

# Práctica de aula y mejoramiento de los aprendizajes

*Classroom Practice and improvement of learning*

**Armando Zambrano Leal**

[azambranoleal@gmail.com](mailto:azambranoleal@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3184-7979>

Teléfono: + 44 3155908460

Universidad Central del Valle del Cauca. UCEVA  
República de Colombia



Recepción/Received: 10/10/2022  
Arbitraje/Sent to peers: 12/10/2022  
Aprobación/Approved: 07/11/2022  
Publicado/Published: 01/07/2023

## RESUMEN

El presente artículo de reflexión se inspira de un trabajo de observación-intervención en once instituciones educativas oficiales rurales cuyo eje fue la relación práctica-aprendizaje. Producto de esta intervención, nos dimos a la tarea de situar, de un lado, el concepto de práctica y, de otro lado, el mejoramiento de los aprendizajes. Estos dos registros guardan una estrecha relación pues no existe aprendizaje escolar que no esté directamente relacionado con la práctica del profesorado. La práctica puede observarse como eficaz o deficiente en función del nivel de aprendizaje del estudiante y, el aprendizaje calificarse como efectivo o poco efectivo. Las escalas de valoración sirven para clasificar más no para deducir el sentido de las categorías. Por este motivo, el objetivo consiste aquí en trazar el qué de la práctica en el profesorado y el porqué del mejoramiento de los aprendizajes escolares.

**Palabras claves.** Práctica. Aprendizajes. Escuela. Profesor. Ecología escolar. Práctica pedagógica.

## SUMMARY

This reflection article is inspired by an observation-intervention work in eleven official rural educational institutions whose axis was the relationship between practice and learning. As a result of this intervention, we set ourselves the task of situating, on the one hand, the concept of practice and, on the other, the improvement of learning. These two registers are closely linked since there is no school learning that is not directly related to the practice of teachers. The practice may be seen as effective or deficient depending on the student's learning level, and the learning will qualify as effective or ineffective. Valuation scales serve to classify more than to deduce the meaning of the categories. For this reason, the objective here is to trace the what of the practice in teachers and why the improvement of school learning.

**Keywords.** Practice. Learning. School. Teacher. School ecology. Pedagogical practice.

## INTRODUCCIÓN

**L**a práctica posee tres grandes dimensiones. El modo, la disposición y el estilo (Zambrano, 2007a). El modo como un profesor enseña; la disposición para enseñar y hacer aprender y el estilo –como finura, elegancia, ecuanimidad, distinción– es, también, la forma como él se relaciona con el saber. Es decir, el saber que enseña un profesor define el modo, la disposición y el estilo de su práctica. Estos elementos son los que sitúan la madurez, profundidad y altura de una práctica. Mejor aún, la práctica no es el simple hacer por repetición, sino un modo especial de dominio, una disposición para realizar lo que se hace y un estilo en la ejecución de la obra. Estas dimensiones ayudan en la comprensión de la práctica pues ella no se limita al puro hacer, ni es la repetición de una actividad, ni las acciones rutinarias que tienen lugar en una profesión, arte u oficio. La práctica es una fuente de conocimiento para el sujeto. Cuando alguien domina el saber de una profesión, arte u oficio se dice que tiene conocimiento de lo que hace; a esto se le llama práctica. La práctica es, entonces, el territorio del conocimiento adquirido, a través del ejercicio cuya disposición, modo y estilo sellan la obra realizada.

Pues bien, se habla de práctica para situar el registro de la acción y de los medios empleados en una actividad inequívoca y en un espacio de dado. Se dice, entonces, práctica política, práctica religiosa, práctica artística, práctica de estudio, práctica deportiva, práctica pedagógica, práctica culinaria, práctica escritora, etc. En las distintas prácticas se encuentran la acción y los medios y, entre estos, el dominio, el modo y el estilo. El modo de operar los medios y el dominio sobre ellos definen la acción ejercida durante la actividad y el estilo sella la belleza de la obra. En la práctica pedagógica observamos estos elementos porque definen la naturaleza de la acción y los medios aplicados en la actividad de la enseñanza. Siempre la práctica está referida a un objeto preciso; el de la enseñanza-aprendizaje. Así, lo señala, entre otros, Barco (1996) al definir la práctica pedagógica como aquella que tiene lugar en el aula de clase en función de la enseñanza-aprendizaje de un cierto conocimiento. Por su parte, Souto (1993, 2000) define el aula de clase como la situación privilegiada donde las prácticas pedagógicas se desarrollan. Aquí la situación se refiere al conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones desarrolladas por el profesor y los alumnos en una institución escolar. La actividad del docente define el modo como él enseña lo que sabe, la disposición para enseñar, pero también para que el alumno aprenda y el estilo de su enseñanza. En general, la práctica pedagógica se refiere a tres grandes preguntas: qué sé de lo que conozco, cómo comunico lo que sé de lo que conozco y cómo me transformo con lo que sé de lo que conozco (Zambrano, 2006, b). En términos puntuales, podríamos ver esto en el siguiente ejemplo: Qué sé de matemáticas, cómo comunico el saber que conozco de las matemáticas y cómo lo que sé de lo que conozco de las matemáticas me transforma como persona. Estas preguntas definen las dimensiones de estudio de la práctica: saber del profesor, organización del objeto enseñanza-aprendizaje, organización del trabajo de los estudiantes, organización de la evaluación, caracterización de la comunicación en el aula, ambiente del aula y recursos de apoyo utilizados por el profesor.

En cuanto al mejoramiento de los aprendizajes, la investigación educativa ha visto florecer, desde hace algo más de tres décadas, la tesis según la cual la calidad de los procesos pedagógicos interviene directamente en el buen aprendizaje de los estudiantes. Esta perspectiva coincide con el cambio paradigmático de la escuela y sus funciones socioculturales. Ella también es producto de las demandas que sobre ella pesa como resultados positivos observables en las pruebas estandarizadas. El tema de los aprendizajes involucra una serie sustantiva de teorías psicológicas, etnográficas,

económicas y recoge las diferentes posturas que mayor eco han tenido en los investigadores sobre la eficiencia escolar y la calidad educativa. Incluso, el tema de la didáctica está presente y esto porque ella ha cobrado mucha fuerza en la explicación de los aprendizajes producto del auge de las disciplinas escolares y las finalidades contemporáneas de la escuela (Zambrano, 2015 c). La didáctica, en tanto da cuenta de la relación alumno-saber, es un tema obligado de las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje en la escuela. Ahora bien, Dado que la investigación sobre los factores asociados al buen aprendizaje cubre tres grandes sectores (escuela, familia, alumno), es menester escudriñar y conocer sus condiciones de realidad en el aula de clase. En el seno de los procesos pedagógicos se identifican diferentes variables y factores, siendo el de las prácticas de aula una de las más fuertes. En el presente artículo, propongo situar el origen de esta tendencia pues va más allá de lo que en el discurso educativo se conoce como prácticas pedagógicas. Esto me lleva a establecer una línea de historia del movimiento conocido como eficacia escolar, pues ha sido en el seno de éste donde dicha categoría ha tomado cuerpo. Este intento de tamización del concepto-práctica de aulas es un insumo fuerte para comprender mejor las relaciones de complejidad.

## LA PRÁCTICA DE AULA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La práctica de aula ha sido un objeto recurrente en la investigación sobre la enseñanza más contemporánea. Señala Shulman (1997) que el paradigma privilegiado durante mucho tiempo fue el proceso-producto el cual nace en la década de los años 1960. De este paradigma surgirán las creencias del profesorado, la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza, el tiempo de los aprendizajes. Las prácticas de aula son más recientes en esta línea. En el caso de Colombia ella se ubica en la formación de pares tutores y sigue la línea de análisis etnográfico provista por las pruebas TIMMS. Si bien es cierto que este paradigma centra su atención en la práctica, no es menos desconocido su relación con los factores que inciden en el aprendizaje escolar (Cornejo & Redondo, 2007). Los aprendizajes escolares han sido objeto de tres grandes perspectivas. De un lado, los procesos de enseñanza-aprendizaje anclados en la línea del *aprendizaje por estructuración* (Coll & all, 2001, 1993; Braslavky, 2004; Pozo, 1996; Rogoff, 1993). Esta perspectiva estuvo centrada en las teorías constructivistas en el aula de clase. La segunda vertiente asume la *escuela como un espacio de cultura* cuyos factores inciden en los aprendizajes escolares. Entre los trabajos más importantes de esta tradición encontramos, entre otros, (Ball, 2001; Bardissa, 1997; Fullan, 1993; Hargreaves, 1993). La tercera tradición se conoce como *Eficacia escolar*, cuyo nacimiento vemos florecer en la década de 1990. Entre los trabajos más importantes podemos citar, por ejemplo, (Scheerens, 2000; Murillo, 2003; Baez, 1994). El primero identifica cinco grandes áreas de estudio de la eficacia escolar: productividad escolar, evaluación de impacto de los programas compensatorios, escuelas inusualmente efectivas, igualdad de oportunidades educativas y la eficacia docente.

El concepto de práctica genera en los investigadores variadas controversias debido a su origen y a sus dimensiones filosófica, estética y religiosa. La práctica no se limita al hacer y menos a la aplicación reiterada. Ella va más allá y se sitúa en relación con el saber en tanto horizonte de reflexión. Así, se habla de la práctica del artesano, del instructor, del profesional de la misma forma que se habla de la práctica política, religiosa o literaria. La práctica está unida al saber bajo la forma de gusto, sabor, información, capacidad, destreza, dominio y es generadora de conocimiento. Igualmente, la práctica está estrechamente unida a la experiencia, concepto que dice tanto de aquella como de su reflexión y del tiempo que engendra. La experiencia es el tiempo del saber vuelto conocimiento y ella es reflexiva; aquí se engendra la praxis como reflexión. Tres grandes elementos se observan en la práctica. El modo, la disposición y el estilo. El modo como un profesor enseña dice de la forma como él se relaciona con el saber; la disposición para enseñar y hacer aprender dan cuenta de su

práctica y el estilo –como finura, elegancia, ecuanimidad, distinción marcan la diferencia de su saber, como producción. El saber que enseña un profesor define el modo, la disposición, el estilo de su práctica (Zambrano, 2019d). Estos elementos son los que sitúan la madurez, profundidad, altura de una práctica. De otro modo, la práctica no es el simple hacer, sino un hacer con altura, perfección, distinción; la práctica descubre el saber, los saberes.

Si la práctica es un concepto vigoroso, aplicable e importante que da cuenta de las diferentes acciones del pensamiento humano y de su hacer en el campo educativo, este se ha traducido, tradicionalmente, como práctica pedagógica (PP). Con las PP se clasifican las diversas actividades que tienen lugar en la institución escolar ya en un momento de la historia, ya en un presente. Generalmente, las PP describen las acciones del profesorado y, a través de él, la misión de la escuela. Pero este concepto que ha sido acuñado hace algo más de seis décadas hoy se delimita a las prácticas de aula. Esto tiene su origen en la perspectiva de las escuelas eficaces y busca explicar el modo, estilo y disposición del profesorado para enseñar y hacer aprender. También este concepto tiene su anclaje en los pilares de la educación que vimos florecer hacia finales de la década de 1980. En cualquier caso, las prácticas de aula sitúan, delimitan, dejan ver el conjunto de acciones de orden didáctico, pero también lingüístico y de saber que el profesorado promueve en el marco de su misión social y escolar.

## LA PRÁCTICA EN LA ECOLOGÍA DEL AULA

Desde finales de la década de 1970, se conoce la existencia del llamado paradigma ecológico cuyo creador e impulsor fue W Doyle. Este paradigma se caracteriza por la conexión, de un lado, entre el proceso de información y las condiciones ambientales en la que acontece y, de otro lado, por la inclusión en la tarea de la información en la que el contenido está inserto. La acción pedagógica se caracteriza por un conjunto de actividades dirigidas al desarrollo de la tarea y allí se expresan niveles. La actividad es entendida como la unidad mínima de acción organizada, con un objetivo que hay que conseguir y delimitada en el tiempo (Baena, 1999). Ha sido en el seno de este nuevo paradigma que hemos visto florecer la investigación sobre la práctica del profesorado. Este paradigma es concomitante con los estudios sobre escuelas eficaces.

En efecto, la práctica de aula o práctica situada de enseñanza nace en el corazón de las escuelas efectivas o escuelas eficaces. La pregunta que llevaron a los investigadores a preguntarse por la eficacia de la escuela es de diversa naturaleza. Por ejemplo, (Levine & Lezote, 1990) se interrogaron por el liderazgo pedagógico del profesorado en el aula; (Sammons, Hillman & Mortimore's, 1995) se enfocaron en la enseñanza con un propósito a través de interrogar qué hace a una escuela buena y cómo hacer para que muchas instituciones escolares sean muy buenas. En lo que respecta a la eficacia del aprendizaje, los trabajos de (Reynolds, Sammons, De Fraine, Townsend, & VanDamme, 2011, p. 1), pudieron identificar el desarrollo de habilidades y el aprendizaje profesional de los profesores (Teddlie & Reynolds, 2000). Al mismo tiempo que estos factores se investigaban, la experiencia profesional docente fue tomando cuerpo y ocupando un lugar más importante en la búsqueda de la comprensión de las escuelas verdaderamente eficaces. Reynolds y Stoll (1996).

Ahora bien, las discusiones sobre la práctica docente como factor incidente en la calidad de la educación muestran duras críticas dirigidas, especialmente contra las afirmaciones de PISA y la OCDE, (2001) en el sentido en que la calidad del sistema educativo no podría exceder el de la calidad del profesorado. Sin duda alguna, el tema de la calidad del profesorado se vuelve objeto de estudio a partir de finales de la década de 1990. El mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes es un insumo importante del desempeño docente, factor, a la vez, importante en la calidad de una institución escolar eficaz. (Darling-Hammond y Rothman, 2011, p. 1); (Hargreaves

& Fullan, 2012). El liderazgo del profesorado ha sido entendido en su amplio espectro como uno de los factores más incidentes en la constitución de las escuelas muy buenas y dicho liderazgo recubre una serie de aspectos de suma importancia: la selección de individuos altamente formados, desarrollo profesional, evaluación y desarrollo profesional, capacidad para permanecer en el empleo, la inversión en su formación situada, su desarrollo profesional constante, la oportunidad de aprendizaje y colaboración entre pares. (Darling-Hammond et al., 2013, p. 7).

El tema del liderazgo docente ha sido una de las variables retenidas en los estudios sobre la eficacia escolar y un objeto de análisis de la práctica. Dicho liderazgo es compartido con las funciones de los directivos docentes (Leithwood et al., 2007), como una forma de liderazgo pedagógico (Robinson, 2010) cuya característica es que los profesores líderes son expertos en un tema y saben acompañar a otros colegas en el mejoramiento de su función y, porque además son conscientes de la necesidad de asumir su propio aprendizaje, el de sus estudiantes y el de otros colegas (Harris, 2005). En definitiva, el tema del liderazgo profesoral cobra un interés mayor especialmente en el estudio sobre sus prácticas (Campbell, Lieberman & Yashkina, 2013: 54). Así mismo, el aprendizaje entre pares deviene un elemento muy importante del mejoramiento de la práctica (Ibáñez, 2011). Ahora bien, las prácticas docentes ofrecen un material rico y variado para entender los procesos de inserción de las poblaciones más desfavorecidas o culturalmente excluidas (Alvarez, Alzamora & all., 2008). En lo que respecta a la reflexión sobre la práctica, los estudios han demostrado que cuando los profesores la realizan sus clases se ven enriquecidas pues ella les ofrece una cierta distancia para mejorar los modos de transmitir el contenido de su disciplina, didáctica del contenido (Gómez, 2008). Así mismo, el clima de aula entra en el estudio e investigación de las buenas prácticas docentes. Esto sugiere que el ambiente del aula de clase juega un papel importante en la conducción del aprendizaje y enriquece o empobrece la práctica de aula de los docentes (Manota & Melendro, 2016). Si bien el tema del clima de aula como los recursos son vistos como elementos fundamentales del proceso de aprendizaje exitoso, no sobra decir que dicha práctica siempre será más rica si está inscrita en un aprendizaje verdaderamente significativo con un enfoque constructivista. (Castro, Peley & Morillo, 2006). Así entonces, el tema de la calidad escolar está fuertemente referida a la práctica de aula de ahí que la forma del trabajo en el espacio del aula determine la calidad del aprendizaje del estudiantado. Esto se conoce como la gestión del aula y esto supone poseer conocimientos sólidos del contenido a enseñar, pero también de la experiencia sobre cómo conducir dichos conocimientos en el aula (Villalobos, 2011). El tema de las prácticas también se inscribe en la innovación pedagógica lo que supone un repertorio de nuevos medios y de una creatividad para realizar el trabajo pedagógico en el aula de clase (Altopiedi & Murillo, 2010).

En definitiva, el tema de la práctica de aula y la enseñanza situada es consustancial con el proceso de mejor escolar y esto supone un riguroso ejercicio de observación de las prácticas con el único fin de empoderar mejor a los profesores. La práctica no se limita al hacer sino al conjunto de elementos que intervienen positivamente en la buena enseñanza. Por esta razón, el abordaje de la práctica docente no es solo para describir el cómo de la comunicación del contenido didáctico, sino también para observar el clima, la relación y colaboración entre pares, el autoaprendizaje, el desarrollo profesional situado, el aprendizaje colaborativo y las relaciones entre alumnos, profesorado y comunidad. Así, entonces, la investigación sobre el tema ha privilegiado una serie de mecanismos todos tendientes a descifrar las prácticas del profesorado.

## LAS TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA

En general, las técnicas que se han utilizado en el estudio de las prácticas de aula se pueden resumir así: cuestionarios de escala, auto-reportes, bitácoras y diarios, viñetas, diarios en red (Blogs),

la entrevista, observación de situaciones pedagógicas (Classroom observation), Classroom Assessment Scoring System (CLASS) y observaciones con grabaciones en video. También existe la técnica del análisis de los productos de la clase (Tareas, portafolio). La classroom observation y classroom Assessment Scoring System son instrumentos que permiten analizar las prácticas de aula. Indiscutiblemente, más reciente a nuestra realidad, se encuentra el uso de videos como instrumento de estudio de las prácticas de aula y las entrevistas semiestructuradas. Particularmente ha tomado mucha fuerza el video como instrumento de observación y esto a partir de los estudios realizados en Estados Unidos, Alemania, Japón. Luego, se ha aplicado esta técnica en países como Australia, República Checa, Holanda, Suiza, Estados Unidos y Hong Kong y por su puesto Colombia. El marco de la técnica surge de la necesidad de descifrar los modos como los profesores realizan su trabajo académico y los obstáculos que enfrentan. En el caso colombiano, esta técnica ha sido aplicada a la evaluación docente de los profesores clasificados en el Decreto 1278 y se hace con fines de ascenso y permanencia. Esta técnica se ha aplicado en Chile con los mismos propósitos. (Presiss, Calcagni & all., 2014); (Fuertes, 2011), (Esteve, 2006), (Cuadros, 2009), (Coll & Onrubia, 1999)

## DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DEL DOCENTE

Como resultado de las observaciones a profesores de inglés, matemáticas y lengua castellana de once instituciones educativas oficiales rurales del departamento del Valle del Cauca, hemos podido constatar la relación entre lo tradicional y lo cuasi innovador. En la primera encontramos profesores que enseñan como si estuvieran en la década de los años setenta y ochenta. Sus clases son muy rígidas, los temas poco interesantes, muy apegados al tablero, le dictan a los estudiantes, manejan el silabeo, la organización de los estudiantes es por fila, dedican gran parte de su trabajo a mantener el orden y la disciplina. Los segundos, organizan grupos, hacen uso de Video Beam, planean guías, copian problemas de estas áreas tomadas de internet, hacen preguntas. A primera vista, las prácticas cuasi-innovadoras parecieran mejorar los aprendizajes y no obstante o lo logran. La emoción y la actividad es para ello lo más innovador en detrimento del aprendizaje efectivo del estudiante. Es decir, lo observado mostró que está última enmascara la tradición. Como resultado de las observaciones pude trazar el siguiente cuadro doce clasifico las acciones de la disposición, el modo y el estilo para una práctica positivamente efectiva en el mejoramiento de los aprendizajes. La dimensión del conocimiento de la disciplina está directamente relacionada con la disposición para conocer y hacer conocer; la dimensión operativa con el modo como el profesor expresa, entre otras, la pasión y, finalmente, la dimensión comunicativa está directamente relacionada con el estilo en la comunicación.

## EL MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES

El movimiento de las escuelas eficaces o eficacia escolar ha producido importantes investigaciones centradas en las variables y factores asociados al mejoramiento del aprendizaje escolar. Tres grandes enfoques teóricos se pueden identificar en este movimiento. El primero se conoce como el aprendizaje por reestructuración (Coll 2001, Braslavsky 2004, Rogoff, 1993). Este enfoque está situado en las teorías constructivistas de aprendizaje situado en las aulas de clase (significación del aprendizaje, actividad mental, sentido y pertinencia social de los aprendizajes, procesos de mediación escolar). Un segundo enfoque se centra en la institución escolar como mediadora de los aprendizajes en un sentido no causalista. En esta corriente se han destacado los trabajos de mejora escolar (Kopkins & Lagerweij, 1997, Bolívar, 2000), los estudios de micropolítica escolar (Ball, 2001; Bardisa 1997; los que se centran en los procesos culturales de la escuela (Fullan, 1993; Hargreaves 1994) y, el tercer enfoque son los estudios sobre eficacia escolar (Scheerens 2000, 1999; Murillo 2003a; Murillo, 2005b, Báez 1994).

Práctica pedagógico-didáctica del docente		
Disposición	Modo	Estilo
Le gusta enseñar Enseña el saber de lo que conoce Sabe lo que enseña Sabe aprender de lo que enseña Está dispuesto a saber más Tiene dominio de los saberes de su disciplina Sabe conducir la clase Sabe orientar a sus estudiantes Sabe que enseñar es hacer aprender Se apoya en un método	Tiene pasión y creatividad Siempre tiene una distancia de lo que conoce Cada vez que enseña aprende Lee, escribe, busca nueva información La forma como organiza los temas Tiene un modo de mantener interesados a los estudiantes Sabe responder y resolver dudas en los estudiantes El método que aplica está siempre inscrito en una teoría didáctica Siempre habita en situaciones-problema	La forma como comunica lo que sabe Los gestos y su posición corporal en el aula dicen del estilo fino para conducir la clase La manera como organiza la clase Los medios que utiliza para enseñar El tratamiento ecuánime frente a los estudiantes y los valores que promueve No es vertical Anima el debate y es vigilante con la crítica Sabe empoderar a los estudiantes frente a las actividades Expresa consignas claras Su método didáctico muestra un estilo fino porque anima al estudiante y hace que movilice su saber
Dimensión Conocimiento de la disciplina	Dimensión operativa	Dimensión Comunicativa

Fuente: Elaboración de Armando Zambrano (2022)

Las investigaciones sobre los aprendizajes escolares han privilegiado, desde la década de 1990, el término de eficacia escolar cuya génesis se encuentra en el célebre informe Coleman (1966) sobre la igualdad de oportunidades de los estudiantes norteamericanos cuyos resultados mostraron que las variables relacionadas con el origen social explicaban el desenvolvimiento de los estudiantes en las instituciones escolares. Sobre la base de este informe, en América Latina, se da inicio a las investigaciones sobre las escuelas prototípicas o inusualmente efectivas (Edmon, 1979; Brookover & Lesote 1979) cuyo modelo proceso-producto tan propio de la economía de la educación explicaban los resultados escolares a partir de la entrada de insumos y los logros académicos de los estudiantes. En la década de 1990 se aplican modelos estadísticos de análisis multinivel para analizar los fenómenos al interior de la escuela y entre ellas. Con este modelo se buscaba analizar tanto los factores asociados a los aprendizajes como las relaciones de estructura y gobierno en las instituciones educativas. (Creemers, 1997, Murillo 2003). Con esta última iniciativa se creó la Red de Mejora de la Escuela (Murillo, 2005; Reynolds & Stoll, 1996). En el marco de la eficacia escolar nacen dos grandes tendencias las cuales le dan sustento a la investigación. De un lado, el conocimiento sobre cuánto influye la escuela en el rendimiento escolar de los estudiantes; de otro lado, los factores de aula, escuela y contexto se estudian para identificar lo que hace a una escuela eficaz. Murillo (2003: 54) define una escuela eficaz como

aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica.

El tema de la *equidad, perdurabilidad, valor añadido y desarrollo integral* son cuatro principios que se desprenden de la anterior definición. Una escuela que no atienda la heterogeneidad y el particu-

larismo cultural de los estudiantes deja de ser eficaz; una escuela que no sostenga los resultados en el tiempo es menos que eficaz, el desarrollo del estudiante es un valor añadido que dice mucho de una escuela eficaz y; finalmente, una escuela que sólo se limita a los logros académicos, pero deja de lado el aprendizaje de valores, virtudes y afectos, bienestar y satisfacción de los estudiantes no puede ser considerada como eficaz. Estos principios resultan novedosos en la medida en que hacen volver la mirada sobre la escuela como una institución no limitada exclusivamente al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Las investigaciones en el campo de la eficacia escolar muestran la supremacía de las variables que más inciden en los aprendizajes escolares y las cuales se clasifican en variables de rendimiento cognitivo de los estudiantes, variable de escuela y variables de origen de los estudiantes; esta última recoge tanto la comunidad de origen y el hogar de origen (Brunner & Elacqua 2004; Banco Mundial, 2004). En lo que tiene que ver con la variable mejoramiento de los aprendizajes, los estudios han logrado demostrar que los siguientes factores influyen directamente en el rendimiento escolar: Altas expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes; calidad del currículo; organización del aula (estructura de trabajo, aprovechamiento de los tiempos y oportunidad para los aprendizajes); seguimiento del progreso de los alumnos (evaluaciones y retroalimentaciones frecuentes; clima del aula marcada por la cercanía afectiva, resolución de los conflictos, la claridad y la comunicación; la calidad, cantidad y disponibilidad de materiales educativos; la claridad y pluralidad de las didácticas con énfasis en aquellas que favorecen una mayor participación de los estudiantes (Cornejo & Redondo, 2007:162). No hay duda de que el liderazgo del docente es un factor importante en los aprendizajes escolares (Campbell, Lieberman & Yashkina, 2013). Tampoco hay duda de que el clima del aula de clase como la cantidad de recursos didácticos juegan un papel importante a la hora de evaluar la eficacia del aprendizaje. Ahora bien, si estas y otras variables tienen un efecto directo en el aprendizaje de los estudiantes también lo es el grado de calidad de la práctica de aula.

El mejoramiento de los aprendizajes escolares, en la década de 1990, instalará un repertorio de investigaciones las cuales combinan los resultados de las pruebas nacionales e internacionales y las prácticas de transmisión en el aula de clase. Estas dos perspectivas se combinan con las relaciones de gestión que llevan a cabo los líderes (rectores y coordinadores) en el marco del funcionalismo de la escuela. Se entiende la doble perspectiva como un ámbito importante de la investigación educativa debido al cambio paradigmático que trajo aparejado el nacimiento de la globalización. Así mismo, estas perspectivas traducen el interés de las políticas públicas escolares por el mejoramiento de los aprendizajes y, por esta vía, una mejor capacidad del capital humano formado en la escuela para la competitividad. Así entonces, los estudios sobre la práctica no pueden verse desconectados de la perspectiva de los aprendizajes toda vez que el nuevo rol de la escuela consistirá, después de la década de 1990, en garantizar la inclusión social a través de poderosos mecanismos de aprendizaje. El papel del profesor, pero también de los directivos y de la comunidad, será tenido en cuenta como insumos nobles del aprendizaje exitoso. El profesorado es visto como un administrador de los procesos de enseñanza y sus funciones retocadas con nuevos roles. El docente es un agente del aprendizaje lo cual significa, en esta nueva etapa de la historia de los sistemas escolares, un sujeto capaz de hacer aprender a otros. Muy a pesar de esta nueva mirada sobre el rol pedagógico del profesorado, el aprendizaje se pone en el centro de las investigaciones y es el alma de las políticas públicas en educación. De cualquier forma, la acción pedagógica del profesorado se traslada al ámbito de la didáctica y esto trae nuevas formas de evaluar su desempeño, observar su función y valorar su rol como agente cultural. El tema de la didáctica impondrá, hacia finales de la década de 1990, la necesidad de escudriñar la práctica (Bolívar & Bolívar, 2011). Con esto se buscó entender en qué medida el dominio del saber de la disciplina es un factor decisivo en el buen aprendizaje de los

estudiantes. Por este motivo, en la década siguiente toma mucha fuerza la necesidad de observar las prácticas de aula como factor de aprendizaje y del buen rendimiento de las escuelas. Asumir la práctica como un factor clave en el aprendizaje escolar supone, de un lado, ver al docente como profesional especialista de una disciplina y, de otro lado, analizar su desempeño a la luz de las nuevas teorías didácticas, que para el caso podrían situarse en tres grandes registros: el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987), las situaciones didácticas (Brousseau, 2007) y la transposición didáctica (Chevallard, 1991). Estas corrientes teóricas de la didáctica coinciden con el nacimiento del nacimiento del paradigma del aprendizaje socio-constructivo y devienen un elemento central de la práctica del profesorado.

## CONCLUSIONES

Como resultado de la observación sobre la práctica de enseñanza de los profesores de matemáticas, lengua castellana e inglés de once instituciones educativas oficiales rurales, nos dimos a la tarea de comprender el lugar que ocupa la práctica como categoría de estudio en el campo de la investigación educativa y su relación con el mejoramiento de los aprendizajes. La práctica es un concepto que no puede limitarse simplemente a la manera como un docente lleva el control de la clase ni a la forma como enseña. Ella está compuesta por la disposición para enseñar, el modo como enseña y el estilo que le imprime a lo que enseña. Estas tres dimensiones no aparecen en la literatura consultada. La práctica, así mismo, deviene un objeto de estudio directamente relacionada con el aula. Las investigaciones muestran los trabajos realizados, lo encontrado y todo esto en el marco de las escuelas eficaces. En lo que se refiere al aula, nos pareció muy esclarecedor el concepto de “ecología de aula” el cual permite explorar el proceso de información y las condiciones ambientales en la que acontece y, de otro lado, la inclusión en la tarea de la información en la que el contenido está inserto. Es muy oportuno este paradigma toda vez que la práctica de aula es ante todo un espacio de comunicación. Relacionar las condiciones ambientales del aula y la información que allí circula, pero también como se expresa en los saberes enseñados es una perspectiva que merece seguir explorándose a pesar de tener más de medio siglo de existencia. Lo clásico es muy valioso para el saber educativo pues reactiva preguntas y muestra perspectivas de conocimiento. Un elemento importante para poder conocer las prácticas tiene que ver con las técnicas. En general ellas beben de la tecnología, especialmente del video y no obstante no muestran cómo se distorsiona la realidad cuando alguien es observado. Esto fue lo que precisamente constatamos en las clases asistidas pues una cosa era el comportamiento durante la observación y otra sin ella. Lo que más se impone hoy es el dialogo en comunidades de aprendizaje y las narraciones escriturales de los maestros, pero también de los alumnos. Esta perspectiva podría ser más rica para decir cómo es la práctica, en qué falla o en qué favorece los aprendizajes. Fue esta, precisamente, la perspectiva que adoptamos en las observaciones directas con profesores y estudiantes lo que, a la vez, confirmó nuestros presupuestos pues no hay práctica sin disposición, modo y estilo para enseñar. Finalmente, relacionar el mejoramiento de los aprendizajes con la práctica ha sido objeto de las políticas educativas después de tres décadas. Las investigaciones muestran que, efectivamente, la práctica pedagógica y didáctica está fuertemente relacionada con la calidad del aprendizaje escolar. Esto último podría, nos parece, explicar una tesis que venimos defendiendo en el país y la cual consiste en mostrar que la práctica (disposición, modo y estilo) del profesorado es un insumo muy importante para responder a la pregunta de por qué muchos niños, después de asistir por más de 16 años a la escuela, poco aprenden de los saberes oficialmente seleccionados.

**Armando Zambrano Leal.** Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Paris 8 (Francia), magíster y licenciado de la Universidad Louis Lumière Lyon 2, Francia. Es profesor invitado del programa del doctorado en ciencias de la educación de varias universidades públicas colombianas. Actualmente labora en la Universidad del Centro del Valle. Tuluá. Departamento del Valle del Cauca. Ha sido profesor invitado de universidades de América Latina y Europa. Es consultor en educación y asesor pedagógico de la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca. Ha escrito numerosos artículos científicos, libros y materiales didácticos para la enseñanza de las disciplinas escolares. [azambranoleal@gmail.com](mailto:azambranoleal@gmail.com)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altopiedi, Mariana & Murillo Estepa, Paulino. (2010). Prácticas innovadoras orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 14, pp.47-70
- Álvarez, Mónica; Alzamora, Sonia; Delgado, Verónica; Garayo, Perla; Moreno, Verónica; Moretta, Rosana y Negrotto, Adolfo. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. V N° 5, Diciembre, pp.81-106.
- Baena Cuadrado, María dolores (1999). El análisis de la práctica educativa desde las tareas académicas: categorías y dimensiones de estudio. *Investigación en la escuela*, N° 38.
- Báez, B. (1994). El movimiento de las escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 4, enero-abril, Pp. 93-116.
- Ball, S. (2001). *Estudios Educativos, empresa política y teoría social*, en Slee, R y Weiner, G. (coord): ¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar. Madrid: Akal.
- Banco Mundial (1995). *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*. Washington. D.C.: The World Bank
- Barco De Surgi, Susana (1996). *Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores*. En Camilloni, Riquelme y Barco. *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires, Novedades Educativa
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la Micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación* 15, diciembre, monográfico: Micropolítica en la Escuela.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla
- Bolívar, Antonio & Bolívar Ruano, María Rosel. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Revista perspectiva educacional: Formación de profesores*, Vol. 50, N° 2, pp. 3-26.
- Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. XIX. *Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos*. Fundación Santillana: Madrid.
- Brookover, W. y L. Lesote (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University,
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. (D. Fregona, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Libros el Zorzal.
- Brunner, J.J. y G. Elacqua (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación*. Año XLVIII-XLIX, N° 139-140, I-II. Organización de Estados Americanos. OEA
- Campbell Carol, Lieberman Ann, Yashkina Anna. (2013). Aprendizaje y liderazgo docente para el mejoramiento del sistema y la docencia en las salas de clase y establecimientos escolares, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 51-68
- Castro, Elizabeth; Peley, Rosario & Roselia Morillo.(2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista, *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XII, No, 3, septiembre-diciembre, pp. 581-587.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savori savant au savoir enseigné*. Fontenay-le-comte, La pensée sauvage.

- Coll et all. (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Grao.
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*, en Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J: Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar 157-186. Madrid: Alianza. Segunda. Edición.
- Coll, C., & Onrubia, J. (. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques en educació escolar*. Barcelona: UOC.
- Coleman, J., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartlanad, A. Mood, F. Weinfeld y R. York (1966). Equality of educational opportunity. Washington: US Government Printing Office
- Cornejo Chávez, Rodrigo; Redondo Rojo Jesús María. (2007) *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar*, Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 2: 155-175.
- Creemers, B. (1997). La base de conocimientos sobre eficacia escolar. En Reynolds, D. (coord.): Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid, Editorial Santillana, colección aula XXI.
- Cuadros, D. (2009). *Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante*. Barcelona: UIC.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.) (2011). Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L., Cook, C. M., Hamilton, M., Allman, J., Tangas, J., Campbell, C., Pervin, B., Salvatori, M., Zheng, S., Choo, T. L., Ling, E. L., Chenn, H., Jane, L. H., & Jocelyn, T. S. Y. (2013). *Developing and sustaining a high-quality teaching force*. Document for Global Cities Education Network. Washington, DC and California, CA: Asia Society and Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership* 37 (I): 15-24.
- Esteve, O. (2006). *Instruments d'observació. Projecte d'aplicació de la pràctica reflexiva en la formació del professorat. Pla Marc de de formació 2005-2010*. Barcelona: DEGC.
- Fuertes Camacho, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. 9 (3), 237 - 258. Recuperado el 5 de mayo de 2017 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Editorial Akal, 2002.
- Gómez Nocetti, Viviana. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 43, pp. 271-283.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. NY: Teachers College Press and Toronto, ON: Ontario Principals' Council.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.
- Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22. Edi. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005.
- Ibañez Salgado, N. (2011) Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*. Vol. 14, No. 3, pp. 457-474.
- Hopkins, D. y N. Lagerweij (1997). *La base de conocimientos sobre mejora de la Escuela*. En Reynolds, D. (coord.) (1997): Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Editorial Santillana, colección aula XXI.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37-67.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools.
- Manota Sánchez, Marco A. & Melendro Estafanía, Miguel. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá delos contenidos académicos. *Contextos educativos*, 19, pp. 55-74.

- Murillo, F.J. (2003a). *El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. Murillo, F.J. (coord.). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- Murillo, F.J. (2005b). La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, N° 2: 1-8.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Preiss, David D. Calcagni, Elisa; Espinoza, Ana María; Gómez, Daniela; Grau Valesk;, Guzmán, Valentina; Müller, Magdalena; Ramírez Francisca y Volante Paulo (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile, *Psykhé*, Vol. 23, 2, 1-12
- Reynolds D., Sammons P., De Fraine B., Townsend T., & Van Damme, J. (2011). Educational Effectiveness Research (EER): A state of the art review. Documento presentado en la reunión anual del International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
- Reynolds, D., & Stoll, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: The knowledge base. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 94-112). Londres: Routledge.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1-26.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El Desarrollo Cognitivo en el contexto social*. Madrid: Paidós.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. Londres: Office for Standards in Education (OFSTED).
- Sheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*.
- Shulman, Lee S. (1997). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. Wittrock Merlin (comp), *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, pp. 9-91.
- Souto, Marta. (2.000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Souto, Marta. (1.993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres, Inglaterra: Falmer.
- Villalobos Fuentes, Ximena. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, No 55-3.
- Zambrano L. A. (2007a). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, editorial magisterio.
- Zambrano, L. A. (2019b). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75–84.
- Zambrano L. A. (2006c) Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232
- Zambrano, A. (2015). *Escuela y relación con el saber. Sentido, sujetos y aprendizajes*. Santiago de Cali: Editorial Icesi.