

sumario

Estudios

- Jaume Sarramona y Víctor Santiuste**
La formación no presencial ante el reto de las competencias profesionales. 449
- Luis Lizasoain, Javier Tourón y Ángel Sobrino**
La evaluación del profesorado español y el impacto del *feedback* en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013. 465
- Ramón Pérez Parejo y José Soto Vázquez**
¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura. 483
- José-Luis Gaviria**
Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿Prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero. 499
- Fernando Gil Cantero y David Reyero**
Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible. Sobre regularidades y sentidos en educación. 519
- Notas**
- Antonio Trinidad Requena, Carmen Alemán Bracho y José Manuel García Moreno**
Comportamiento electoral en las elecciones a rector en las universidades españolas (2002-2015). 527
- José María Ariso Salgado**
La relevancia pedagógica de las certezas desde el punto de vista del docente. 545
- Marcela Lara Catalán**
La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas. 561
- Mercedes Segarra, Marta Estrada y Diego Monferrer**
Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: lateralización vs. interconexión de los hemisferios cerebrales. 583

Infomaciones

- 1. Actividades pedagógicas** 603
- VIII Congreso internacional de Filosofía de la Educación sobre: «*Educación y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*». VII Congreso Estatal de Educación Social sobre «*A más Educación Social, más ciudadanía. La profesión como impulsora de la transformación social*». VIII Congreso Internacional CEISAL sobre «*Tiempos posthegemónicos: Sociedad, Cultura y Política en América Latina*». XIII Congreso Internacional de Educación Matemática.
- 2. Reseña bibliográfica** 607
- López Quintás, A.**: *El arte de leer creativamente* (M^a Ángeles Almacellas). **Polaino-Lorente, A. y Pérez Rojo, G. (Coord.)**: *La vocación y formación del psicólogo clínico* (Eva M^a Aguirre Sánchez). **López Rupérez, F.**: *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial* (Juan Luis Cordero Ceballos). **Stramaglia, M.**: *Una madre in più. La nonna materna, l'educazione e la cura dei nipoti* (Emanuele Balduzzi). **Pérez, S., Burguera L. y Larrañaga, K. P. (Dirs.)**: *Menores e Internet* (Alberto Sánchez Rojo). **Sánchez Blanco, C.**: *Infancias nómadas: educando en el derecho a la movilidad* (Patricia Digón Regueiro). **Una visita a la hemeroteca** (Alberto Sánchez Rojo). **Una visita a la red** (Javier Bermejo Fernández-Nieto).
- 3. Libros recibidos** 633
- Colaboran en este número 635
- Requisitos de los trabajos que se deseen publicar 641
- Índice del año LXXIII 645



ISSN 0034-9461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958

ISSN 2174-0909 Rev. esp. pedagog. (Internet)

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid



Estudios

Jaume Sarramona y Víctor Santiuste

La formación no presencial ante el reto de las competencias profesionales.

Luis Lizasoain, Javier Tourón y Ángel Sobrino

La evaluación del profesorado español y el impacto del *feedback* en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013.

Ramón Pérez Parejo y José Soto Vázquez

¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura.

José-Luis Gaviria

Filosofía de la educación e investigación empírica:
¿Prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero.

Fernando Gil Cantero y David Reyero

Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible.
Sobre regularidades y sentidos en educación.

La formación no presencial ante el reto de las competencias profesionales

por **Jaume SARRAMONA**
y **Victor SANTIUSTE**

Universidad Internacional de La Rioja

1. Perspectiva actual de la enseñanza a distancia

Nadie podrá negar que las diferencias entre la denominada 'educación' o 'enseñanza a distancia' y la presencial se han ido diluyendo en los últimos decenios gracias al avance de las técnicas comunicativas. Actualmente quedan muy lejos algunos debates surgidos durante los años setenta y ochenta del siglo pasado, en pleno auge de la educación a distancia gracias a la proliferación de universidades e instituciones de índole diversa que adoptaban esta modalidad didáctica de manera exclusiva o preponderante. Las acusaciones que se hacían a esta modalidad de enseñanza de que no proporcionaba una interacción rápida se han eliminado definitivamente, y las dificultades de flexibilidad y actualización de los contenidos han quedado vinculadas a la voluntad de actuación de los gestores de los programas, que ya disponen de mecanismos ágiles para introducir cambios con suma rapidez. Incluso la clásica objeción de considerar que la educación a distan-

cia no hacía posible la interacción de los alumnos entre sí y la realización de tareas en grupo, ha quedado superada ante las posibilidades que ofrecen las redes sociales vinculadas al sistema formativo.

La conclusión de esta nueva situación resulta clara, tal como han destacado multitud de autores, las diferencias entre la tradicionalmente denominada 'educación a distancia' y la educación presencial se difuminan, quedando limitadas a la participación o no de un mismo espacio físico (aula) en el momento en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y la pregunta que inevitablemente se nos plantea ante la nueva situación es si se justifica en función de esa sola variable la diferenciación entre los respectivos sistemas didácticos. La respuesta no resulta sencilla pero sí ha quedado evidenciado que las diferencias entre una y otra modalidad didáctica se han reducido, de tal modo que más bien queda la opción de hablar de sistemas didácticos más o menos distantes, sin que este calificativo se

pueda aplicar estrictamente al contexto espacial; resulta ilustrativo, al respecto, que una universidad a distancia de Cataluña (UOC) se publicite como 'la universidad sin distancias'. Por lo tanto, solo resta como elemento diferenciador la relación *cara a cara* que ofrecen las aulas en comparación con un sistema a distancia que no contemplara esa relación de manera habitual, si bien muchos programas la establecen de manera periódica o como posibilidad complementaria, como es el caso de la UNED española.

El movimiento de la enseñanza a distancia ha ido variando en sus procedimientos desde la denominada era industrial a la actual, postindustrial, ca-

racterizada, esta última, por el uso de un tipo de aprendizaje colaborativo y constructivista, al tiempo que recurre a las tecnologías de comunicación más avanzadas. Estos modelos de aprendizaje inauguran una nueva era para efectuar los cambios que demanda una educación de excelencia que complemente el aprendizaje tradicional, basado en la escucha y la pasividad; se pasa de lo que se ha denominado «aprendizaje dirigido por el profesor» (A.D.P.) a un «aprendizaje dirigido por el alumno» (A.D.A.) (Gibbons, 2002). No obstante, los dos tipos de aprendizaje mencionados mantienen una vinculación a través de la función que ejerce el profesor. Esta relación se produce siguiendo los parámetros de la Tabla 1.

TABLA 1: *Características básicas del aprendizaje dirigido por el profesor o por el alumno.*

| | |
|---|--|
| <p>Aprendizaje dirigido por el profesor (A.D.P.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – El profesor decide el contenido y ritmo del programa. – El profesor presenta el curso o programa dividido en sucesivas lecciones. – El profesor desarrolla personalmente la materia y los ejercicios prácticos necesarios para completar el estudio. – El profesor evalúa el trabajo de los alumnos. |
| <p>Aprendizaje dirigido por el alumno (A.D.A.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – El profesor anima al alumno a plantearse sus propios fines y, al menos, parte de los contenidos. – El alumno hace sus propios planes de trabajo y dirige su propio ritmo de avance. – El profesor guía a sus alumnos para hacer actividades autodirigidas. – El profesor completa y revisa la autoevaluación de su trabajo. |

No se puede afirmar estrictamente que la primera opción se corresponda con la enseñanza presencial y la segunda con la enseñanza a distancia, pero la segunda está mucho más próxima del autoaprendizaje, aunque el docente facilite materiales de estudio y oriente el conjunto del proceso.

En América Latina siempre se ha empleado la denominación 'educación a distancia', en España la más común ha sido la de 'enseñanza a distancia', quizás para no entrar en la polémica de si la educación es posible que tenga lugar a distancia; aunque ello no ha sido óbice para que la primera universidad a distancia se denomi-

nara 'Universidad Nacional de Educación a Distancia' (UNED). Esta terminología pudiera parecer una cuestión meramente formal pero con el sentido profundo que desde la Pedagogía se otorga al concepto de educación, la diferenciación respecto a *enseñanza* no sería una cuestión baladí. No lo era en el pasado y cabría analizar cuál es la situación actual. ¿Ha eliminado la tecnología vigente los límites del pasado para poder hablar de educación con pleno derecho en instituciones a distancia? El tema merece una cierta reflexión.

La educación abarca de manera integral a la persona, incluyendo tanto la dimensión intelectual como la afectiva y social; la educación supone, ante todo, socialización. No cabe pensar en la educación de una persona sin relación con los otros; sería imposible. Y la educación es un proceso permanente, puesto que entraña perfeccionamiento y éste se puede lograr a lo largo de toda la vida, mientras las células cerebrales permitan aprender e integrar lo aprendido. Hecha esta breve disquisición, podemos retomar la pregunta acerca de la pertinencia de hablar de educación tratándose de un sistema didáctico a distancia. Y lo primero que cabría considerar es la edad de los destinatarios.

Cuando un sistema didáctico a distancia se ha dirigido a niños y adolescentes de manera exclusiva siempre ha sido a modo de suplencia, ante la inexistencia de una institución (escuela) que proporcionara la necesaria dimensión socializadora que debe acompañar a la simple instrucción; ello aparte de la socialización que proporciona la familia y el entorno de los

escolarizados, por supuesto. Lógicamente, si la familia y el entorno proporciona una socialización adecuada a los niños y adolescentes implicados, entonces tiene sentido plantearse si la instrucción sería posible mediante un sistema didáctico exclusivamente a distancia. Pero aún ante tal posibilidad, cabe la duda sobre el logro real, fuera de la escuela, de una socialización plena, que prepare efectivamente para ser ciudadano en una sociedad compleja y democrática, precisamente lo que justifica la obligatoriedad de la escolarización para el conjunto de los miembros jóvenes de la sociedad. Por ello, quienes desean una sociedad distinta o quieren vivir al margen de ella —sean sectas, grupos o comunidades diversas— son quienes primero optan por la educación al margen del sistema escolar establecido (*education at home*); pero no seguiremos por este camino, que nos aparta del núcleo de la reflexión iniciada.

Como se decía, los sistemas didácticos a distancia en etapas tempranas del desarrollo sólo son una suplencia de la escolarización escolar institucionalizada y tienen viabilidad en la medida que el sujeto educando reciba la acción socializadora que precisa a través de la familia y su entorno próximo. Pero, ¿qué ocurre cuando se trata de sujetos adultos insertados plenamente en el contexto social en que viven?; ¿tiene lógica que en esta situación se demande a la institución que ofrece instrucción avanzada o formación profesionalizadora que se responsabilice de todas las dimensiones de la educación integral? Si la respuesta fuera positiva equivaldría a decir que quienes no acceden a tales instituciones no alcanzarán ja-

más los logros que la educación pretende. Miguel Escotet, quien fue vicerrector académico de la UNA de Venezuela y perfecto conocedor de la metodología a distancia, defendía la función educativa de la universidad presencial, afirmando que:

«el aprendizaje no sólo ocurre en el aula, a través de los libros de texto, sino en ese ecosistema físico y vivencial que se extiende desde los pasillos universitarios, la cafetería, la biblioteca, las actividades deportivas y culturales, hasta el diálogo con los profesores, el intercambio de experiencias con sus compañeros, en los reclamos pacíficos o violentos» (Escotet, 1980).

Así es en efecto cuando se trata de los jóvenes universitarios que hacen del estudio su actividad principal si no exclusiva, pero cuando se trata de jóvenes o adultos que optan por una modalidad a distancia, porque están insertos en el mundo laboral y tienen responsabilidades sociales de diversa índole, los citados ambientes universitarios son sustituidos por otros: familia, barrio, lugar de trabajo, organizaciones sociales diversas..., que cumplen la función de la progresiva socialización que justifica hablar con propiedad de educación a lo largo de la vida.

La población eminentemente adulta a la que se dirigen los programas a distancia, especialmente los universitarios, tiene como preocupación principal la preparación cultural y/o profesional, y en menor medida la dimensión más socializadora a la que alude la educación en su sentido integral. Podría incluso parecer ridícula la pretensión de una institución que ofrece

programas presenciales o a distancia el pretender socializar (educar) a unos estudiantes que ya ejercen plenamente sus derechos y deberes en la sociedad adulta. Ello no excluye, por supuesto, la programación de actividades compartidas, la realización de trabajos en equipo y la organización de encuentros colectivos donde se pueden establecer relaciones sociales de intercambio y mutuo conocimiento, pero todo ello no resulta requisito obligado para el logro de las metas pedagógicas institucionales, sino como una posibilidad más entre las que el conjunto de la sociedad ofrece a sus miembros para avanzar en el camino del perfeccionamiento personal permanente. Cuestión aparte será la socialización inherente a la actividad profesional para la cual pretenda preparar la institución que imparta la enseñanza a distancia. Esto merecerá otras consideraciones que se afrontarán más adelante. Otra cuestión son las consecuencias sociales de la introducción de sistemas formativos no presenciales.

Los estudios universitarios viven una eclosión de nuevas universidades no presenciales, preferentemente *on line*, que se justifican básicamente por la reducción del costo de la matrícula y el uso generalizado de los medios T.I.C. El nacimiento de estas nuevas universidades es debido, en gran parte, a los proyectos de la educación y formación continuas de alumnos poseedores de una carrera cursada en universidades presenciales pero que, por motivos personales o sociales, se plantean cursar una nueva carrera universitaria como complemento de la que ya tenían y venían desempeñando, por ejemplo médicos o economistas cursan frecuentemente la especialidad

en psicología, en busca de una carrera complementaria los primeros o de una carrera humanista los segundos. Otros simplemente desean profundizar su cultura. Así se explica la eclosión de los cursos masivos, abiertos y en línea, los denominados MOOC, por sus siglas en inglés: *Massive Open Online Courses*, que se expanden en plataformas compartidas por multitud de universidades (Bartolomé y Steffens, 2015). Todo ello en la línea de una decisión personal madura y situada en el marco de una educación a lo largo de la vida.

Los principios de organización y tecnología de la educación a distancia, la amplitud de su acceso, la independencia en el tiempo y la interacción individualizada (Haughey, 2010) y las diversas formas de aprendizaje (estudio a domicilio, teleconferencia, telecursos...), fundamentan la provisión de flexibilidad para el alumno. Esta flexibilidad significa algo más que el libre acceso a los cursos y programas. Significa que los alumnos adultos tengan los medios para superarlos fundamentalmente gracias a su iniciativa personal, unida a la posibilidad de consulta y al aprendizaje cooperativo con el grupo de compañeros que comparten los estudios en cuestión. Por consiguiente, los estudios a distancia constituyen un factor favorecedor de la realización personal y de la equidad social, y una ayuda evidente para las personas que desean promocionar en su trabajo. Baste recordar las tesis de A. Maslow (1982), que hacen referencia a tres ámbitos de la acción humana: el de las relaciones sociales, el más individual emotivo-sentimental y el de la vida laboral. Los tres se pueden ver favorecidos por una metodología flexible y adaptada

a la realidad de cada sujeto en cuanto a los ritmos de aprendizaje y las variables personales de espacio y tiempo.

2. La modalidad a distancia en el contexto de la renovación metodológica universitaria

En el caso de Europa, la renovación metodológica universitaria ha quedado enmarcada en el denominado 'Espacio Europeo de Educación Superior' (EEES), surgido tras los acuerdos de Bolonia de 1999, firmados por 29 países y posteriormente ratificados en sucesivas reuniones —Praga, 2001; Berlín, 2003; ... Viena, 2014— por la comisión de seguimiento que se reúne cada dos años. Otro tanto sucede en América Latina, puesto que los propósitos del EEES son ampliamente compartidos por universidades de uno y otro lado del Atlántico. No se entrará ahora en el conjunto de medidas e implicaciones que tal proyecto de reforma de la educación superior comporta, basadas principalmente en la posibilidad de reconocimiento mutuo de las titulaciones y en la circulación e intercambio de los estudiantes y profesionales. Solamente centraremos la atención en los cambios metodológicos que se han aplicado a las titulaciones universitarias a raíz de tales acuerdos.

Entre los cambios metodológicos más significativos que ha comportado el EEES está la consideración de que el peso asignado a cada materia, en el conjunto de los programas de grado o de postgrado, debe medirse en función del número de horas que se exigen a los estudiantes para lograr los aprendizajes previstos, y no en función del número de horas que el profesorado

ha de impartir docencia en las aulas. La consecuencia ha sido el diferenciar entre el horario de docencia presencial y no presencial, con el consiguiente desarrollo de plataformas digitales, campus virtuales, etc. para cubrir la parte no presencial, donde los estudiantes encuentran materiales, instrucciones, acceso a redes sociales,... Sin duda tal actividad fuera de las aulas ha existido siempre y, de hecho, de ella dependía el éxito mismo de los estudios, pero los docentes raramente la programaban, tutelaban y evaluaban, como ahora se demanda dentro de las aplicaciones del EEES a los títulos universitarios actuales. Y la conclusión de tal situación no puede ser otra que afirmar que la modalidad didáctica a distancia, que hace unos años estaba refugiada en universidades específicas, ahora ha penetrado en todo el sistema universitario. El desarrollo de la tecnología ha sido decisivo al respecto, pero aún más la convicción de que la docencia presencial clásica no es suficiente ni resulta válida para el logro de metas de aprendizaje de tipo complejo, que adoptan forma competencial, donde el *saber hacer* resulta fundamental. Actualmente se advierte que la mayoría de los estudios realizados sobre los programas *on line* los realizan docentes e investigadores de las universidades convencionales, precisamente en el marco de los estudios formateados de acuerdo al marco del EEES (Aguaded y Cabero, 2002; Marcelo y otros, 2002; Verdú y otros, 2010; ...)

Todas las universidades actuales, por lo tanto, han introducido la enseñanza a distancia, del mismo modo que la mayoría de las universidades a distancia introdujeron en un momento actividades —obligatorias

o no— de tipo presencial. Resulta ilustrativa la red de Centros Asociados con que cuenta la UNED española, donde se imparten clases convencionales, se realizan seminarios, conferencias, etc., actuando en la práctica como una universidad clásica, aunque tales centros no tienen responsabilidad en las decisiones respecto a los contenidos, materiales didácticos y evaluaciones. Las nuevas exigencias del marco europeo y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación plantean nuevos desafíos tanto a la enseñanza presencial como a la no presencial, ampliando posibilidades y también advirtiendo nuevas debilidades.

Uno de los puntos que claramente ha diferenciado la enseñanza presencial de la no presencial ha sido la imposibilidad de actuación de manera improvisada en esta última. En las aulas la improvisación suele ser algo habitual, tanto por exigencias de las situaciones no previstas como por falta de una preparación previa rigurosa de las sesiones a cargo de los docentes. La enseñanza a distancia no permite la improvisación porque la oferta didáctica ha de estar elaborada previamente a través de los correspondientes materiales didácticos, de modo que el estudiante pueda disponer de todo lo necesario para su aprendizaje; sólo quedarían al margen de tal preparación previa los diálogos tutoriales realizados vía teléfono, correo electrónico, redes sociales,... Esta necesidad de planificación previa permitió y exigió que las instituciones de enseñanza a distancia desarrollaran modelos didácticos apropiados para sus programas y materiales, especialmente las universidades, donde se aplicaron los modelos curriculares más elaborados (Casas, 1987; Sarra-

mona, 1973; UNA, 1977; ...) Bastaría con revisar los documentos constitutivos de dichas instituciones para identificar tales modelos, inicialmente en base conductista y posteriormente evolucionando hacia concepciones más abiertas y complejas. Esto no significa que todos los materiales didácticos respondieran plenamente a los modelos teóricamente adoptados por las respectivas instituciones, a veces muy complejos, pero eran una guía de referencia. Y tanto era así que los docentes propios y ajenos que elaboraban los materiales didácticos —básicamente en forma de textos impresos— se veían obligados a formarse adecuadamente para responder a las exigencias institucionales. Todo ello suponía una importante dificultad para encontrar autores dispuestos y preparados en el terreno didáctico de la enseñanza a distancia. El recurso fácil, como se sabe, es poner un manual convencional y aplicar también una evaluación convencional a un programa, como ocurre con muchas de las asignaturas que hoy se imparten en la UNED española. ¿Y qué sucede ahora en las universidades presenciales que imparten sus titulaciones según las directrices del EEES y que tienen parte de sus enseñanzas por vía no presencial?

La realidad muestra que no se ha generalizado la exigencia de una formación docente que responda a la aplicación de posibles modelos didácticos para la elaboración de los materiales de las correspondientes plataformas digitales dirigidas a que los estudiantes realicen sus aprendizajes por modalidad no presencial; todo lo más ha habido una preparación técnica para colocar tales materiales y una cierta preparación formal para cumplimentar

los protocolos curriculares de las respectivas asignaturas. Y es que las propias universidades no tienen conciencia de la necesidad de entrar en el terreno de los modelos autoformativos, como si el acceso a las informaciones y documentos ya fuera suficiente por sí mismo para el logro de los aprendizajes requeridos. Ante esta panorámica, muchos docentes reaccionan culpabilizando a la metodología instaurada en el EEES del bajo rendimiento, de la desorientación que manifiestan los estudiantes ante la falta de criterios claros y bien estructurados en el conjunto de las actividades que deben desarrollar en las respectivas asignaturas. Podemos afirmar, por tanto, que la necesidad de planificación ha entrado en todas las universidades para armonizar y hacer congruentes el conjunto de actividades que conforman el aprendizaje a realizar por los estudiantes, pero una planificación que se limita a la armonización de los diversos elementos confluyentes en los programas y asignaturas, y no tanto a la estructura didáctica de los mismos.

Las directrices del EEES han afectado a todo el sistema universitario y si hasta aquí se han analizado algunas consecuencias para las universidades presenciales, también hay implicaciones importantes para las propiamente a distancia. Entre ellas están las que se refieren a los objetivos curriculares y su evaluación, que se demanda que adopten la forma de competencias profesionales. Esto plantea un fuerte desafío para las carreras universitarias estrictamente a distancia, tanto en lo que se refiere a la confección de materiales didácticos pertinentes como a la planificación de tareas que debieran ser congruentes con la

naturaleza de tales competencias profesionales. Las prácticas de cariz profesional se presentan como imprescindibles para una preparación competencial de los estudiantes, lo que supone una implicación directa del profesorado de las universidades a distancia con entidades del mundo laboral para su adecuada realización y seguimiento. Veamos con un poco más de detalle lo que implican las competencias profesionales de nivel universitario.

3. Las competencias profesionales como propuesta pedagógica universitaria

Tratar de las competencias profesionales equivale a hacer referencia al logro de profesionales competentes. Aquí confluyen dos conceptos que no son sencillos de definir, si bien en el lenguaje cotidiano son habituales y se utilizan sin excesivas reticencias. Se aplica el calificativo de *profesional* a la persona que es capaz de resolver ciertos problemas específicos, aplicando conocimientos y técnicas, con lo cual puede obtener ciertos beneficios económicos y/o reconocimiento social. Un profesional es capaz de dar razones de sus decisiones que resultan inteligibles y compartidas por el grupo de profesionales al que pertenece. La complejidad de los conocimientos y las técnicas determinarán el nivel de la profesionalidad; así se habla de profesionales de grado medio o de grado superior, advirtiendo que dentro de estos últimos pueden darse titulaciones universitarias o no. En nuestro contexto, las universidades emiten titulaciones que habilitan por sí solas para el ejercicio profesional de nivel superior, aunque en algunos casos se demanden colegiaciones profesionales o formaciones complementarias para

acceder al sector público, como en el caso de la Medicina y el Derecho.

En todo caso, las universidades, en tanto que instituciones responsables de la formación inicial de profesionales de nivel superior, se han visto forzosamente implicadas en el proceso de determinar las características que debieran tener tales profesionales para ejercer sus funciones de manera competente. Esto, unido a la necesidad de reconocimiento internacional de las titulaciones en el marco de la Unión Europea, llevó en su momento a proclamar la necesidad de establecer para cada título profesional las atribuciones profesionales para las cuales se formaba, lo que no es otra cosa que las competencias profesionales correspondientes. De este modo penetraron las competencias en el ámbito universitario.

El hito de referencia en este ámbito fue la Declaración de Bolonia de 1999 (http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf), que posteriormente se complementó con acuerdos diversos que han servido de referencia para el ordenamiento de las titulaciones de grado y de postgrado universitario actualmente vigentes. Las directrices que han emanado de la Unión Europea para construir el denominado Espacio Europeo de Educación Superior se podrían resumir en los apartados siguientes:

- Definir perfiles profesionales y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias específicas para cada una de ellas.
- Describir una serie de competencias comunes a todas las titulaciones.

La formación no presencial ante el reto de las competencias profesionales

– Diseñar proyectos formativos adecuados al desarrollo de los perfiles profesionales identificados.

– Diseñar currículos en referencia al trabajo del alumno y no al trabajo docente (un crédito europeo EEES equivalente a unas 25 horas de trabajo del alumno).

– Elaborar diseños metodológicos que lleven al aprendizaje activo y a la calidad de los procesos de aprendizaje y de los resultados logrados.

Sería pretencioso afirmar que todas y cada una de estas directrices se han llevado a la práctica con total escrupulosidad, pero formalmente en España se han tenido en cuenta en el momento de planificar y desarrollar las titulaciones de grado y de postgrado universitarios. Es así que en los papeles legales se pueden encontrar,

por ejemplo, las competencias genéricas y específicas de cada titulación, vinculadas a los correspondientes perfiles profesionales que se pretender formar. Otra cuestión será el modo real de cómo se materializan las propuestas curriculares.

Respecto a las competencias denominadas ‘genéricas’ o generales, válidas para todas las titulaciones de nivel superior, se cuenta con la aportación del Proyecto Tunning, que se inicia en el año 2000 y fue desarrollado por las universidades europeas de Deusto y Götigen, que hicieron la propuesta de agruparlas en tres capítulos: instrumentales, interpersonales y sistémicas (<http://www.deusto-publicaciones.es/index.php/main/libro/843/es>). La naturaleza de esas competencias es de carácter transversal y han de servir de base para las específicas de cada titulación o carrera universitaria. La relación completa es la que se muestra en la Tabla 2.

TABLA 2: *Relación de las competencias genéricas del proyecto Tuning europeo.*

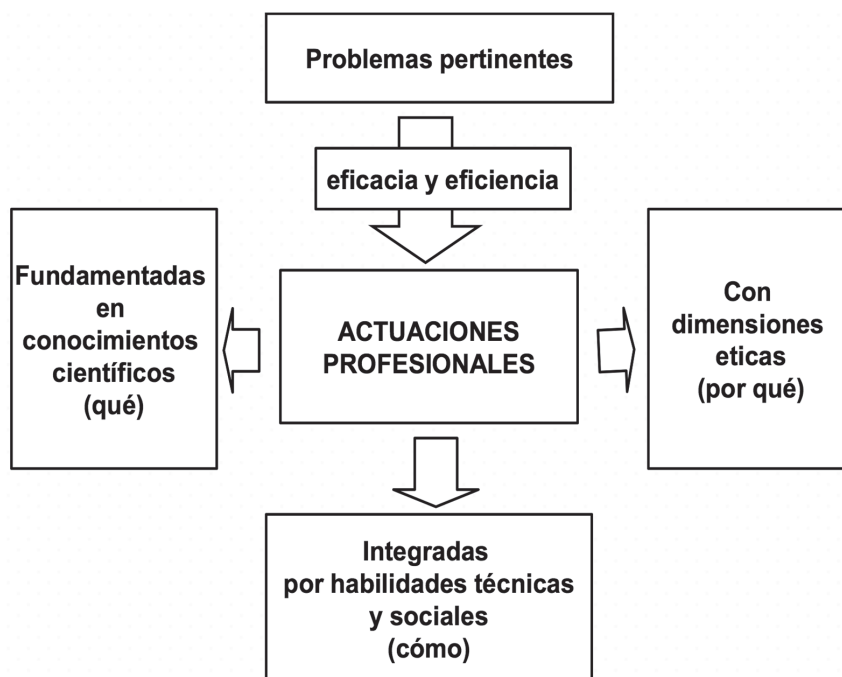
| | |
|-------------------------------------|--|
| Competencias Instrumentales | <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de análisis y de síntesis – Capacidad de organización y de planificación – Conocimiento general básico – Conocimientos clave de la profesión – Comunicación oral y escrita en la lengua nativa – Competencias elementales en informática – Habilidad de gestión de la información – Resolución de problemas – Toma de decisiones |
| Competencias Interpersonales | <ul style="list-style-type: none"> – Habilidad de crítica y autocrítica – Trabajo en equipo – Habilidades interpersonales – Habilidad de trabajar en un equipo interdisciplinar – Habilidad de comunicarse con expertos de otros campos – Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad – Habilidad de trabajar en un contexto internacional – Compromiso ético |

| | |
|----------------------------------|---|
| Competencias Sistemáticas | <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica – Habilidades de investigación – Capacidad de aprender – Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones – Capacidad de generar nuevas ideas – Liderazgo – Comprensión de las culturas y costumbres de otros países – Habilidad de trabajar autónomamente – Gestión y diseño de proyectos – Iniciativa y espíritu emprendedor – Preocupación por la calidad – Voluntad de tener éxito |
|----------------------------------|---|

Sin entrar ahora en detalles formales, es fácil advertir que el enunciado de tales competencias no responde a los requisitos que en su momento se presentaron como propios de las metas de carácter competencial, por lo cual más bien cabría considerarlas como conceptos a tener presentes en el momento de formularlas adecuada-

mente. De lo que no cabe duda es de su influencia tanto en el continente europeo como americano y asiático en el momento de diseñar las titulaciones en base a competencias. En el caso de América Latina, por ejemplo, el listado europeo se amplió con alguna competencia genérica más (<http://www.tuningal.org/>).

FIGURA 1: Dimensiones de las actuaciones profesionales de nivel superior.



Pero donde las competencias profesionales muestran toda su potencialidad es en el ámbito de las específicas, de las propias de cada carrera, aunque dentro de este grupo también se podría distinguir entre algunas que son compartidas por más de una profesión o titulación y las que son exclusivas de una de ellas.

Para mejor comprender la naturaleza de las competencias profesionales específicas resultará útil analizar en qué consiste el quehacer profesional de nivel superior, aquel que se diferencia de lo que pueda hacer una persona simplemente habilidosa en un ámbito de actuación. Un profesional es capaz de identificar los problemas que le incumben y actuar frente ellos para resol-

verlos de manera eficaz y eficiente, aplicando técnicas pertinentes, fundamentadas en conocimientos científicos, y advirtiendo las consecuencias éticas que toda actuación profesional comporta (Figura 1). Todo ello se sitúa en el marco del saber profesional compartido, que avanza constantemente gracias a la investigación de nuevos conocimientos y a la validación de nuevas técnicas. El conjunto de los problemas que son susceptibles de ser resueltos por una profesión conforman el perfil profesional de la misma.

Una síntesis de las implicaciones que tienen las competencias sobre la planificación general de una carrera profesional y sobre los programas de las asignaturas se muestra en la Tabla 3.

TABLA 3: *Implicaciones de las competencias profesionales sobre los programas y la organización de la carrera.*

| Consecuencias de las competencias profesionales | |
|---|---|
| Sobre la organización de la carrera | Sobre los programas de las asignaturas |
| <ul style="list-style-type: none"> — Determinan el curriculum académico de la carrera — Constituyen los objetivos finales de carácter profesional de la misma — Determinan la naturaleza de las actividades prácticas — Condicionan la graduación del conjunto de los aprendizajes — Facilitan la acreditación internacional de la carrera | <ul style="list-style-type: none"> — Exigen coordinación entre todas las materias — Condicionan los objetivos y contenidos curriculares — Condicionan la temporalización de las diversas asignaturas a lo largo de la carrera — Los criterios de evaluación han de abarcar tanto los objetivos didácticos como las competencias referenciadas |

La evaluación de las competencias profesionales difícilmente se puede vincular con una sola materia de la carrera, de modo que exigen una evaluación de carácter interdisciplinar. Esta exigencia choca con la tradición fuertemente arraigada de que cada materia universitaria plantea

su propia evaluación al margen de las demás. La estructura metodológica en base a módulos multi-áreas exige que dentro de los mismos se deban coordinar diversos docentes para la evaluación, pero difícilmente se va más allá. Solamente la existencia de una coordinación efectiva entre

las materias o módulos podría garantizar la evaluación adecuada de las competencias profesionales, tanto las específicas como muchas de las genéricas.

La consideración de las competencias profesionales específicas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes puestas al servicio de la solución de los problemas propios de la profesión no deberá en ningún momento perder de vista la dimensión ética que toda profesión plantea ni los contextos sociales en que debe desarrollarse. Aquí surge, por ejemplo, la perspectiva de las denominadas *competencias laborales integradas*, que se vincularán, inevitablemente con aprendizajes complejos (Huerta, J. y otros, 2014).

Los aprendizajes de cariz competencial plantean sus propias exigencias didácticas para ser alcanzados. No se trata tanto de una revolución metodológica cuanto de enfatizar ciertos aspectos que en la enseñanza no competencial no son especialmente considerados. Centrados en el nivel universitario, resulta imprescindible tener bien presentes principios como los siguientes:

– En el proceso de enseñanza-aprendizaje el énfasis se pone en el aprendizaje. La enseñanza como actividad general se diversifica en multitud de tareas todas ellas encaminadas a facilitar la consecución de un determinado tipo de aprendizaje. Por consiguiente, lo importante no es tanto el responder a la pregunta de qué hacer como docente —que, por supuesto, siempre ha de estar presente— cuanto

el responder la pregunta de qué hacer para lograr que el discente abandone la tendencia a utilizar un aprendizaje meramente superficial o estratégico y efectúe un aprendizaje profundo y crítico. Y la respuesta a esta pregunta tiene planteamientos de tipo general, estrategias que son congruentes con la naturaleza de los aprendizajes a lograr, pero también respuestas pertinentes con las características de los discentes en particular.

– Centrados en las competencias profesionales, toda metodología didáctica diseñada para su logro deberá tener muy presente cómo es la práctica profesional vinculada a esas competencias. Y ello como garantía de que la formación tendrá las necesarias dosis de realismo y proximidad con la profesión para la cual prepara. Los docentes implicados, por tanto, no pueden ser desconocedores del mundo profesional vigente. De este modo, contenidos, tareas, materiales, ritmos, etc. se deberán aproximar al mundo real profesional. Lógicamente esa aproximación tiene las limitaciones propias de cada caso, las aulas y talleres no son idénticos a los espacios de las fábricas, empresas, oficinas, laboratorios, etc., pero entonces las necesarias simulaciones buscarán la mayor proximidad posible con el mundo para el cual se prepara; simulaciones que podrán realizarse de modo diverso según la naturaleza de los aprendizajes a lograr, desde el *papel y lápiz* a la realidad virtual.

– En la línea de lo dicho en el párrafo anterior cabe situar el tema de

las prácticas (los habitualmente denominados *prácticums*). Tales prácticas deberán ser en muchos casos el lugar idóneo para la observación y entrenamiento en la resolución de problemas, aunque lógicamente esto se hará bajo la atención y ayuda de los profesionales correspondientes. La determinación y seguimiento de estas prácticas han de encontrar su justificación en las competencias profesionales de la carrera, por lo que demandan una atención especial por parte de los docentes universitarios y la colaboración directa y coordinada de los tutores o responsables en los respectivos ámbitos laborales. Los contextos de prácticas han de proporcionar también, en muchos casos, la ocasión más idónea para la evaluación interdisciplinar de las competencias.

— El contexto de las instituciones formativas nunca será igual al de las propiamente profesionales, aunque deban buscar la mayor proximidad que les sea posible para lograr aprendizajes pertinentes. Sentado este principio, por demás evidente, toda formación situada fuera del estricto campo profesional, en especial la inicial, se basará en la potencialidad transferencial que tengan los aprendizajes pretendidos. Durante la formación se prepara para que, llegada la situación real del ámbito profesional, el formado sea capaz de resolver los problemas que se le planteen, gracias a la competencialidad lograda en el período formativo. Porque nunca la formación podrá agotar la diversidad de situaciones con que

deberá enfrentarse el profesional. Precisamente, ser competente en un ámbito profesional significa ser capaz de resolver situaciones diversas, incluso inéditas.

La introducción de los criterios emanados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), concretado en los créditos universitarios para la consecución de un título académico y las implicaciones de las competencias profesionales sobre la metodología docente, han llevado a las universidades a elaborar estructuras organizativas —guías docentes— donde se combinan diversas modalidades de confluencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De modo general, se puede diferenciar entre situaciones de enseñanza-aprendizaje de tipo presencial, realizadas en las aulas, talleres y laboratorios; situaciones de tipo dirigido, que se materializan dentro y fuera de la institución académica; y trabajo autónomo del alumno. La adecuada ponderación temporal de estas tres modalidades dependerá de las materias, si bien las universidades suelen dar unas directrices básicas para facilitar el uso de los espacios académicos y valorar la dedicación docente. La justificación general debiera venir dada por las exigencias que plantean los logros que se pretenden en cada materia o módulo académico.

La ponderación que se asigne al trabajo académico presencial, guiado o autónomo, debiera venir determinado por la potencialidad didáctica que tiene cada una de las modalidades susceptibles de ser aplicadas. En la Tabla 4 se presenta una síntesis de tal funcionalidad.

TABLA 4: *Funcionalidad didáctica de las principales modalidades organizativas de enseñanza-aprendizaje.*

| Modalidad Organizativa | Finalidad |
|-------------------------------|---|
| Sesiones expositivas | Presentación de información a un grupo |
| Seminarios y talleres | Búsqueda y construcción del conocimiento mediante la interacción social |
| Prácticas internas | Hacer demostraciones (profesor) y practicar habilidades en situación de laboratorio (alumnos) |
| Prácticas externas | Desarrollar las competencias profesionales en situaciones reales bajo la atención de expertos |
| Tutorías | Situación de orientación individual o colectiva |
| Trabajo en grupo | Estudio y elaboración de conocimiento de forma compartida |
| Trabajo individual (autónomo) | Búsqueda de información, estudio y elaboración de conocimientos de forma individual |

4. La adquisición de competencias profesionales en las universidades no presenciales

En modo alguno cabe pensar que las universidades a distancia no están en condiciones de dar respuesta a las nuevas exigencias de los títulos profesionales; se trata de considerar que, de la misma manera que las tradicionalmente presenciales se han visto obligadas a introducir elementos de la autoformación, las universidades a distancia se ven obligadas a hacer otro tanto respecto a la realización de tareas complejas e interdisciplinares, que en muchos casos demandarán un cierto grado de presencialidad. Porque la profesionalización competente requiere en buena medida del contacto con los paradigmas profesionales que ofrecen los expertos. Ciertas carreras e instituciones, de hecho, ya iniciaron hace tiempo este camino pero ahora se hace exigible para todas ellas. Así se confirma nuevamente el principio señalado inicialmente de que en la actualidad no

se puede separar la enseñanza a distancia de la presencial, como si se tratara de modalidades didácticas opuestas, sino que en cada programa y situación constituyen un continuo con mayor o menor grado de presencialidad y de autoformación.

Del mismo modo, la realidad profesional con la que es preciso entrar en contacto directo mostrará que actualmente el uso de las tecnologías de la información y la comunicación forman parte ineludible de la misma. Resulta muy difícil, por no decir imposible, encontrar una actividad profesional calificada que no requiera de las TIC. Ello implica que entre las competencias profesionales de toda profesión aparece el dominio de las TIC, lo cual justifica que figure en la relación de competencias genéricas del Proyecto Tuning. Y no hay mejor manera de lograr ese dominio en el ámbito profesional que emplearlas en el proceso mismo de la formación, tal como hace actualmente la enseñanza a distancia en todas sus aplicaciones.

El empleo de las TIC en la formación profesional a distancia no sólo posibilita la interacción entre alumnos y docentes y de los alumnos entre sí, permitiendo el trabajo en grupo y la creación de redes de aprendizaje, sino que fomenta la adquisición de una cultura tecnológica que resulta necesaria en el ejercicio de la profesión que, tal como señala Miklos (2012:12), «involucra la adquisición de competencias tecnológicas, así como la adopción e internalización de una manera novedosa para vivir y trabajar». Sobre esta cuestión también insiste Manuel Moreno, rector de la universidad virtual de Guadalajara, cuando afirma que «con la educación a distancia en ambientes virtuales, además de estar en mejor contacto con entornos lejanos, por su flexibilidad, se está también en mejor contacto que la formación áulica con la cercanía de la vida cotidiana» (2012: 26).

La constatación de esta necesidad no debiera ocultar las consecuencias no deseables que el uso indiscriminado de la tecnología, especialmente de los fáciles accesos a informaciones no fiables, puede tener para un trabajo riguroso, tal como ha señalado Nicholas Carr (2010), crítico con internet y cuanto implica. Pero ir contra la tecnología es ir contra el devenir de los tiempos y más en el ámbito profesional; hoy no es posible imaginar la actividad profesional sin ella. Será precisamente un objetivo de la formación competente el mostrar su utilidad a la vez que sus posibles derivaciones no deseables y ello, insistimos, solo será posible insertándola en el proceso formativo mismo. Serán precisamente las instituciones que emplean las TIC como recurso habitual de formación las inicialmente mejor preparadas para insertarlas en el proceso mismo

del aprendizaje, si bien deberán tomar las correspondientes precauciones para evitar que en ese mismo aprendizaje se materialicen algunas de las derivaciones no deseables de su empleo, como el hecho de realizar exposiciones plagiadas directamente de las fuentes de internet, sin las debidas citas y adaptaciones. La misma tecnología también cuenta con programas apropiados para detectar tales hechos.

Dirección para la correspondencia: Jaume Sarramona. UNIR. c/ Almansa, 101. 28040 Madrid. Email: jaume.sarramona@unir.net.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20. I. 2015.

Bibliografía

- AGUADED, J. I. y CABERO, J. (2002) *Educación en red. Internet como recurso para la educación* (Málaga, Aljibe).
- BARTOLOMÉ, A. R. y STEFFENS, K. (2015) ¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje?, *Comunicar*, 22:44, pp. 91-99.
- CARR, N. (2010) *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains* (London, W. W. Norton).
- CASAS, M. (1987) *Universidad sin clases. Universidad a distancia en América Latina* (Caracas, Kapelusz-OEA-UNA).
- ESCOTET, M. A. (1980) *La educación superior a distancia en Latinoamérica: mito y realidad de una innovación*. IX Reunión de GULERPE, Brasilia, diciembre 1980. Documento mimeografiado.

GIBBONS, M. (2002) *The Self-directed Learning Handbook* (San Francisco, John Wiley and Sons).

HUERTA, J. y otros (2014) *Pensamiento complejo en la enseñanza por competencias profesionales integradas* (México, Universidad de Guadalajara, Editorial Universitaria).

MARCELO, C. y otros (2002) *E-Learning. Teleformación* (Barcelona, Gestión 2000).

MASLOW, A. (1982) *La amplitud potencial de la naturaleza humana* (México, Trillas).

MIKLOS, T. (2012) Prólogo, en MORENO, M. (coord.), *Veinte visiones de la educación a distancia* (Guadalajara, UDGVIRTUAL) pp. 11-14.

MORENO, M. (2012) Educación a distancia, un caleidoscopio para el aprendizaje en la diversidad, en *Veinte visiones de la educación a distancia* (Guadalajara, UDGVIRTUAL) pp. 17-30.

SARRAMONA, J. (1973) Todo sobre la Universidad Nacional de Educación a Distancia, *Didascalía* (Madrid) 28:4, enero, pp. 13-33.

SARRAMONA, J. (2000) Los retos de las nuevas tecnologías para la educación a distancia, *Teoría de la educación*, 12, pp. 13-27.

VERDÚ, E. y otros (2010) *A new learning paradigm: competition supported by technology* (Barcelona, Sello Editorial).

Resumen:

La formación no presencial ante el reto de las competencias profesionales

Las metodologías denominadas 'a distancia' se han insertado en las tradicio-

nalmente presenciales de modo que actualmente todas las instituciones de nivel superior utilizan una combinación de ambas. El peso de unas u otras debiera estar determinado por su idoneidad en la consecución de las competencias profesionales que se pretendan, advirtiendo que el uso de la tecnología resulta transversal a todas ellas. Las TIC se presentan no sólo como un medio didáctico sino como un componente más de la formación profesional actual, que demanda su empleo en la realización de tareas profesionales cualificadas.

Descriptor: Enseñanza a distancia, enseñanza *on line*, competencias profesionales.

Summary:

Distance training and the challenge of professional competencies

The methodologies called 'distance learning' have been inserted into the traditional classroom so that now all tertiary institutions use a combination of both. The weight of one or the other should be determined by their suitability in achieving professional competences that are intended, warning that the use of technology is transversal to all. ICTs are presented not only as a teaching strategies but as a component of the current professional training, which demand use in performing tasks qualified professionals.

Key Words: Distance learning, teaching *on line*, professional competences.

La evaluación del profesorado español y el impacto del *feedback* en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013 ^[1]

por Luis LIZASOAIN*
Javier TOURÓN**
y Ángel SOBRINO***

*Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

**Universidad Internacional de La Rioja

***Universidad de Navarra

1. Introducción

La evaluación de la actividad de los docentes es una clave olvidada del sistema educativo y en los niveles no universitarios es una práctica muy poco frecuente sin que en nuestro país existan programas ni políticas institucionales al respecto. En el informe TALIS en 2008 se podía leer: «... es necesario reforzar (en la mayoría de los casos establecer) el vínculo entre la evaluación del profesorado y el reconocimiento de su trabajo...». En el trabajo de Tejedor y García-Valcárcel (2010) se puede encontrar un análisis detallado de los procedimientos y modelos de la evaluación del desempeño docente con una clara orientación a la mejora de la calidad del sistema educativo.

Junto a ello, «es preciso señalar la escasa influencia del resultado de las evaluaciones y la información que recibe el

profesorado en el énfasis y el esfuerzo que los propios profesores dedican a la mejora de los resultados de sus alumnos» (Ministerio de Educación, 2010, p. 39). Por otra parte, es cierto que los cuestionarios suelen ser la parte débil de las evaluaciones de sistemas educativos y es preciso mejorar la naturaleza de la información que proporcionan para que su impacto pueda maximizarse, de lo contrario nunca saldremos de un círculo vicioso (Jornet, López-González y Tourón, 2012).

Vivimos en una sociedad marcada por el cambio y la revolución tecnológica, en la que tanto los roles de profesor y alumno como el propio sistema educativo precisan de transformaciones. Sin embargo, pareciera que las escuelas siguen excesivamente concebidas como lugares de enseñanza y no de aprendizaje; lugares donde la edad

—en lugar de la capacidad, necesidades e intereses de los alumnos y de la sociedad misma— es el criterio que gobierna su estructura y el desarrollo del currículo.

Los nuevos retos para el sistema educativo (que han adoptado diferentes lemas como, por ejemplo, *aulas del siglo XXI*) implican la apuesta por el protagonismo del alumno en un aprendizaje activo, adaptativo y colaborativo y requieren un desarrollo profesional docente acorde con estas características.

Cuando el Departamento de Educación de los EE.UU (2010) en su *National Education Technology Plan* quiere destacar este protagonismo radical del que aprende, y no tanto del que enseña, retoma un término clásico —*personalización*— que incluye la diferenciación (en las metodologías de instrucción) y la individualización (en el ritmo de aprendizaje). El alumno es el propio conductor de su aprendizaje, ocupando el profesor un papel de guía y mentor, más que de transmisor de conocimientos.

En este contexto de cambio, las páginas que siguen pretenden mostrar la importancia que la evaluación del profesorado —y más en concreto las observaciones que recibe— tiene en su desarrollo profesional. Este trabajo se basa en los datos de TALIS 2013 y ha sido elaborado en el contexto de los análisis secundarios de dicho estudio realizados por diversos grupos de investigación por iniciativa del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). En la página web de dicho instituto se encuentran los informes de los mismos: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/talis.html>.

En rápida síntesis: la evaluación que incluye *feedback* influye decisivamente en las prácticas docentes, aunque desafortunadamente ni los procesos de asesoramiento están siempre directamente relacionados con los mecanismos de formación permanente del profesorado (OCDE, 2009), ni, lo que es peor, en muchos casos siquiera se proporciona retroalimentación; siendo así que ya desde hace décadas se puso de manifiesto la importancia de este aspecto en la eficacia de las evaluaciones del profesorado (Marsh y Roche, 1997).

Entre los métodos más eficaces en la evaluación del profesorado, el marco teórico de TALIS (Rutkowski, *et al.*, 2013) incluye: el rendimiento de los estudiantes, la observación directa en el aula por pares o por directivos (especialmente destacado en la revisión de Hattie, 2009); las encuestas a los estudiantes y a padres, la evaluación de 360 grados (evaluación que implica los juicios de pares, subordinados, supervisores, etc.) y la auto-evaluación. La complejidad de las funciones y responsabilidades de los docentes, exige estas múltiples fuentes de evidencia. Existen experiencias de gran éxito que se llevan a cabo en determinados países, como es el caso del proyecto MET (2013).

No por conocidos es menos necesario remitir de nuevo a los informes *McKinsey* (Barber y Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010); incluido el realizado sobre el sistema educativo español (Calleja, Collado, Macías y San José, 2012), para insistir en los tres elementos vinculados al éxito: selección, formación y apoyo al trabajo de los docentes en el aula. De los tres, el segundo y tercero están íntimamente relacionados con los procesos de retroa-

limentación. Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) encuentran que los programas de desarrollo profesional eficaces son los que proporcionan información y llaman a los profesores a *abrir* sus prácticas de forma que puedan recibir retroalimentación de sus compañeros (cfr. Marcelo y Vaillant, 2009). En una línea similar se sitúa el trabajo de Moreno, Quesada y Pineda (2010) sobre el grupo de trabajo como método innovador de formación de los docentes. En cuanto a la importancia de los comentarios proporcionados por supervisores (directivos o inspectores) a partir de la observación de clases, la revisión de Tang y Chow (2007) muestra múltiples ejemplos de cómo el diálogo con los evaluadores promueve el aprendizaje auto-regulado por parte de los docentes, especialmente en el

desarrollo de estrategias de auto-evaluación de las propias prácticas en el aula.

2. Objetivos

El presente trabajo se centra en estudiar las observaciones que recibe el profesor y el impacto que las mismas puedan tener en su quehacer docente.

El cuestionario de profesores del estudio TALIS recoge en el ítem 28, de estructura matricial, una serie de aspectos relativos al tipo de observaciones que los profesores reciben sobre su trabajo en razón del origen de las observaciones (p. e. notas de los alumnos, observación directa de la clase, cuestionarios a los alumnos, etc., ver Tabla 1), y el agente que las proporciona.

TABLA 1: *Porcentaje de profesores que NUNCA han recibido feedback sobre sus prácticas docentes de acuerdo a las fuentes que se indican (a partir del ítem 28 del cuestionario TALIS 2103 para profesores).*

| Fuente de información que origina el <i>feedback</i> | N | NUNCA han recibido <i>feedback</i> | Han recibido <i>feedback</i> |
|--|------|------------------------------------|------------------------------|
| Observación directa en el aula | 3311 | 57,8 % | 42,2% |
| Encuestas a los alumnos | 3272 | 64,0 % | 36,0% |
| Evaluación de los conocimientos de la materia | 3260 | 78,9 % | 21,1% |
| Análisis de las calificaciones de los alumnos | 3288 | 46,4% | 53,6% |
| Autoevaluación | 3244 | 72,8% | 27,2% |
| Encuestas a padres o tutores | 3273 | 54,3% | 45,7% |

Este es el primer centro de interés: analizar la situación de las observaciones que recibe (o no) el profesor (en adelante lo denominaremos *feedback*), independientemente del agente que lo lleve a cabo (directores, compañeros, etc.).

El segundo objetivo tiene que ver con la relación que el hecho de recibir o no *feedback* pudiera tener con las prácticas docentes, como las denomina el cuestionario de los profesores. En forma de pregunta, ¿difieren las prácticas docentes de los profesores según reciban *feedback* o no?

3. Metodología

Para responder a estas dos preguntas se emplean los datos de la muestra española de profesores del estudio TALIS 2013, compuesta por 3908 docentes.

Los análisis realizados se centran en dos bloques de cuestiones del cuestionario de docentes (ítems 28 y 42, ver Anexo I donde se reproducen). En el ítem 28 se recaba información sobre los diferentes tipos de observaciones que los docentes reciben (o pueden recibir) y sobre quiénes son los agentes encargados de proporcionárselo. En este estudio para referirse a estas observaciones se empleará habitualmente el término *feedback*, más acorde con la literatura de investigación. Dicho ítem 28 es una pregunta en formato matricial en la que para cada opción (tipo de *feedback*/agente) el docente debe responder de forma dicotómica marcando si lo ha recibido o no.

El ítem 42 se refiere a las prácticas docentes que el profesor lleva a cabo con el grupo de alumnos de referencia sobre el que da sus respuestas. En el mismo se presentan 8 tipos de actividades a las que se responde usando una escala de frecuencia temporal de tipo Likert, cuyas 4 opciones son: nunca o casi nunca, ocasionalmente, frecuentemente, siempre o casi siempre.

En primer lugar se han realizado análisis descriptivos de estas cuestiones para conocer la situación general del conjunto de profesores españoles.

Con objeto de poder analizar la relación entre el hecho de recibir *feedback* o no y las prácticas docentes, se procedió en primer lugar a realizar un estudio de la estructura

subyacente a las prácticas docentes con el grupo de referencia, mediante análisis factorial exploratorio. Dado que la métrica de las respuestas a las cuestiones planteadas es, en el mejor de los casos de tipo ordinal, se ha empleado el análisis de componentes principales para variables ordinales (Basto y Pereira, 2012).

Para determinar el número de componentes a retener se analizaron los resultados de la aplicación de diversos procedimientos (análisis paralelo, regla de Kaiser, coordenadas óptimas y factor de aceleración; Lance *et al.*, 2006; Velicer, Eaton, y Fava, 2000; Wood *et al.*, 1996; Zwick y Velicer, 1986).

A partir de los resultados del análisis factorial ordinal se crean dos nuevas variables complejas, con las puntuaciones factoriales de los componentes obtenidos y, con objeto de estudiar la relación con el *feedback* recibido por el docente se analizan las diferencias de medias de forma que, para cada puntuación factorial, se comparan los dos grupos: los de los profesores que dicen haber recibido algún tipo de *feedback* y los que afirman no haberlo recibido.

4. Resultados

4.1. Análisis general del *feedback*

Con respecto a la cuestión del *feedback*, en la Tabla 1 aparece un resumen de la situación. En ella se recogen las diferentes vías por las que eventualmente reciben observaciones, *feedback*, los profesores. La estructura de la pregunta no permite conocer la frecuencia de las observaciones cuando estas se producen, simplemente se

mencionan diversos agentes que pueden ser el origen de la observación al profesor y la categoría «nunca». Así pues, en dicha Tabla 1 se recogen los porcentajes de profesores que han recibido *feedback*, u observaciones sobre su trabajo, por algún agente (director, compañero, etc.) o que no lo han recibido nunca, sin que podamos decir cuál es el grado o intensidad del *feedback* recibido, cuando este se produce. Por ejemplo, un 57,8% de los profesores nunca han recibido *feedback* a partir de la observación directa en el aula de su trabajo, mientras que el 42,2% sí lo han recibido (no se analiza por qué agente, ni puede saberse con qué frecuencia).

Lo primero que llama la atención es la gran desproporción entre las dos posibles respuestas: para todos los tipos de *feedback* y para todos los agentes, es mayoritaria la opción de no haber recibido *feedback*, excepto en el caso del análisis derivado de las calificaciones de los alumnos. El *feedback* derivado de la evaluación de los conocimientos de la materia que imparte el profesor y la autoevaluación de su trabajo son las fuentes menos utilizadas como origen del *feedback* a los profesores (79% y 73%). Tampoco

las encuestas de los alumnos parecen ser utilizadas como mecanismo de obtención de datos (64%). El resto de fuentes de información pueden verse en la Tabla 1. En general, a la vista de los datos, puede afirmarse que es muy superior el número de profesores que no reciben *feedback* que el que sí lo recibe, salvo alguna diferencia ya señalada.

Estos datos muestran una preocupante realidad en el sentido de que muchos de los docentes españoles no reciben casi ningún tipo de *feedback* sobre su actividad.

Para dar soporte a esta afirmación, y en relación con los datos de la Tabla 1, se generó una nueva variable cuyo valor era 1 para el caso en que el docente no hubiese marcado ninguna de las opciones en ningún caso y 0 en caso contrario. Es decir, el valor 1 representa a aquellos profesores que *nunca* han recibido ningún tipo de observación a partir de *ninguna* fuente ni agente. Como puede verse en la Tabla 2, más de la cuarta parte de los docentes españoles (el 26,6%) no han recibido *nunca* (ni por nadie) ningún tipo de *feedback* sobre la actividad que desarrollan, ni sobre los procesos, ni sobre los resultados.

TABLA 2: *Porcentaje de profesores que declaran haber recibido feedback en los centros educativos españoles.*

| Feedback recibido | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------|------------|------------|
| Sí, al menos alguna vez | 2868 | 73,4 |
| Nunca | 1040 | 26,6 |
| Total | 3908 | 100,0 |

A la vista de estos datos se decidió realizar un estudio diferencial sobre esta

variable de resumen, para ver si en la muestra se dan diferencias en función de

algunas de las variables sociodemográficas o caracterizadoras de los centros.

La única variable que arroja algunas diferencias relevantes es la red de pertenencia

de los centros escolares, de forma que en los centros privados o concertados la proporción de docentes que nunca han recibido ningún tipo de *feedback* es significativamente menor que en los públicos (ver Tabla 3).

TABLA 3: *Porcentaje de profesores que han recibido feedback según el tipo de centro educativo en el que realizan su trabajo.*

| Feedback | PÚBLICO | PRIVADO | Total |
|-----------------|---------|---------|-------|
| Han recibido | 70,9 | 81,7 | 73,3 |
| No han recibido | 29,1 | 18,3 | 26,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

4.2. Análisis de las prácticas docentes

Dado que el análisis de ítems individuales referidos a las prácticas docentes no es demasiado relevante para el propósito de este trabajo y que además suele describir parcialmente la situación que se quiere analizar, se llevó a cabo un análisis de la estructura dimensional del conjunto de ítems (ítem 42) con el objeto de obtener una variable compleja que exprese mejor las conductas docentes. La tabla 4 muestra los valores propios y la proporción de varianza explicada

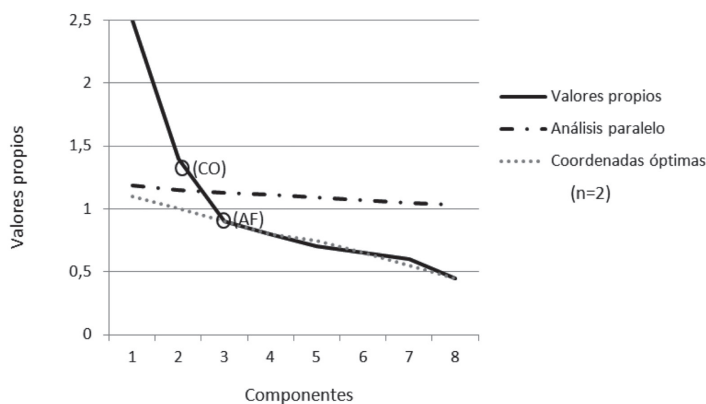
según el análisis de componentes principales llevado a cabo con los ocho reactivos de este constructo (prácticas docentes).

Como puede observarse tanto en la citada tabla como en la Figura 2, todos los criterios considerados apuntan a que la solución óptima es la de dos componentes que explican el 48% de la varianza total. El significado que se atribuye a estos dos componentes se puede ver más adelante, una vez que se ha llevado a cabo la rotación.

TABLA 4: *Valores propios y varianza explicada por los componentes relativos a las prácticas docentes.*

| | Desv.típ. | Valor propio | % de varianza | % acumulado |
|---------|-----------|--------------|---------------|-------------|
| Comp. 1 | 1,554 | 2,415 | 30,193 | 30,193 |
| Comp. 2 | 1,191 | 1,418 | 17,729 | 47,922 |
| Comp. 3 | ,942 | ,887 | 11,082 | 59,004 |
| Comp. 4 | ,912 | ,832 | 10,395 | 69,400 |
| Comp. 5 | ,871 | ,759 | 9,493 | 78,893 |
| Comp. 6 | ,824 | ,679 | 8,486 | 87,378 |
| Comp. 7 | ,740 | ,547 | 6,837 | 94,216 |
| Comp. 8 | ,680 | ,463 | 5,784 | 100,000 |

FIGURA 2: Número de factores a seleccionar en función de los criterios que se señalan.



Dado que no parece plausible que estos dos componentes sean ortogonales, por la naturaleza de lo que expresan, las prácticas docentes de los profesores, se procedió a realizar una rotación oblicua promax.

Los resultados de la matriz de saturaciones se recogen en la Tabla 5 y su proyección en el plano en la Figura 3. Para mayor claridad se han ordenado los elementos del ítem 42 en razón de su saturación en cada uno de los factores obtenidos.

TABLA 5: Matriz de estructura de los elementos del Ítem 42 «¿Con qué frecuencia se produce cada una de las siguientes situaciones?» (ordenados por saturación).

| | Componente | |
|---|------------|-------|
| | 1 | 2 |
| e) Dejo que los alumnos practiquen tarea similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia. | 0,658 | 0,102 |
| f) Compruebo los cuadernos de ejercicios o los deberes de mis alumnos. | 0,631 | 0,057 |
| d) Hago referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos. | 0,628 | 0,257 |
| a) Presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos. | 0,588 | 0,083 |
| c) Encargo un trabajo diferente a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje. | 0,488 | 0,357 |
| g) Los alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana. | 0,172 | 0,785 |
| h) Los alumnos emplean recursos TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase. | 0,160 | 0,755 |
| b) Los alumnos trabajan en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea. | 0,149 | 0,678 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

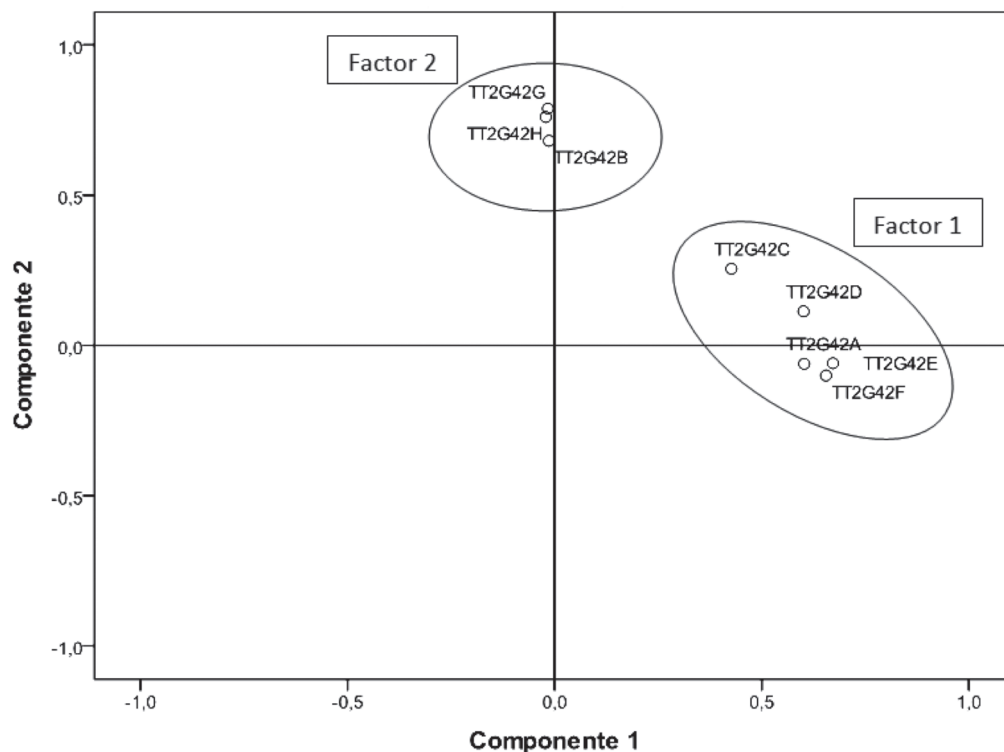
No es sencillo descubrir la naturaleza de los factores con técnicas exploratorias. Podría optarse, bien por llamarles simplemente factor 1 y factor 2 y que el lector atribuya significado a los mismos, o bien tratar de darles una interpretación, que no tiene más valor que el que se le quiera atribuir al razonamiento que se presenta.

Teniendo en cuenta la salvedad anterior, parece que este primer factor apunta a un conjunto de actividades más centradas en el profesor, pues recoge acciones llevadas a cabo por éste, tales como «dejo que practiquen hasta que...» (es una acción originada por el profesor, aunque la realice el alumno), «corrijo los ejercicios», «hago referencia a situaciones de la vida

diaria» o «presento resúmenes de los últimos contenidos». Todas estas son actividades típicamente de enseñanza realizadas por el profesor. En consecuencia, este factor se denomina: «Prácticas docentes centradas en el profesor».

Por otra parte, el factor 2 parece tener un carácter diferente. En efecto, recoge tres dimensiones con saturaciones bastante altas que se refieren a actividades centradas en el alumno. De hecho todas las dimensiones comienzan con «los alumnos» (Los alumnos: trabajan en pequeños grupos...; realizan proyectos...; emplean recursos TIC...). Su denominación es en este caso: «Prácticas docentes centradas en el alumno».

FIGURA 3: *Proyección en el plano de los componentes rotados del ítem 42.*



Coherentemente con lo señalado en la introducción, puede afirmarse que el factor 1 responde más a una concepción de la escuela en la que la enseñanza es la actividad prioritaria y el profesor el principal agente; mientras que por el contrario, el segundo factor apunta más a una concepción de la escuela en la que se enfatiza el aprendizaje y el protagonismo del alumno. Ciertamente no se trata de una cuestión dicotómica, ni sabemos en qué grado se dan ambos planteamientos en las escuelas a las que pertenecen los profesores encuestados (no es el objeto de este estudio), pero sí parece que esta podría ser una explicación de este conjunto de actividades que se agrupan de manera bastante clara.

A la vista de estos resultados del análisis factorial se crean dos nuevas variables con las puntuaciones factoriales (expresadas en unidades *z* con media 0 y desviación típica 1) de estos dos componentes y, con objeto de estudiar la relación con el

feedback recibido por el docente, se analizan las diferencias de medias de forma que, para cada puntuación factorial, se comparan los dos grupos: los de los profesores que dicen haber recibido algún tipo de *feedback* y los que no.

4.3. Efecto del *feedback* en las prácticas docentes

Si se comparan los docentes que nunca han recibido ningún tipo de *feedback* con los que al menos lo han recibido en alguna ocasión (Tablas 6 y 7), hay diferencias significativas en las dos puntuaciones factoriales, de forma que los profesores que dicen haber recibido algún tipo de *feedback* puntúan más alto en ambas y, sobre todo, en el segundo componente, lo que puede interpretarse afirmando que el hecho de recibir evaluación o *feedback* contribuye a unas prácticas pedagógicas más centradas en el trabajo y en el aprendizaje del estudiante que en el del propio profesor.

TABLA 6: *Diferencias en el factor 1 de prácticas docentes en función del feedback recibido.*

| El feedback se recibe a partir de | Prácticas docentes centradas en el profesor | | | | | |
|--|---|-----------|------------|------------|-------|-------|
| | N | \bar{X} | Desv. tip. | Levene (p) | t | p (t) |
| Alguna vez algún tipo | 2021 | 0,03 | 1,00 | ,352 | 2,129 | ,033 |
| Ninguna vez ningún tipo | 888 | -0,06 | ,99 | | | |
| a) Observación directa en el aula | 1660 | 0,03 | 0,99 | ,796 | 1,28 | ,202 |
| Nunca | 1205 | -0,18 | 1,01 | | | |
| b) Encuestas a los alumnos | 1823 | ,046 | 1,01 | ,461 | 1,80 | ,073 |
| Nunca | 1014 | -0,02 | 0,99 | | | |
| c) Evaluación de sus conocimientos de la materia | 2257 | 0,08 | 1,03 | ,267 | 2,1 | ,036 |
| Nunca | 571 | -0,02 | 0,99 | | | |
| d) Calificaciones obtenidas por los alumnos | 1316 | 0,05 | 1,00 | ,285 | 3,00 | ,003 |
| Nunca | 1538 | -0,06 | 0,99 | | | |

| El feedback se recibe a partir de | Prácticas docentes centradas en el profesor | | | | | |
|--|---|-----------|------------|------------|-------|-------|
| | N | \bar{X} | Desv. tip. | Levene (p) | t | p (t) |
| e) Autoevaluación de su trabajo | 2071 | 0,10 | 1,00 | ,966 | 3,27 | ,001 |
| Nunca | 744 | -0,04 | 1,00 | | | |
| f) Encuestas o conversaciones con padres o tutores | 1538 | 0,04 | 1,00 | ,447 | 1,870 | ,062 |
| Nunca | 1302 | -0,03 | ,1,00 | | | |

En lo que se refiere al factor 1 («prácticas docentes centradas en el profesor»), en la Tabla 6 se ve que, analizado globalmente, presenta diferencias significativas entre los grupos que han recibido algún tipo de *feedback* en algún momento y los que no ($p=0.033$), si bien las diferencias aún siendo estadísticamente significativas para un nivel del 5%, parecen tener escasa relevancia práctica.

Lo mismo cabría decir del análisis de los diferentes tipos de *feedback* y su impacto en este factor («prácticas docentes centradas en el profesor»). Es cierto que hay diferencias significativas en tres de las fuentes de *feedback*, que son, por orden de importancia: «la evaluación de conocimientos de la materia» ($p=0,036$), las «calificaciones recibidas por los alumnos» ($p= 0,003$) y la «autoevaluación del propio trabajo» ($p=0,001$).

Con respecto a los resultados del *feedback* y su relación con el segundo factor —«prácticas centradas en el alumno»— analizado éste de manera global, en la Tabla 7 se aprecia que el recibir o no *feedback* produce diferencias significativas mayores que en el caso del factor anterior ($p=0,0000$).

Analizando cada una de las fuentes que originan el *feedback*, por separado, se

observa que hay diferencias claras en todos los grupos ($p=0,000$), de modo que los profesores que han recibido *feedback* por cualquier agente y a través de las fuentes que se señalan, tienen puntuaciones más favorables que los grupos que no han recibido *feedback*.

Las mayores diferencias en este factor entre los profesores que han recibido *feedback* o no, se dan cuando las fuentes de *feedback* son: «la observación directa en el aula», «las encuestas a los alumnos», «la evaluación de los conocimientos de la materia» y la «autoevaluación del trabajo del profesor». No se dispone de información adicional para poder valorar estos resultados, pero resulta interesante que, precisamente, las vías de *feedback* que producen mayores diferencias en las puntuaciones de este factor en el que el profesor adopta un rol diferente al tradicional (de transmisor de conocimientos), sean las medidas que podrían denominarse más intrusivas: la observación en el aula, los alumnos y la autoevaluación.

Sea como fuere, parece que el *feedback* u observaciones que el profesor recibe tienen un impacto en sus prácticas docentes, particularmente en aquéllas que le llevan a tener un rol que implica un mayor cambio de función en el papel que tradi-

cionalmente suele tener en la escuela que se centra más en la transmisión de conocimientos que en el uso del conocimiento mismo.

TABLA 7: *Diferencias en el factor 2 de prácticas docentes en función del feedback recibido.*

| El feedback se recibe a partir de | Prácticas docentes centradas en el Alumno | | | | | |
|--|---|-----------|------------|------------|-------|-------|
| | N | \bar{X} | Desv. tip. | Levene (p) | t | p (t) |
| Alguna vez algún tipo | 2021 | ,051 | 1,00 | ,192 | 4,152 | ,000 |
| Ninguna vez ningún tipo | 888 | -,12 | ,98 | | | |
| a) Observación directa en el aula | 1660 | ,13 | 1,00 | ,382 | 6,00 | ,000 |
| Nunca | 1205 | -,09 | ,99 | | | |
| b) Encuestas a los alumnos | 1823 | ,13 | 1,00 | ,815 | 5,16 | ,000 |
| Nunca | 1014 | -,07 | ,99 | | | |
| c) Evaluación de sus conocimientos de la materia | 2257 | ,19 | 1,00 | ,680 | 5,00 | ,000 |
| Nunca | 571 | -,04 | 1,00 | | | |
| d) Calificaciones obtenidas por los alumnos | 1316 | ,06 | 1,01 | ,60 | 3,76 | ,000 |
| Nunca | 1538 | -,08 | ,98 | | | |
| e) Autoevaluación de su trabajo | 2071 | ,20 | ,98 | ,62 | 6,49 | ,000 |
| Nunca | 744 | -,07 | 1,00 | | | |
| f) Encuestas o conversaciones con padres o tutores | 1538 | ,087 | 1,01 | ,362 | 4,09 | ,000 |
| Nunca | 1302 | -,07 | ,99 | | | |

5. Discusión y conclusiones

Como inicialmente se ha señalado, el *feedback* constituye un elemento esencial de la evaluación de los docentes, siendo esta una herramienta fundamental de los procesos de mejora de la calidad. A este respecto, la información proporcionada por estudios como TALIS constituye una valiosa ayuda para conocer cómo estos procesos son percibidos y valorados por los propios docentes. Pero ello no debe hacer olvidar que se trata solo de eso: de datos obtenidos de una única fuente siendo esta la propia declaración de los docentes.

Complementar y triangular estos datos con otros provenientes de otras fuentes y agentes contribuiría a incrementar la fiabilidad y robustez de las evidencias.

A este respecto, estudios como los de Hagermoser y otros (2013), Marshall (2012), Maslow y Kelley (2012) o los ya citados del proyecto MET de la Fundación Bill y Melinda Gates, (2013a, 2013b) abundan en esta misma dirección.

Hecha esta observación, es preciso no obstante señalar dos conclusiones de espe-

cial relevancia. En primer lugar, esa cuarta parte de los docentes españoles (que en la red pública se eleva casi al 30%) que afirman no haber recibido nunca ni por ningún agente ningún tipo de observación, comentario o juicio evaluativo sobre su tarea. Pero si se examinan los tipos de observaciones recibidas, se ve cómo es siempre mayoritaria la proporción de los que no han recibido valoración alguna con la excepción de lo relativo a las calificaciones de los estudiantes.

A la luz de estos datos cobra un especial sentido el análisis que García Carrasco y Bernal-Guerrero (2008) realizan sobre la soledad de la función docente en su trabajo publicado en esta misma revista sobre la salubridad institucional y la práctica docente. O la afirmación del informe MET (2013a) de que los profesores trabajan habitualmente en condiciones de aislamiento; máxime si se toma en consideración la recomendación efectuada en este mismo informe en el sentido de que los docentes deberían al menos ser evaluados sobre tres fuentes de evidencias: observaciones de aula, mejora en el rendimiento de los estudiantes y valoraciones de los propios estudiantes.

A este respecto, los diferentes poderes públicos con competencias en nuestro sistema y subsistemas educativos deberían instrumentar políticas y actuaciones tendentes a modificar esta situación de aislamiento y carencia de retroalimentación e información sobre la actividad docente.

Las respuestas a las cuestiones relativas a las prácticas docentes con el grupo de referencia han permitido identificar dos componentes en este constructo: uno

primero más centrado en la enseñanza que —con todas las precauciones— podría caracterizarse como *prácticas de aula centradas en la actividad del docente*; y un segundo factor cuyo foco estaría en el aprendizaje: *prácticas de aula centradas en la actividad del estudiante*.

De los resultados de los análisis efectuados se obtiene una cierta evidencia que apunta a una asociación entre la cantidad y calidad del *feedback* recibido y una mayor prevalencia de prácticas docentes más innovadoras y activas, centradas en el estudiante como agente y sujeto de su propio proceso de aprendizaje. No obstante, no sería descabellado pensar que aquí se dé un fenómeno de posible causalidad recíproca en el sentido de que en aquellos centros cuya cultura y práctica esté más orientada al aprendizaje activo sean también aquellos con mejores prácticas evaluativas de sus docentes. Y que a su vez, esta evaluación formativa contribuya a potenciar este tipo de docencia más innovadora centrada en el aprendizaje.

En conclusión, si se asume la famosa frase del informe McKinsey —la calidad de un sistema educativo nunca es superior a la de sus docentes— es importante apostar por que la evaluación de los mismos es pieza clave en los procesos de mejora y profesionalización. Y, a su vez, una adecuada retroalimentación —por parte de diversidad de agentes y sobre diversidad de cuestiones— es herramienta básica de cara a que dicha evaluación tenga el carácter formativo y de mejora que le es consustancial.

Dirección para la correspondencia: Luis Lizasoain. Departamento de Mé-

todos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco. Avenida Tolosa 70. 20018 San Sebastián. Email: luis.lizasoain@ehu.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30. III. 2015.

Nota

[1] Este artículo se basa en los análisis secundarios de los datos de Talis 2013 realizados por los autores en el contexto de los trabajos y estudios que diversos grupos de investigación llevaron a cabo por encargo del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). En la página web de dicho instituto se encuentran todos los informes de los mismos: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/talis.html>.

Bibliografía

BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007) *Education Report on Education. How the World's best-performing School Systems come out on Top* (McKinsey y Company). Ver http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf (Consultado el 3.II.2015).

BASTO, M. y PEREIRA, J. M. (2012) An SPSS R-Menu for Ordinal Factor Analysis, *Journal of Statistical Software*, 46:4.

CALLEJA, T., COLLADO, S., MACÍAS, G. y SAN JOSÉ, C. (2012) *Educación en España. Motivos para la esperanza*. Ver https://www.google.es/search?q=Educacion_en_Espana_Motivos_para_la_esperanza.pdf&fyq=Educacion_en_Espana_Motivos_para_la_esperanza.pdf&yaqs=chrome..69i57j69i60l2.408j0j4ysourc=chromeeyes_sm=93&ie=UTF-8 (Consultado el 1.II.2015).

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (EE.UU) (2010) *National Education Technology Plan*. Ver <http://www.ed.gov/technology/draft-netp-2010/individualized-personalized-differentiated-instruction> (Consultado el 3.II.2015).

GARCÍA-CARRASCO, J. y BERNAL-GUERREIRO, A. (2008) Institución y decepción: la salud institucional y la práctica docente, *revista española de pedagogía*, 66:241, pp. 405-424.

HAGERMOSER SANETTI, L. M., FALLON, L. M. y COLLIER-MEEK, M. (2013) Increasing teacher treatment integrity through performance feedback provided by school personnel, *Psychology in the Schools*, 50:2, pp. 134-150.

HATTIE, J. A. C. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Oxon, Routledge).

INGVARSON, L., MEIERS, M. y BEAVIS, A. (2005) Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teacher's Knowledge, Practice, Student Outcomes y Efficacy, *Educational Policy Analysis Archives*, 13:10.

JORNET, J., LÓPEZ-GONZÁLEZ, E. y TOURÓN, J. (2012) Los cuestionarios de contexto en las evaluaciones de sistemas educativos, *Bordón*, 64:2 (Monográfico), pp. 9-195.

LANCE, C. E., BUTTS, M M. y MICHELS, L. C. (2006) The Sources of Four Commonly Reported Cutoff Criteria: What Did They Really Say?, *Organizational Research Methods*, 9:2, pp. 202-220.

MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009) *Desarrollo profesional docente* (Madrid, Narcea).

- MARSH, H. W. y ROCHE, L. A. (1997) Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective The Critical Issues of Validity, Bias, and Utility, *American Psychologist*, 52:11, pp. 1187-1197.
- MARSHALL, K. (2012) Fine-tuning teacher evaluation, *Educational Leadership*, 70:3, pp. 50-53.
- MASLOW, V. J. y KELLEY, C. J. (2012) Does evaluation advance teaching practice? The effects of performance evaluation on teaching quality and system change in large diverse high schools, *Journal of School Leadership*, 22:3, pp. 600-632.
- MET (2013a) *Feedback for Better Teaching. Nine principles for using Measures of Effective teaching*. Bill and Melinda Gates Foundation. Ver http://www.metproject.org/downloads/MET_Feedback%20for%20Better%20Teaching_Principles%20Paper.pdf. (Consultado el 3.II.2015).
- MET (2013b) *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET project's three-year study policy and practice brief*. MET project Bill y Melinda Gates Foundation. Ver http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf. (Consultado el 3.II.2015).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) *PISA 2009 Informe español* (Madrid, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Instituto de Evaluación).
- MORENO, M.V., QUESADA, C. y PINEDA, P. (2010) El «grupo de trabajo» como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje, *revista española de pedagogía*, 68:246, pp. 281-296.
- MOURSHED, M., CHIJIOKE, C. y BARBER, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better* (McKinsey y Company). Ver http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx. (Consultado el 3.II.2015).
- OECD (2009) *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS* (Paris, OECD).
- RUTWOSKI, L. et al. (2013) *Teaching and Learning International Survey. TALIS 2013 Conceptual Framework*. (París, OCDE). Ver http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf. (Consultado el 1.II.2015).
- TANG, S. Y. F. y CHOW, A. W. K. (2007) Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework, *Teaching and Teacher Education*, 23.
- TEJEDOR, F. J., y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2010) Evaluación del desempeño docente, *revista española de pedagogía*, 68:247, pp. 439-459.
- VELICER, W. F., EATON, C. A. y FAVA J. L. (2000) Construct Explication Through Factor or Component Analysis: A Review and Evaluation of Alternative Procedures for Determining the Number of Factors or Components, en GOFFIN, R. D. y HELMES, E. (eds.) *Problems and Solutions in Human Assessment*, Springer-Verlag, pp. 41-71.
- WOOD, J. M., TATARYN, D. J. y GORSUCH, R. L. (1996) Effects of Under and Overextraction on Principal Axis Factor Analysis with Varimax Rotation, *Psychological Methods*, 1, pp. 354-365.

ZWICK, W. R. y VELICER, W. F. (1986) Comparison of Five Rules for Determining the Number of Components to Retain, *Psychological Bulletin*, 99, pp. 432-442.

Resumen:

La evaluación del profesorado español y el impacto del *feedback* en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013.

La finalidad de este trabajo es aportar evidencia sobre la relevancia que la evaluación del profesorado tiene en la práctica profesional de los docentes. Más específicamente, el objetivo concreto se centra en estudiar la relación entre las observaciones que los docentes dicen haber recibido por parte de diferentes agentes (*feedback*) y las prácticas que desarrollan en el aula. Para ello se han analizado las respuestas aportadas por los docentes de la muestra de España del estudio TALIS 2013. Y en primer lugar se constata que en la citada muestra, la cuarta parte de los mismos declara no haber recibido nunca ni por nadie ningún comentario o evaluación sobre su tarea, proporción que se eleva hasta casi el 30% en el caso de los centros públicos. Junto a ello parece encontrarse una cierta evidencia de que los docentes que son evaluados con mayor frecuencia y por diversidad de agentes, desarrollan en mayor grado prácticas docentes más innovadoras centradas en el aprendizaje activo de los estudiantes.

Descriptor: Evaluación de profesores, *feedback*, prácticas docentes, estudios internacionales, TALIS.

Summary:

Spanish teachers' assessment and *feedback* impact on teaching practice. Analysis of TALIS 2013

The aim of this paper is to provide evidence on the relevance of the *feedback* teachers receive in their professional practice. More specifically we study the relationship between observations that teachers have received from different agents (school principals, other teachers, etc.) and the teaching procedures and practices they use in the classroom. We carried out this analysis based on the 2013 TALIS Spanish teachers sample responses. The first result shows that, in this sample, 25% of teachers say they have never received from anyone any comments or evaluation of their work (*feedback*), a proportion that rises to nearly 30% in the case of public schools. Second, evidence indicates that teachers who receive *feedback* more frequently and by diversity of actors, develop more innovative practices focused on students' active learning.

Key Words: Teacher evaluation, *feedback*, teaching practices, international surveys, TALIS (Teaching and Learning International Survey).

ANEXO I: ítems 28 y 42 del cuestionario TALIS

Observaciones al profesorado

Nos gustaría preguntarle por las observaciones que recibe sobre su trabajo en este centro.

Las «observaciones», en términos generales, son todos los comentarios que usted recibe sobre su práctica docente basados en algún tipo de interacción con su trabajo (p. ej., observando cómo enseña a los alumnos, comentando con usted el currículo o los resultados de los alumnos).

Las observaciones pueden proporcionarse a través de conversaciones informales o bien mediante un procedimiento más formal y estructurado.

28. En este centro, ¿quién emplea los siguientes métodos para comunicarle sus observaciones?

El término «personas u organismos externos» utilizado a continuación se refiere, por ejemplo, a inspectores, funcionarios municipales u otras personas ajenas al centro.

Marque tantas casillas como proceda en cada apartado.

| | Personas u organismos externos | Director del centro | Miembro(s) del equipo directivo del centro | Profesores tutores asignados | Otros profesores (que no forman parte del equipo directivo) | Nunca me han hecho observaciones en este centro |
|--|--------------------------------|----------------------------|--|------------------------------|---|---|
| a) Comentarios tras una observación directa de su actividad docente en el aula | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| b) Observaciones a partir de encuestas a los alumnos sobre su actividad docente | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| c) Observaciones tras una evaluación de sus conocimientos del contenido de la materia | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| d) Observaciones basadas en un análisis de las calificaciones obtenidas por sus alumnos en los exámenes | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| e) Observaciones basadas en su autoevaluación de su trabajo (p. ej., presentación de un portfolio de evaluación) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| f) Observaciones a partir de encuestas o conversaciones con padres o tutores | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |

Si ha respondido «Nunca me han hecho observaciones en este centro» en todos los apartados anteriores → Pase a la pregunta nº 31.

42 ¿Con qué frecuencia se producen en el grupo elegido a lo largo de cada una de las siguientes situaciones en el grupo elegido a lo largo del año académico?

Marque una casilla en cada apartado.

| | Nunca o casi nunca | De vez en cuando | Con Frecuencia | En todos o casi todos los períodos lectivos |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---|
| a) Presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) Los alumnos trabajan en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) Encargo un trabajo diferente a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y/o a los que avanzan más deprisa. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) Hago referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) Dejo que los alumnos practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| f) Compruebo los cuadernos de ejercicios o los deberes de mis alumnos. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| g) Los alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| h) Los alumnos emplean recursos TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

¿Educación frente a cultura?

El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura

por Ramón PÉREZ PAREJO
y José SOTO VÁZQUEZ
Universidad de Extremadura

1. Introducción

La cuestión de la adaptación de obras literarias infantiles en general y de los cuentos tradicionales en particular constituye uno de los temas más controvertidos de la Literatura Infantil y Juvenil, el cual se ve afectado decisivamente por nuestras preconcepciones de infancia y por nuestras preconcepciones de aprendizaje. Tal como se pregunta Jon C. Stott:

«Crear para los niños de una determinada cultura versiones escritas, a veces ilustradas, de cuentos orales tradicionales de otra cultura es una actividad llena de dificultades. ¿Deben las versiones modernas permanecer fieles a los contextos originales en los que las historias fueron concebidas y recibidas, o deben diferir de ellas ampliamente?» (La traducción es nuestra) [1].

Atendiendo a la casuística hallada en la historia de las adaptaciones, se percibe un

conflicto entre la transmisión fiel de los textos y la conveniencia de realizar profundas o severas adaptaciones para adecuarlas a la psicología infantil contemporánea, a unos determinados valores sociales o ecológicos, o bien a lo comúnmente denominado 'políticamente correcto'. En este asunto parece latir un conflicto entre cultura y educación. ¿Es preciso atenuar la densidad semántica o la ambigüedad de los textos originales? ¿Deben adaptarse a la psicología infantil contemporánea? ¿Conviene eliminar de los textos cuestiones macabras o terroríficas? ¿Qué se le debe transmitir a este segmento de la sociedad? ¿Quién es nuestro lector modelo o pretendido? ¿Adaptamos para los niños o adaptamos para nuestro modelo/concepto de infancia? En suma, ¿es mejor ser fiel a las fuentes o modificarlas para transmitir ciertos valores contemporáneos políticamente correctos como la igualdad entre géneros, la ecología, la fraternidad entre culturas, etc., valores que muchos cuentos tradicionales no contenían?

Para dar respuesta a todo ello, debemos, en primer lugar, exponer un marco teórico de partida inspirado principalmente en la Teoría de la Recepción; en segundo lugar, debemos analizar teóricamente el concepto de adaptación ilustrándolo con la casuística que ha habido a través de la historia de la adaptación en la Literatura Infantil; solo después podremos extraer algunas conclusiones y redactar unas orientaciones generales que cualquier proyecto de adaptación, si no debe seguir, al menos debe tener en cuenta.

2. Método. Marco teórico

Coincidimos con Donald Haase [2], el cual se apoya a su vez en Bruno Bettelheim y en Jack Zipes, en que el marco teórico más apropiado para explicar la cuestión de las adaptaciones literarias es la Teoría o Estética de la Recepción, originada hacia los años sesenta gracias a teóricos como H. R. Jauss y W. Iser, con algunas otras contribuciones paralelas como el concepto de lector modelo por parte de Umberto Eco o la teoría literaria inglesa del *reader's response criticism*. Estas teorías subyacen en cualquier proceso de adaptación porque este se opera pensando en el lector o en la idea que el adaptador tiene de quién puede constituir su lector modelo o lector ideal. La Teoría de la Recepción pone el énfasis en el destinatario, el receptor, frente a los criterios inmanentistas y estructurales de concepciones lingüísticas y literarias anteriores. Cualquier obra de arte no tiene una exégesis unívoca, sino que puede ser interpretada de una forma distinta en virtud del bagaje cultural y del contexto histórico en que el receptor se halle. La lectura es un proceso

dinámico, condicionado por la conciencia histórica, contextual y cultural del lector. En virtud de estos factores, este fija y crea el sentido potencial del texto. Con esto se le adjudica al lector un papel relevante y activo, pues es quien completa el texto a partir de una respuesta estética que completa los espacios en blanco y los rellena de conjeturas, inferencias, relaciones intertextuales y suposiciones según su formación y su biblioteca lectora.

Dentro del ámbito de la teoría de la recepción, conviene también aludir al concepto de 'campo literario' acuñado por Pierre Bourdieu [3]. Este autor recomienda la aproximación a la obra de arte a partir de la construcción de la realidad social, editorial, de las condiciones de producción y recepción de la obra, etc. Estas variables condicionan la forma de ser de la obra y la interpretación que pueda llegar a tener. Las obras, y también la adaptación de estas, muestran ineludiblemente síntomas de todo ese entramado de producción, poder y realidad social.

Por otro lado, las interrelaciones entre modelos de mundo sociales, culturales y literarios son muy ricas y complejas, y casi siempre están teñidas por la ideología de las clases dominantes. Autores como Jack Zipes en su *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales* [4] o Lennard G. Davis desvelan las claves ideológicas de estas relaciones, lo cual conviene relacionar con el proceso de adaptación de cuentos infantiles. La cuestión, según Davis, no es preguntarse qué se ha producido en una representación, sino cómo se ha producido: 'No podemos conformarnos simplemente con el hecho de la represen-

tación, sino que debemos analizar el modo de representación: lo que se incluye, lo que queda fuera o lo que no se puede representar' [5], ya que, como defiende este autor, en ese juego de dejar, tomar o transformar la realidad se hallan profundas razones ideológicas que sostienen o defienden un modelo determinado de mundo. Ese modelo, por supuesto, puede ser también el modelo de educación que quiere transmitirse a la infancia, lo que condicionará los mecanismos de la adaptación (supresión, censura, modificación, transformación, presentación) de los textos que se pretende destinar a los niños. La lógica de la economía y de las relaciones con el poder y las instituciones penetra en la composición, edición, recepción y distribución de las obras de arte en general, de modo que los modelos de mundo que reproducen siempre suelen ser interesados y parciales.

El concepto de lector también se configura en la estela de la recepción, pero vinculada a la teoría literaria, concretamente a la narratología. Según Pozuelo [6], debe hacerse una distinción entre *destinatarios* y *receptores* de cualquier obra literaria, porque en muchas ocasiones difieren. El *destinatario* se define como una entidad, real o imaginaria, a la que el autor empírico dirige el mensaje. La figura del *receptor* es independiente de ese acto de comunicación y puede ser cubierta por cualquier entidad personal que lea el texto. Es decir, el receptor de una carta puede no ser el destinatario para el que había sido concebida. Por cierto, las marcas culturales, psíquicas, morales o ideológicas del lector pretendido pueden ser reconstruidas a veces a partir de las indicaciones que aparecen en el texto mismo. Todo ello puede dar

lugar a una tipología de lecturas: infantil, juvenil, progresista, feminista, etc. Más allá encontramos la figura del *lector pretendido* (*Intended reader*), que es el lector en quien el emisor ha pensado como tal a la hora de escribir el texto. A pesar de sus paralelos evidentes, no conviene confundir este tipo con el *lector modelo o ideal* que el texto necesita para ser descodificado, es decir, el que posee la competencia suficiente para interpretar el texto. Y aún cabría añadir una categoría más, el *Informed reader*, que sería el lector que puede realizar una lectura especializada. Todo ello nos proporciona una idea de lo condicionado que está el autor, tanto el del hipotexto como el de cualquier adaptación, a la hora de escribir su obra si piensa en a quién irá destinada.

Como ha señalado M. Victoria Sotomayor [7], para contar con un marco teórico completo conviene entroncar la cuestión de las adaptaciones literarias con el concepto de 'palimpsestos' de Gérard Genette [8] y, en general, con todo tipo de reescrituras. Lo primero que nos interesa señalar de las aportaciones de Genette es la distinción entre hipotexto (A) e hipertexto (B). Muy sucintamente, el hipotexto sería el texto que se puede identificar como la fuente principal, original o primera, de la que derivan los hipertextos. Las motivaciones de los autores para producir hipertextos a partir de un hipotexto pueden ser diversas. El texto B puede adoptar la forma de una parodia, un *pastiche*, un travestimiento, una adaptación infantil, etc. En cada caso se recurre a mecanismos diferentes como la adaptación, la reescritura, la apropiación, la transposición, la imitación, la condensación, la ironía, la traducción, etc.

Como indica Sotomayor [9], la antigüedad de las reescrituras de textos orales se remonta a la noche de los tiempos, cuando las antiguas epopeyas eran cantadas y versionadas por los rapsodas, los cuales realizaban una transformación de los textos primigenios reinterpretándolos generalmente en clave cómica o paródica según el auditorio que concurriera en el foro o la plaza. De igual modo —continúa la autora—, el esclavo griego que compilaba textos clásicos para educar a los hijos de los amos romanos o el sabio renacentista que ordenaba manuscritos o fragmentos para publicar una edición más o menos fiable de los clásicos griegos y latinos recurrían a distintos tipos de reescritura. Lo mismo hace Lewis Carroll al adaptar su obra en *Alicia para los pequeños*, o Ana María Matute cuando reescribe adaptando el cuento de Perrault *La bella durmiente en el bosque* para convertirlo en *La verdadera historia de la bella durmiente*.

Volviendo a Genette, en *Palimpsestos* (1989), el investigador francés puso cierto orden conceptual y terminológico en la tipología de reescrituras diferenciando hasta cinco tipos de relaciones transtextuales: la intertextualidad (relación de copresencia entre dos textos, citas, homenajes, alusiones), la paratextualidad (relación del texto con títulos, subtítulos, prefacios, dedicatorias, advertencias, solapas, notas a pie), la metatextualidad (relación entre la obra y el discurso crítico sobre la obra que esta genera o en la que se basa), la hipertextualidad (existencia necesaria y consiguiente proceso transformador de un hipotexto, por ejemplo *La Ilíada* de Homero, que funciona decisivamente en la creación de la *Eneida* de

Virgilio o el *Ulysses* de Joyce) y la architextualidad (consecuencias estéticas de la adscripción de un texto a un género u otra clasificación crítica) [10]. Por supuesto, estas ideas son claves en los procesos de adaptación porque plantean que la relación entre hipertextos e hipotextos es un factor absolutamente medular en la significación textual.

Por último, a fin de trazar un marco teórico sólido que explique el *modus operandi* de las adaptaciones de cuentos infantiles, conviene detenerse en las aportaciones de la Psicología cognitiva [11], que define las etapas evolutivas de los niños y proporciona los criterios adecuados para la selección de las obras en consonancia con la capacidad de comprensión de los receptores. Y también, muy especialmente, el Psicoanálisis, fundamentalmente a partir de las aportaciones de Bruno Bettelheim en su ya clásico *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, que nos ha ofrecido las claves del sentido profundo de los cuentos de hadas. Bettelheim afirma que los cuentos tradicionales y de hadas ayudan a los niños a resolver los conflictos existenciales que afrontan durante su crecimiento para poder así alcanzar su madurez psicológica [12]. Por su parte, Rasero y Barcia [13] sostienen que los cuentos tradicionales estimulan la imaginación del niño, le ayudan a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones, están de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones, le hacen reconocer sus dificultades y le sugieren soluciones a sus problemas vitales. Algunas de las características de los cuentos infantiles se ciñen perfectamente a la psicología infantil, tales como el universo maniqueo, la justicia poética, la indeterminación espa-

cio temporal, la ausencia de descripciones innecesarias, el predominio de la acción, el mundo mágico, la presencia (ánimica y simbólica) de animales y objetos familiares, el uso constante de repeticiones y fórmulas recurrentes, la progresión lineal, los finales cerrados, el final feliz y tranquilizador, etc. Todo ello se corresponde con la percepción infantil de la realidad. Conviene tenerlo en cuenta para que las adaptaciones no trasgredan o vulneren esas características que se convierten en delgadas líneas rojas de la psicología infantil contenidas en los cuentos.

3. Instrumentos: Versiones, adaptaciones, variantes y censura. Aclaración terminológica

Entonces, qué entendemos por adaptación. Ha habido diversas interpretaciones al respecto, sobre todo porque existe mucha casuística, una historia de terminologías confusas, ambiguas e incluso contradictorias y porque, en rigor, pueden aducirse muchos matices [14]. Intentaremos aquí proporcionar unas orientaciones básicas.

Adaptar es acomodar y ajustar algo a otra cosa dando una forma diferente al producto de partida. Si lo aplicamos a una obra de arte, el Diccionario de la Real Academia Española especifica que se trata de modificar la obra original para que pueda difundirse entre un público distinto al que en principio iba destinado. Cabe preguntarse, por tanto, en qué radican esas modificaciones. Ana María Pelegrin [15] ha sintetizado los procesos de modificación en los siguientes puntos: *reducción* en el nivel verbal y *supresión*

de secuencias; *sustitución* de la función narrativa por la presencia de las ilustraciones, y *amplificación* por elementos didácticos introducidos en la narración. Pero, ¿por qué se adapta continuamente? Cada mediador, cada recitador, cada padre y cada maestro se convierten sin quererlo en adaptadores, y de eso sabe mucho la escuela. Sotomayor [16] responde a la cuestión arguyendo que la incesante reescritura de obras para niños y jóvenes está siempre vinculada a la educación en su intención de facilitar la lectura, dar a conocer a los clásicos e interesar a lectores no cualificados, si bien —añade— puede haber razones de otra índole (comerciales, ideológicas, estéticas).

Si atendemos a la literatura infantil, las alteraciones sobre el hipotexto se aplican sobre dos dimensiones: una, textual, la cognitivo-educativa; y otra, extratextual, la moral o ideológica. Es decir, por un lado se modifica considerando lo que el adaptador piensa que el lector pretendido puede llegar a comprender (nivel educativo/cognitivo); por otro lado, se modifica considerando lo que el adaptador piensa que debe transmitir en valores, moral e ideología al lector pretendido (nivel educativo/ideológico). Sin embargo, el 'lector pretendido' no es una entidad real, concreta, sino una representación, una idea o concepto de niño (el concepto del adaptador) que condicionará cualquier proceso de adaptación que se opere sobre el hipotexto. El concepto de infancia es, en primer lugar, muy reciente (finales del siglo XVIII; solo se estabiliza con la expansión del sistema educativo en Europa a partir de mediados del siglo XIX) y, en segundo, lugar, es cambiante según las épocas, culturas y contextos [17].

Se suele hablar de versiones cuando existen distintas variaciones sobre un mismo hipotexto que han llegado hasta hoy. No está claro, y habría que analizar caso por caso, si las versiones fueron 'adaptaciones a...'. De cualquier manera, adaptar tiene siempre detrás una connotación culta, una expectativa de destinatario y, casi siempre, un horizonte, un fin específico, generalmente educativo y moral, como afirmaba más arriba Sotomayor. Ahora bien, existen versiones de un mismo cuento tradicional que responden sencillamente al proceso de difusión oral de relatos populares desde orígenes remotos, pero en el análisis de las mismas no se percibe en absoluto un fin educativo o moral, sino simples modificaciones geográficas, argumentales, estilísticas, fónicas, de puesta en escena e incluso estructurales. En la mayoría de esas versiones orales que han llegado hasta nosotros de un mismo hipotexto es difícil percibir un fin educativo.

Se suele reservar el término 'variante' a cada una de las versiones que nos han llegado de una obra culta.

Por supuesto, no debemos confundir el concepto de adaptación con el de la censura en sus múltiples formas [18], ni la gubernamental de los regímenes totalitarios ni la ejercida por los adultos sobre ciertos libros infantiles.

4. Muestra: Casuística

El grueso de los cuentos tradicionales populares que han llegado hasta nosotros fueron recogidos por Perrault, Grimm, Straparola, Tolstoi, Afanasiev, Curiel Merchán, Sergio Hernández de Soto (por citar auto-

res de épocas y lugares diferentes), etc. que son adaptaciones realizadas por individuos pertenecientes a las clases intelectuales que decidieron llevar estos relatos desde la tradición oral a la escritura. Buena parte de estos intelectuales están relacionados con el mundo de la educación. No se limitaron solo a recopilar sino que fueron también, en su mayor parte, adaptadores; adaptan, en mayor o menor grado, esas obras de la tradición a partir de las versiones que les ofrecen los informantes y podemos decir que de este modo re-crean los textos recogidos.

Estos cuentos, originalmente orales, no estaban pensados para niños. Los niños eran parte del público que asistía al auditorio, sea la plaza de un pueblo o el calor de una chimenea familiar. No existía, hay que decirlo claro, un concepto de infancia entre los adultos. En Perrault, de hecho, no se observa que las adaptaciones realizadas por él tuvieran en cuenta la infancia; sin embargo, los hermanos Grimm, en el siglo XIX, sí parecen tener en cuenta a los niños para elaborar sus adaptaciones, pues escribieron distintas adaptaciones progresivamente más edulcoradas y simplificadas. Observemos que las fechas coinciden con la implantación y expansión de la instrucción pública en la mayoría de Europa. Esta cuestión es clave. En concreto, en España desde la Ley Moyano de 1857 [19].

El caso descrito representa el grueso de lo que nos ha llegado. Por supuesto, hay excepciones. Juan Rodríguez Pastor transcribe los textos recogidos con la más absoluta fidelidad etnográfica; y Moisés Marco de Sande escribe incluso respetando la fonética dialectal, aunque sin realizar una transcripción fonética profesional.

Sí son cuentos escritos para niños, en cambio, los de Andersen y Collodi (Pinocho), conocidos como ‘cuentos literarios’; sin embargo, también han sufrido miles de adaptaciones, simplificaciones, censuras, etc. Estos son, por tanto, de autoría culta, si bien no se libran de unas adaptaciones tan o más integrales o severas.

Por otro lado, coincidiendo fundamentalmente con la implantación de la instrucción pública, el sistema educativo y la necesidad de unas lecturas escolares, la literatura infantil adaptó obras clásicas y de prestigio adultas, tanto antiguas como contemporáneas. Algunos estudios han profundizado en las lecturas y autores seleccionados en este proceso canónico, y cómo fueron utilizados estos textos en la educación [20]. Así, por ejemplo, se adaptaron obras clásicas como el *Decamerón* de Boccaccio o *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel, entre otros muchos. También se adaptaron clásicos de aventuras como *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift, *Moby Dick* de Herman Melville o *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll. A todo esto es a lo que se conoce como ‘literatura ganada’ (o ‘literatura anexada’ en los ámbitos lusoparlantes) por parte de la literatura infantil a la adulta. Pese a todo, muchos de ellos no se han librado de profundas adaptaciones que suscitan grandes controversias ‘que confirman la dificultad de la empresa educativa’ [21].

Deben añadirse además otros casos especiales de adaptación relacionados con la literatura infantil y juvenil contemporánea, con sus canales de edición, distribución y estrategias comerciales.

Entre ellos podemos citar algunos casos de adaptación regional en los que los relatos se reubican en lugares concretos. Así existe, por ejemplo, la colección ‘A leer con pictogramas. Cuentos regionalizados’ de la editorial Albatros, en Argentina, con libros como *La sirenita en Patagonia* [22].

Otras producciones intentan adaptar el contenido a nuevos valores morales y sociales que superen ciertas connotaciones machistas o xenófobas que poseen algunos cuentos tradicionales. Carmen Cascajosa [23], Coronada Carrillo [24] o Tiana Vekic [25] han analizado algunas de estas adaptaciones en el ámbito de la literatura infantil y juvenil centrándose en el cuento de Caperucita Roja. Se trata de obras que desafían ciertas normas coercitivas en la sociedad actual. Es hasta cierto punto lógico que el cuento de Caperucita Roja sea siempre uno de los más utilizados a la hora de analizar la superación de normas morales estrictas o de prohibiciones a la infancia y a la mujer. Otros proyectos se dirigen directamente a desmontar los rasgos machistas de los cuentos populares infantiles. Ha habido muchas propuestas en este sentido. Por destacar alguna, mencionamos el caso de *La cenicienta que no quería comer perdices* de Nunila López Salamero y Miriam Cameros Sierra. Este libro tuvo una gran repercusión en España.

En la línea de lo apuntado por Lennard Davis en el marco teórico, César Sánchez [26] ha analizado diversas adaptaciones de cuentos tradicionales originadas en el periodo de la Guerra Civil española con una voluntad claramente propagandística. Debe recordarse, por poner un ejemplo

ilustrativo, que durante el periodo franquista en España el cuento de Caperucita Roja pasó de denominarse ‘Caperucita encarnada’ a causa de las consabidas connotaciones ideológicas del color rojo. Dentro de este contexto, Xavier Etxaniz [27] ha revelado el poder de la literatura infantil y juvenil para modelar o fomentar una determinada ideología y transmitir diversos valores, sean estos actuales o novedosos (ecología, amistad, defensa de la libertad, solidaridad) o bien estereotipos tradicionales (la supremacía de la fuerza física, la pasividad de la mujer, el valor de la tradición, el uso de la fuerza para resolver problemas, etc.). Este autor pone unos ejemplos muy interesantes del uso de las adaptaciones de cuentos infantiles para transmitir cierta ideología en torno a los temas de la mujer, la violencia, la religiosidad o la relectura nacionalista de la historia en el País Vasco.

Existen también diversas adaptaciones, talleres y recursos educativos, muchos de ellos en Internet, mediante los cuales se trata de combatir el *bullying* o acoso escolar entre los alumnos. Estos proyectos, cada vez más numerosos, presentan un alto valor educativo con el objetivo de hacer frente a los abusos en edad escolar. Generalmente, están destinados a padres y educadores que actúan de mediadores.

Hay excepciones, pocas, que intentan preservar fielmente las características originales de los cuentos tradicionales. Ponemos como ejemplo la reciente colección de Literatura Infantil y Juvenil llamada ‘El Pico de la Cigüeña. Cuentos populares extremeños ilustrados’ (2013) [28]. En el primer volumen de la colección se recogen

los cuentos de ‘El dragón’, ‘La flor de Lililón’ y ‘El zurrón del pobre’. En esta colección se han adaptado las versiones recogidas en su día por algunos de los más prestigiosos folkloristas españoles: Curiel Merchán, Hernández de Soto, Rodríguez Pastor, José Sendín, etc. Observamos en estos cuentos que, una vez seleccionada la fuente, las adaptaciones no edulcoran el contenido, sino que se mantienen tanto la densidad semántica como los aspectos macabros y «políticamente incorrectos» que contenían las versiones recogidas por los folkloristas, probablemente debido a que el objetivo fundamental de la colección es rescatar esos cuentos lo más fielmente posible.

Otras propuestas se engloban en lo que podemos denominar *adaptaciones posmodernas* [29] que desmontan ciertos clichés y estereotipos de los cuentos tradicionales dándoles una interesantísima vuelta de tuerca bajo el prisma de la ironía y la confrontación de los tópicos y estereotipos con la realidad. No pueden faltar en este contexto las propuestas de adaptaciones de cuentos ‘políticamente correctos’ como los que escribieron Roald Dahl en sus *Cuentos en verso para niños perversos* y, especialmente, Finn Garner con sus *Cuentos infantiles políticamente correctos*, llenos de un lenguaje contemporáneo coloquial, sin complejos ni prejuicios y con una alta carga de ironía [30].

No podemos entrar, en estas breves páginas, en el análisis de otras propuestas de adaptación que provienen de la conveniencia de la lectura en voz alta en Educación Infantil [31], o bien de las relaciones recíprocas entre cine y cuentos infantiles

[32] en todas sus direcciones [33], algunos verdaderamente interesantes, como el que propone Marina Warner en su ya clásico estudio sobre el mito de La Bella y la Bestia [34]. Ni siquiera debemos entrar en el asunto de la variedad de mundos imaginarios y las funciones de lo fantástico desde las producciones cinematográficas centradas en el mundo de las sagas [35]. No obstante, sí creemos necesario apuntar que a veces la adaptación de los cuentos infantiles la protagonizan las ilustraciones que acompañan a los textos. Como es sabido, ilustrar hace alusión al componente gráfico que realza, acompaña o complementa a un texto, de modo que en ese proceso el dibujo aporta interesantísimas connotaciones a la letra. Los ilustradores adaptan no solo por la secuencia o el motivo que seleccionan en sus dibujos sino también porque atenúan, suavizan o edulcoran la crudeza de los textos. En cambio, otras veces, cargan sus tintas en los aspectos más terroríficos, inquietantes o macabros, lo que suele ocurrir especialmente con aquellos ilustradores que proceden del mundo del cómic, o como puede verse en cuentos como el de *Barba-Blu* de Chiara Carrer [36]. Comoquiera, la ilustración tiende a expandirse más allá del texto, añadiendo información o descubriendo nuevas lecturas e intenciones expresivas.

5. Conclusiones

A la hora de establecer orientaciones generales para llevar a cabo una adaptación, vamos a partir de las sugerencias aportadas por Ana Pelegrin [37] recogiendo los criterios que han seguido otros investigadores y folcloristas: no desvirtuar el espíritu de la obra, la supresión de pá-

rrafos descriptivos, el empleo de palabras más sencillas, la introducción directa de la acción, el uso del estilo directo y la utilización de fórmulas de apertura y cierre. El primero de ellos es, sin duda, medular: el respeto a las fuentes. Una vez recogidas las distintas versiones de determinado modelo de cuento y seleccionada la versión sobre la que realizar la adaptación, deben respetarse escrupulosamente secuencias, personajes, alternancia narración/diálogo, rasgos de estilo, fórmulas de comienzo y final, elementos orales, etc. Por otro lado, a nuestro juicio, no deben atenuarse, suprimirse ni edulcorarse aspectos macabros, tenebrosos, terroríficos, políticamente incorrectos (sobre la pobreza, la muerte, las enfermedades, sobre modelos de familia no convencionales, jerarquías o clases sociales, la marginación) ni suprimirse aspectos lingüísticos que pudieran ofrecer mayor resistencia interpretativa o una cierta densidad semántica, ambigüedades, ironías, críticas sociales, etc. Esos caracteres corresponden de forma inmanente a los valores universales e intemporales de la tradición. Si nuestro objetivo es el aprendizaje de la lectura, es posible que no deban tenerse en cuenta exhaustivamente estos criterios de actuación relativos a la transmisión fiel de los textos; pero si nuestro objetivo es rescatarlos, recuperarlos y revelarlos a las nuevas generaciones, la fidelidad debe ser una de las prioridades para cualquier adaptador. No existe en estos criterios un concepto ni restrictivo ni paternalista de la infancia y la educación, sino de confianza en las capacidades interpretativas, simbólicas y lectoras de los niños.

Por otro lado, a nivel externo, el proceso de adaptación debería contemplar las

condiciones que establece Marc Soriano [38]: la adaptación debe estar anunciada claramente en el libro; con ella no se ha reescrito (en el sentido periodístico de *rewriting*) el texto.

Lógicamente, cualquier adaptación contiene una serie de modificaciones sobre los originales. En cuanto a las modificaciones, el adaptador puede encontrarse a menudo con la necesidad de afrontar cuestiones de corrección lingüística y de la reducción o síntesis de los textos con el objeto de dar más protagonismo a la ilustración.

En lo que se refiere a la corrección lingüística, es común encontrarse en bastantes ocasiones con faltas de ortografía o bien con una escritura no adaptada a las nuevas normas ortográficas institucionales contemporáneas; sin salir de esta labor de corrección, pueden y deben adaptarse palabras y expresiones lingüísticas arcaicas de difícil comprensión para los niños así como rasgos dialectales al lenguaje estándar. En casos concretos, frente a algún cuento escrito íntegramente con rasgos dialectales, como puede ser el caso del cuento extremeño 'El cabreru tontu', el adaptador puede comprobar que, una vez realizada la adaptación a un nivel de lengua estándar privado de rasgos dialectales, algunos cuentos pierden buena parte de su eficacia comunicativa y su gracia, lo cual puede llegar a hacer desestimar su selección.

Otro factor importantísimo de la adaptación de los cuentos tradicionales es la incorporación de ilustraciones para acompañar la letra. Debe saberse que, aunque muchas regiones europeas cuenten con un importantísimo acervo cultural en el ám-

bito de los cuentos tradicionales, como demuestran las numerosas colecciones que se han publicado en el último siglo por parte de reconocidos recopiladores y folkloristas, numerosos cuentos no han sido jamás ilustrados, y la ilustración, al acompañar al texto, también comunica, aportando matices, desvelando informaciones ocultas o haciendo una relectura o resignificación del texto.

En respuesta a las preguntas que expusimos al principio, creemos que cualquier cuento tradicional puede releerse en la actualidad y continúa siendo significativo: son intemporales, universales. Si en algún momento nos parece que no lo sean ya, no es porque hayan dejado de serlo, sino porque no se los leemos a los niños. En cuanto al diseño de sus protagonistas, constituyen caracteres arquetípicos universales [39] que son retenidos fácilmente por los jóvenes lectores o auditores.

El criterio general en las adaptaciones debe ser siempre el escrupuloso respeto con las fuentes, guiados en esto por las líneas rojas que se deducen de las aportaciones psicológicas de Bettelheim: secuencias, personajes, estereotipos, maniqueísmo, linealidad, justicia poética, finales cerrados y tranquilizadores, alternancia narración/diálogo, rasgos de estilo, fórmulas de comienzo y final, repeticiones, conservación elementos orales, e incluso la conservación de otros componentes más densos como pueden ser la crítica social, la ironía o la sátira. La reducción de contenidos, el acompañamiento de ilustraciones y la adaptación del lenguaje (ortografía y eliminación de numerosos rasgos dialectales) pueden ser interesantes si se tienen en cuenta los lectores a quienes va destinado,

pero nunca eliminando densidad semántica e incluso posibles lecturas escondidas.

Por respeto a los cuentos tradicionales, por convicciones académicas y por confianza en la capacidad simbólica de los lectores, pensamos que, si el objetivo de la adaptación no es otro que el de rescatar los cuentos y darlos a conocer a las nuevas generaciones, no conviene eliminar, suavizar ni edulcorar componentes terroríficos, macabros, antisociales o políticamente incorrectos: la muerte, la pobreza, la crueldad, el miedo, las modelos de familia no convencionales, etc. no deben desaparecer de los textos. Por poner un ejemplo, la muerte, la pobreza y el intenso frío de las calles de la ciudad de Copenhague en la noche de final de año no deben desaparecer de 'La cerillera' de Andersen, ni deben atenuarse, pues el cuento pierde eficacia cada vez que sus adaptaciones lo hacen. Otra cuestión será si el objetivo de determinada editorial al adaptar los cuentos tradicionales está contaminado por el fomento de las primeras lecturas, o bien por otros tipos de intereses de carácter ideológico que se desean transmitir en la infancia. Pero estamos hablando entonces de otro tipo de aprendizaje. Quizá pueda simultanearse, mediante un muy hábil trabajo de adaptación, el que combina la fiel transmisión de los textos con el fomento de las primeras lecturas; vemos imposible, en cambio, la simultaneidad de intereses cuando se trata de combinar la fiel transmisión de unos textos tradicionales cargados de contenidos políticamente incorrectos con quienes pretenden usar esos mismos cuentos para transmitir mediante adaptaciones edulcoradas unos valores ecológicos, sociales, culturales o políticos de los que los cuentos tradicionales

carecían. No rechazamos tales adaptaciones, tan solo las ponemos en su lugar porque su objetivo es, sencillamente, otro. Su objetivo no es transmitir el cuento, sino unos valores por medio del cuento.

Por supuesto, se puede o no compartir la idoneidad de la propuesta de Andersen en «La Cerillera» (en su cuento original) o de la colección 'El pico de la cigüeña' (adaptando cuentos tradicionales recogidos en Extremadura), pues, como hemos dicho más arriba, todo mediador lleva de serie un adaptador de relatos consigo. En muchas ocasiones, además, va a depender del producto que se quiera (o se pueda) realizar, del destinatario al que se quiere ofrecer y del contexto histórico cultural cambiante; dependerá también de nuestro concepto de educación y de nuestro concepto de infancia; y dependerá, por último, del grado de confianza, de protección o de sobreprotección a los niños que consciente o inconscientemente tengamos como escritores, educadores, mediadores o padres.

Dirección para la correspondencia:

Ramón Pérez Parejo. Universidad de Extremadura. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas. Facultad de Formación del Profesorado. Avda. de la Universidad, s/n. 10071 Cáceres. Email: rpp@unex.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25. III. 2015.

Notas

- [1] STOTT, J. C. (1996) The Poetics and Politics of Adaptation: Traditional Tales as Children's Literature, *Children's Literature*, 24, p. 193.

- [2] HAASE, D. (1996) *The Reception of Grimms' Fairy Tales: Responses, Reactions, Revisions*, pp. 240-241 (Detroit, Wayne State University).
- [3] BOURDIEU, P. (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, pp. 13-15; 319-330 (Barcelona, Anagrama).
- [4] ZIPES, J. (2002) *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*, pp. 7-22 (Lexington, The University Press of Kentucky).
- [5] DAVIS, L. (2002) *Resistirse a la novela. Novelas para resistir. Ideología y ficción*, p. 77 (Barcelona, Debate).
- [6] POZUELO, J. M. (2009) *Teoría del lenguaje literario*, pp. 124-127 (Madrid, Cátedra).
- [7] SOTOMAYOR, M. V. (2005) Literatura, sociedad, educación: Las adaptaciones literarias, *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 219-222.
- [8] GENETTE, G. (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, pp. 13-55 (Madrid, Taurus).
- [9] SOTOMAYOR, M. V. (2005) Literatura, sociedad, educación: Las adaptaciones literarias, *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 219-220.
- [10] PÉREZ PAREJO, R. (2001) *Metapoesía y crítica del lenguaje. (De la generación de los 50 a los novísimos)*, p. 144 (Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura).
- [11] CAMPS, A. (2012) Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica, pp. 36-37, en CAMPS, A. (ed.) *Experiencias didácticas para aprender a escribir* (Barcelona, Graó).
- [12] BETTELHEIM, B. (1988) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, p. 9 (Barcelona, Crítica).
- [13] RASERO, J. y BARCIA, E. (2010) Los cuentos de tradición oral como dinamizadores del acto didáctico, en INSTITUTO DE LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESAS DA FACULDADE DE LETRAS DE COIMBRA (ed.) *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, p. 818 (Coimbra, Edições Globo).
- [14] SORIANO, M. (1999) *La Literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, pp. 35-49 (Buenos Aires, Ediciones Colihue).
- [15] PELEGRIN, A. M. (2004) *La aventura de oír: cuentos tradicionales y literatura infantil*, p. 16 (Madrid, Anaya).
- [16] SOTOMAYOR, M. V. (2005) Literatura, sociedad, educación: Las adaptaciones literarias, *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 232-233.
- [17] CARRANZA, M. (2012) Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil, *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 313, pp. 9-11. Ver <http://www.imaginaria.com.ar/tag/no-313/> (Consultado el 11.XI.2014).
- [18] GARCÍA, M. P. y PASCUA, I. (2006) Censura y traducción para niños, *Anuario de investigación en Literatura infantil y juvenil*, 4, pp. 31-46.
- [19] SOTO, J., PÉREZ, R. y PANTOJA, A. (2010) *Catálogo para el estudio de la educación primaria en la provincia de Badajoz durante la segunda mitad del siglo XIX (1857-1900)*, p. 27 (Badajoz, Servicio de Publicaciones de la Diputación de Badajoz).
- [20] NÚÑEZ, G. (2007) Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas, en CERRILLO, C. (ed.) *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, pp. 33-34 (Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha).

¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales

- [21] SOTOMAYOR, M. V. (2013) ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes, *Lenguaje y textos*, 38, p. 34.
- [22] CARRANZA, M. (2012) Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil, *Imaginaría. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 313, pp. 13-14. Ver <http://www.imaginaría.com.ar/tag/no-313/> (Consultado el 11.XI.2014).
- [23] CASCAJOSA, C. C. (2005) Caperucita en el guetto: *Freeway*, de Matthew Bright, como adaptación posmoderna de un cuento de hadas, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 29, pp. 5-7. Ver <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/freewayc.html> (Consultado el 06.X.2014).
- [24] CARRILLO, C. (2010) *La visión de lo real en la obra de Carmen Martín Gaité*, pp. 214-224 (Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura).
- [25] VEKIC, T. (2009) *(Re) escrituras de Caperucita Roja en la literatura hispánica de la segunda mitad del siglo XX que desafían normas sociales coercitivas*, pp. 13-152 (Columbia, The University of British Columbia).
- [26] SÁNCHEZ, C. (2006) Cuentos en pie de guerra: caperucitas y patitos feos al servicio de los más diversos ideales, *Revista do centro de estudos portugueses*, 26, pp. 179-189.
- [27] ETXANIZ, X. (2004) La ideología en la literatura infantil y juvenil, *Cauce, Revista de Filología y su didáctica*, 27, pp. 83-96.
- [28] MARTENS, H., BARCIA, E., PÉREZ, R. y SOTO, J. (2013) *El dragón. La flor de Lilión, El zurrón del pobre. Cuentos populares extremeños ilustrados* (Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Diputación de Cáceres).
- [29] BACCHILEGA, C. (1997) *Postmodern fairy tales: Gender and narrative strategies*, pp. 12-37 (Pennsylvania, University of Pennsylvania Press).
- [30] CARRANZA, M. (2012) Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil, *Imaginaría. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 313, pp. 13-16. Ver <http://www.imaginaría.com.ar/tag/no-313/> (Consultado el 11.XI.2014).
- [31] BRYANT, S. C. (1995) *El arte de contar cuentos*, p. 15 (Barcelona, Bibraría).
- [32] DOSTER, I. V. (2002) *The Disney dilemma: Modernized Fairy Tales or Modern Disaster?*, pp. 29-31 (Tennessee, University of Tennessee Honors Thesis Project).
- [33] SÁNCHEZ, J. L. (2001) Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente, *Comunicar*, 17, p. 66.
- [34] WARNER, M. (1994) *From the beast to the blonde on fairy tales and their tellers*, pp. 312-317 (London, Vintage).
- [35] BRAVO, A. (2006) Mundos imaginarios y sagas, *Revista de Literatura*, 221, pp. 25-26.
- [36] CARRER, C. (2007) *Barba-Blu* (Roma, Donzelli Editore).
- [37] PELEGRIN, A. M. (2004) *La aventura de oír: cuentos tradicionales y literatura infantil*, pp. 21-22 (Madrid, Anaya).
- [38] SORIANO, M. (1999) *La Literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, p. 46 (Buenos Aires, Ediciones Colihue).
- [39] PROSIC-SANTOVAC, D. (2011) Critical approaches to fairy tales from the eighteenth century to the present, en SUTOBIC, L. (ed.) *English Language*

ge and Anglophone literatures today, p. 557 (Novi Sad, Filozofski fakultet u Novom Sadu).

Bibliografía

- BACCHILEGA, C. (1997) *Postmodern fairy tales: Gender and narrative strategies* (Pennsylvania, University of Pennsylvania Press).
- BETTELHEIM, B. (1988) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (Barcelona, Crítica).
- BOURDIEU, P. (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (Barcelona, Anagrama).
- BRAVO, A. (2006) Mundos imaginarios y sagas, *Revista de Literatura*, 221, pp. 35-41.
- BRYANT, S. C. (1995) *El arte de contar cuentos* (Barcelona, Biblaria).
- CAMPS, A. (2012) Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica, en CAMPS, A. (ed.) *Experiencias didácticas para aprender a escribir* (Barcelona, Graó) pp. 33-46.
- CARRANZA, M. (2012) Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil, *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 313, pp. 1-23. Ver <http://www.imaginaria.com.ar/tag/no-313/> (Consultado el 11.XI.2014).
- CARRER, C. (2007) *Barba-Blu* (Roma, Donzelli Editore).
- CARRILLO, C. (2010) *La visión de lo real en la obra de Carmen Martín Gaité* (Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura).
- CASCAJOSA, C. C. (2005) Caperucita en el guetto: *Freeway*, de Matthew Bright, como adaptación posmoderna de un cuento de hadas, *Especulo. Revista de estudios literarios*, 29, pp. 1-15. Ver <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/freewayc.html> (Consultado el 06.X.2014).
- DAVIS, L. (2002) *Resistirse a la novela. Novelas para resistir. Ideología y ficción* (Barcelona, Debate).
- DOSTER, I. V. (2002) *The Disney dilemma: Modernized Fairy Tales or Modern Disaster?* (Tennessee, University of Tennessee Honors Thesis Project).
- ETXANIZ, X. (2004) La ideología en la literatura infantil y juvenil, *Cauce, Revista de Filología y su didáctica*, 27, pp. 83-96.
- GARCÍA, M. P. y PASCUA, I. (2006) Censura y traducción para niños, *Anuario de investigación en Literatura infantil y juvenil*, 4, pp. 31-46.
- HAASE, D. (1996) *The Reception of Grimms' Fairy Tales: Responses, Reactions, Revisions* (Detroit, Wayne State University).
- GENETTE, G. (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (Madrid, Taurus).
- MARTENS, H., BARCIA, E., PÉREZ, R. y SOTO, J. (2013) *El dragón. La flor de Lililón, El zurron del pobre. Cuentos populares extremeños ilustrados* (Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Diputación de Cáceres).
- NÚÑEZ, G. (2007) Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas, en CERRILLO, C. (ed.) *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha) pp. 227-238.

¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales

- PELEGRIN, A. M. (2004) *La aventura de oír: cuentos tradicionales y literatura infantil* (Madrid, Anaya).
- PÉREZ PAREJO, R. (2001) *Metapoesía y crítica del lenguaje. (De la generación de los 50 a los novísimos)* (Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura).
- POZUELO, J. M. (2009) *Teoría del lenguaje literario* (Madrid, Cátedra).
- PROSIC-SANTOVAC, D. (2011) Critical approaches to fairy tales from the eighteenth century to the present, en SUTOBIC, L. (ed.) *English Language and Anglophone literatures today* (Novi Sad, Filozofski fakultet u Novom Sadu) pp. 555-567.
- RASERO, J. y BARCIA, E. (2010) Los cuentos de tradición oral como dinamizadores del acto didáctico, en INSTITUTO DE LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESAS DA FACULDADE DE LETRAS DE COIMBRA (ed.) *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (Coimbra, Edições Globo) pp. 815-25.
- SÁNCHEZ, J. L. (2001) Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente, *Comunicar*, 17, pp. 65-69.
- SÁNCHEZ, C. (2006) Cuentos en pie de guerra: caperucitas y patitos feos al servicio de los más diversos ideales, *Revista do centro de estudos portugueses*, 26, pp. 179-189.
- SORIANO, M. (1999) *La Literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas* (Buenos Aires, Ediciones Colihue).
- SOTO, J., PÉREZ, R. y PANTOJA, A. (2010) *Catálogo para el estudio de la educación primaria en la provincia de Badajoz durante la segunda mitad del siglo XIX (1857-1900)* (Badajoz, Servicio de Publicaciones de la Diputación de Badajoz).
- SOTOMAYOR, M. V. (2005) Literatura, sociedad, educación: Las adaptaciones literarias, *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 217-238.
- SOTOMAYOR, M. V. (2013) ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes, *Lenguaje y textos*, 38, pp. 29-35.
- STOTT, J. C. (1996) The Poetics and Politics of Adaptation: Traditional Tales as Children's Literature, *Children's Literature*, 24, pp. 29-35.
- VEKIC, T. (2009) *(Re) escrituras de Caperucita Roja en la literatura hispánica de la segunda mitad del siglo XX que desafían normas sociales coercitivas* (Columbia, The University of British Columbia).
- WARNER, M. (1994) *From the beast to the blonde on fairy tales and their tellers* (London, Vintage).
- ZIPES, J. (2002) *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales* (Lexington, The University Press of Kentucky).

Resumen:

¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura

La cuestión de la adaptación de los cuentos populares es uno de los temas más controvertidos de la Literatura Infantil y Juvenil, que afecta no solo a cuestiones lingüísticas o estilísticas sino también al plano educativo de transmisión de unos

determinados valores morales. ¿Cualquier cuento tradicional puede releerse o el modelo de mundo que ofrecen algunos ya no es significativo? ¿Deben adaptarse a la psicología infantil contemporánea? ¿Conviene eliminar cuestiones macabras o terroríficas? ¿Debe primar la ilustración sobre el texto? ¿Qué debemos hacer con cierto contenido sexista, xenófobo o religioso que aparece en muchos cuentos? ¿Deben eliminarse los componentes satíricos o irónicos? ¿Qué debemos comunicar y qué valores debemos transmitir como adaptadores? Considerando la casuística hallada en la historia de las adaptaciones de cuentos tradicionales, parece existir un conflicto entre la fiel transmisión de los textos y la conveniencia de realizar profundas y severas modificaciones para ajustarse a la psicología de la infancia, o bien a ciertos valores sociales y ecológicos, o bien a lo que se conoce como lo «políticamente correcto». En otras palabras, parece existir un conflicto entre la conveniencia de ser fieles a las fuentes tradicionales (cultura) o bien la conveniencia educativa de adaptar los textos de un modo severo a la mente infantil (educación). Para ser rigurosos, la metodología está inspirada fundamentalmente en la teoría de la recepción. Como conclusión general, las adaptaciones dependen del concepto de educación o, mejor, del concepto de infancia del adaptador.

Descriptor: Adaptación, cuentos tradicionales, educación, infantil, edición.

Summary:

Education vs. culture? The problem of folk tales adaptation from Didactics of Literature

The question of adapting folk tales is one of the most controversial issues in Literature for Children that affects not only linguistic or stylistic issues but also the educational level of transmission of moral values. Can any traditional story be retold or its vision of the world is no longer significant? Must the new version be adapted to contemporary children's psychology? Must macabre or too frightening passages be removed? Should we give priority to illustrations over text? How can we deal with sexist, xenophobic or religious ideology in some works? Should satirical or ironic component be eliminated? What should we communicate and what we pass on morality as adaptors? Considering the casuistry found in the history of adaptations, there seems to be a conflict between the faithful transmission of the texts and the desirability of profound and severe adjustments to suit contemporary child psychology, of certain social or ecological values, or referred to as politically correct; to put it more simply, a conflict between the faithful transmission of the texts (culture) and the desirability of profound and severe adjustments to suit contemporary child psychology (education). As a conclusion, adaptations will depend on our concept of education and our concept of the childhood.

Key Words: Adaptation, folktales, education, children, edition.

Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿Prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero

por José-Luis GAVIRIA
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Suelo decir a mis alumnos a principio de curso que un buen criterio para juzgar si un profesor es bueno, o al menos interesante, es si considera que su asignatura es la más importante de todas. Si hay otra más importante según su criterio es que ese profesor eligió mal su especialidad. Naturalmente esto no es más que un recurso para captar su atención. Pero hay algo de cierto en ello. Hasta las disciplinas más 'marianas' pueden impartirse con entusiasmo y resultar atractivas, tanto para quien la imparte como para quien la recibe. Con este espíritu me parece que se puede abordar el artículo de Fernando Gil Cantero (FGC) y Daniel Reyero (DR) (Gil Cantero & Reyero, 2014). Es decir, si no fuera verdad que ellos consideran a la filosofía de la educación como lo más importante del mundo, ¿deberían estar haciendo investigación empírica en su lugar!

Pero dado que consideran que es la filosofía de la educación la que tiene prio-

ridad sobre las disciplinas empíricas, entraremos a considerar y discutir y, si es posible, rebatir sus argumentos.

Tres cuestiones son abordadas en el artículo:

1. ¿Cuál es el peso que la investigación empírica sobre el fenómeno educativo debe tener en el conjunto de la investigación sobre educación?
2. ¿Cuál es el papel que juega la filosofía educativa en ese conocimiento?
3. ¿Cuál es la presencia que la investigación empírica tiene que tener en la política educativa y en el juicio práctico y qué papel queda reservado a la propia filosofía de la educación en esos mismos ámbitos?

Su respuesta está presente ya desde el título: en todo caso hay una prioridad de la filosofía de la educación sobre la investigación empírica. Aunque parece que hay una

inconsistencia entre el título y el contenido del artículo, pues en el título se habla de 'La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa', mientras que el artículo argumenta respecto de la prioridad de la filosofía de la educación sobre la investigación empírica en la acción educativa, por ejemplo, presentando 'los argumentos contra la exclusiva tecnificación empirista de las decisiones políticas' (título del apartado 3, p. 266), 'los argumentos basados en las particularidades de la actividad educativa', (apartado 4, p. 268), o 'los argumentos basados en el carácter relacional de la actividad educativa y el valor del juicio', (p. 270). Puede verse que en todos los casos la argumentación se refiere siempre a la actividad educativa, no a la investigación educativa.

En cualquier caso, para contestar adecuadamente a sus preguntas y, lo que es más importante, a su respuesta, es necesario tener una idea adecuada respecto de cuál es la naturaleza de la actividad filosófica así como de la actividad científica en educación. Si no hiciésemos esto tal vez estaríamos tratando de responder a preguntas que no se han planteado o contestando a argumentos que no se han esgrimido. Los que aquí se van a desarrollar son los siguientes:

La imagen de la investigación empírica en educación, como un conjunto de generalizaciones empíricas derivadas de la aplicación elemental de la metodología estadística, no corresponde con la realidad. La investigación empírica contemporánea supone, de hecho, unos supuestos ontológicos implícitos bastante más complejos de lo que se asume en el artículo de FGC y DR.

La relación de la filosofía de la educación y la investigación empírica se produce en dos niveles. En el nivel más general son interdependientes, en el más próximo a la acción no pueden contradecirse, por lo que la supuesta prioridad no tiene sentido. La filosofía de la educación no puede hacerse sin atender a los resultados de la investigación empírica. En el plano de la acción no son directamente comparables entre sí porque no comparten terreno de juego.

Para la aplicación a la práctica de los conocimientos que se destilan de una u otra actividad es necesario un intermediario epistémico, en el que se conjugan principios que proceden de ambas disciplinas, pero también otros supuestos adicionales que permiten conformar una normativa práctica.

El intermediario epistémico es lo que denominamos el 'saber profesional', que tiene como componentes entrelazados la 'sabiduría' y la 'tecnología', ambos necesarios para el desempeño profesional del maestro.

2. La naturaleza de la investigación empírica

«At its core, scientific inquiry is the same in all fields. Scientific research, whether in education, physics, anthropology, molecular biology, or economics, is a continual process of rigorous reasoning supported by a dynamic interplay among methods, theories, and findings. It builds understanding in the form of models or theories that can be tested.» (National Research Council, 2002,2)

Pudiera parecer que quien se dedica a la investigación empírica en educación debería ser un rabioso empirista y no admitir más modo de conocimiento que el proporcionado por las percepciones y los estímulos sensoriales. De hecho creo que una postura moderna sobre la naturaleza del conocimiento científico no es estrictamente compatible con el empirismo clásico y que es necesaria una ontología de una cierta sofisticación para dar cabida a la explicación científica. Se verá que no añadimos el adjetivo de 'educativa' a la investigación científica, puesto que, como se afirma en la cita que abre este apartado, entendemos que la naturaleza de la investigación científica es siempre la misma, independientemente de su especialidad. Y son dos las notas características que la definen: la explicación científica es material y es causal.

Ciertamente la explicación científica es material, en el sentido de que las causas y los efectos de los fenómenos que aborda están en el marco espacio temporal de nuestro universo. Esto incluye las propiedades y estructuras resultantes de la interacción entre estos elementos aunque su naturaleza no sea física. Esto vale para entes abstractos que sí se consideran parte de nuestro mundo, como las leyes del mercado, las tendencias sociales, los sentimientos, percepciones, motivaciones y otros fenómenos psicológicos o cualquier otro ejemplo similar, en tanto en cuanto están definidos como relaciones, propiedades o propensiones de entes que pertenecen a nuestra realidad espacio temporal. Pero no hace referencia a entes que no estén comprendidos en este ámbito. No hace falta entrar en más detalles ya que

en otros lugares y textos esto está más y mejor tratado.

Lo esencial de la explicación científica es la explicación causal. Probablemente otros elementos caracterizan a la ciencia fáctica, pero sin duda la más importante es esta. Y aquí es donde se puede ver que no es posible mantener una perspectiva de este tipo sin tener, implícita o explícitamente, una ontología y una epistemología que vayan más allá del empirismo puro.

En efecto, una relación causal implica el uso de condicionales contra fácticos. Una relación causal es una proposición que dice que para todo i , existe en cada momento una n -tupla del tipo $\{x_{i1} \rightarrow y_{i1}, x_{i2} \rightarrow y_{i2} \dots x_{in} \rightarrow y_{in}\}$, donde, siendo i cualquier individuo o unidad de análisis y n al menos 2, cada x_{ij} es una causa y cada y_{ij} es un efecto. Para Holland (1986), el problema fundamental de la inferencia causal es que para cualquier sujeto i no puede observarse simultáneamente más que uno solo de los elementos de la n -tupla. Afirmar el resto sólo puede hacerse por medio de condicionales contra fácticos del tipo, 'si en lugar de x_{i1} hubiésemos aplicado x_{i2} , habríamos observado y_{i2} en lugar de y_{i1} '. Que n debe ser al menos 2 se entiende fácilmente. Si afirmamos que x es la causa (y la única causa) de y , estamos diciendo que x implica y y no x implica no y . $\{x_i \rightarrow y_i, \bar{x}_i \rightarrow \bar{y}_i\}$

Por eso si hacemos una afirmación de causalidad estamos también afirmando la realidad de la posibilidad de la parte que no ha sido observada. Por ejemplo, si digo que el único modo de aprender a

rodar en bicicleta es montando en una, estoy diciendo simultáneamente que si no se monta en una bicicleta no es posible aprender a rodar en ella. Esta afirmación se hace general para todos los sujetos. Pero para cada sujeto en un instante dado de tiempo sólo es posible observar una de las cláusulas de la relación. Esto está más desarrollado en (D. Rubin, 1974; D. B. Rubin, 1986; Holland, 1986; Glymour, 1986; Pearl, 2000; D. B. Rubin, 2005; West & Thoemmes, 2010). Sólo mediante algunos artificios del diseño que hace uso de algunos supuestos auxiliares podemos acceder a la contrastación de la plausibilidad de una n-tupla determinada. Por ejemplo, asumimos el supuesto auxiliar, que nos parece bastante razonable, de que, no importa en qué momento se monte en la bicicleta, ya que el efecto observado es independiente del instante de aplicación de la causa. Pero ese supuesto es incontrastable, ya que una causa determinada sólo puede ser aplicada una vez en un instante dado en un sujeto dado. Por eso la ciencia descansa de modo tan incontrovertible sobre el método. El método nos permite estar seguros de que los supuestos auxiliares son aceptables en un contexto determinado y, por eso mismo, las conclusiones de la investigación válidas. En ciencia el método es casi todo. Sin método no hay ciencia. La inferencia estadística no es más que una modalidad de la inferencia causal para un tipo determinado de fenómenos, pero no es una alternativa a la ciencia como tal.

Y hablar de causalidad, y eso lo vio perfectamente Hume, implica hacer afirmaciones que no están sustentadas por ninguna impresión sensible. Por ello afir-

mar una teoría científica, que no es en gran medida otra cosa que un discurso lleno de cadenas causales, supone una posición ontológica implícita en la que se asigna estatuto de realidad a posibilidades que puede que nunca se materialicen, pero que en un sentido muy fuerte se consideran reales. Afirmar por tanto relaciones causales supone, en una expresión utilizada por Michell en el contexto de la medida (Michell, 1990), un ‘compromiso ontológico’ con la causalidad.

Por esto, la asociación elemental de investigación ‘estadística’ con empirismo ingenuo es un error. La investigación científica que hace uso de la estadística no supone una adhesión al empirismo inductivista. Simplemente hay fenómenos en los que la relación causal no es constante a través de los individuos y lo que es verdad en uno puede no serlo del mismo modo para otro. Por eso necesitamos la estadística, para poder hablar de efectos medios, de tamaños del efecto, de la dispersión del efecto, etc. Pero esto no resta un ápice de causalidad a dichas teorías ni legitimidad a los resultados.

De hecho, hacer afirmaciones de causalidad en educación, es decir, desarrollar teorías de la educación, supone dar por sentado que lo real va más allá de lo observado. Quien lea esta proposición estará tentado de pensar que estamos rindiendo armas a algunos de los argumentos latentes en el artículo de FGC y DR. Pero al contrario, vamos a desarrollar esta idea y a demostrar que de hecho su tesis principal, la superioridad de la filosofía de la educación sobre la investigación empírica, no tiene sentido.

3. Elementos ontológicos para la investigación empírica

Ya hemos visto que aceptar la causalidad en nuestro universo supone aceptar la realidad de lo que podía haber sido y no ha sido. Esta afirmación de la necesidad de la relación causal no está fundada en la observación. Y por eso la firme fe en la necesidad de la relación causal está basada en otra cosa distinta de lo empírico. Conlleva de hecho una posición ontológica que, sin ser única, ya que muchas ontologías distintas pueden ser compatibles con las afirmaciones de causalidad, debe tener ciertas características básicas. Una de las ontologías compatibles es la formulada por Bhaskar, (1978/2008). De esa ontología vamos a tomar prestados algunos conceptos.

Cuando el científico se enfrenta con el mundo, su experiencia se produce en una dimensión en la que se encuentra su interacción directa con el mismo. Se trata del dominio de lo *empírico*. En el dominio de lo empírico tenemos todas las experiencias y percepciones directas que el sujeto tiene en su interacción con el mundo. La admisión del dominio de lo empírico tiene poca discusión para cualquiera que conceda a la ciencia carta de naturaleza. Pero no se agota aquí el mundo. Desde una perspectiva de la formulación de leyes y cadenas causales hay que asumir que lo empírico, lo que podemos experimentar directamente, es un subconjunto de un dominio más amplio que incluye los eventos y los hechos. Es el dominio de lo *actual*, constituido por los eventos, lo que se da en acto. Es la realidad en acto, tanto si se experimenta como si no. Tampoco la admisión de este dominio es incompatible con una perspectiva exclusivamente empirista de la ciencia. Basta

con que se admita la posibilidad de que en principio, lo que es en acto pueda pasar al dominio de lo empírico [1]. Por tanto la admisión de lo actual, es decir, de lo que es, aunque no pueda ser directamente percibido en un tiempo o en un espacio dado, tampoco presenta mayor problema desde una perspectiva empirista clásica digamos, excepto cuando lo actual se contrapone a lo posible. Lo que es a lo que podía haber sido. Y es esto último lo que nos lleva al dominio de lo *real*, que comprende las estructuras, los entes que mantienen relaciones unos con otros, que tienen propensiones, que pueden o no manifestarse, actualizarse, pero que son las que determinan las sucesiones de hechos y percepciones. Afirmar la naturaleza causal de la explicación científica supone aceptar que existen estructuras o entidades que son las que producen los eventos. Los eventos, lo actual, sea percibido o no, no es más que un subconjunto de lo real. Lo que pudo haber sido o lo que puede ser, se explica porque en el dominio de lo real es donde nacen las relaciones causales. Por eso decíamos que lo real va más allá de lo observado.

En palabras de Bhaskar, (1978/2008), la percepción nos da acceso a las cosas, mientras que el experimento nos da acceso a las estructuras que existen independientemente de nosotros. La construcción de teorías es siempre una actividad dirigida a armar un discurso sobre las estructuras que habitan el dominio de lo real. Y en definitiva, esto correspondería con la naturaleza compleja de la realidad. El dominio de lo real: entidades y estructuras que producen eventos. El dominio de lo actual: eventos producidos, y eventos no producidos, que pueden ser o no conocidos. El do-

minio de lo empírico: impresiones de los sentidos y nuestras experiencias directas de las cosas.

Desde una perspectiva realista las leyes que se formulan en la ciencia no son proposiciones acerca de los eventos observados o las experiencias habidas, sino más bien proposiciones acerca de las formas en que las entidades causales actúan, produciendo de esta forma eventos y experiencias. La realidad compleja se manifiesta en estos tres dominios. La cadena causal que lleva de lo real a lo empírico, y esa es la única dirección de la cadena, debe ser recorrida para nuestro conocimiento del mundo en dirección inversa. Nuestro conocimiento va desde lo empírico hasta lo real. No hay manera de acceder al nivel último de la realidad sin hacer la 'ascesis' que lleva de lo empírico a lo latente.

4. Sobre la filosofía de la educación

La filosofía de la educación es sobre todo una reflexión. Se trataría de una doctrina o discurso que consiste en aplicar alguna variante del método filosófico general al fenómeno educativo. En cualquier caso la naturaleza especulativa y argumentativa, racional, de la filosofía tiene que ser de aplicación a la filosofía de la educación. Pero dentro de la filosofía hay ciertamente muchas disciplinas distintas. Durante mucho tiempo no existía una clara separación entre los objetos de atención de la filosofía y la ciencia. De hecho podría decirse que desde el momento en que la filosofía natural se convierte en ciencia adoptando un método propio, pareciera como que el terreno de juego de la ciencia crecía a costa de la filosofía. El conflicto no se hacía aparente

puesto que la metafísica, la disciplina filosófica por excelencia, decía dedicarse a estudiar las 'causas últimas' de los hechos, mientras que la ciencia explicaba los hechos por medio de causas próximas. Pero el ataque que supuso toda la renovación filosófica y científica de comienzos del siglo XX fue un duro golpe a su estatus. En palabras de Javier Muguerza (Muguerza, 1974), la crítica fundamental consistía en que no es que la metafísica explique los hechos de una manera más profunda; la metafísica sencillamente no explicaría ningún hecho.

Esto, que podía ser importante para la relevancia académica de la metafísica no lo era tanto para el conjunto de la filosofía, ya que desde bastante antes la teoría del conocimiento y la epistemología se habían desplazado hacia el centro del discurso filosófico.

«It is true that in the second of these periods [el periodo post-renacentista] there was a progressive 'problem-shift' within philosophy from the question of the content of knowledge to the meta-question of its status as such.» (Buchdahl, 1969, citado por Bhaskar, 1978/2008, xxviii)

Este desplazamiento no se ha hecho necesariamente evidente en el ámbito específico de la filosofía de la educación, donde, como vemos, tiene cabida todavía una discusión como ésta, en la que pareciera que la filosofía y la investigación empírica se disputan el terreno de la acción educativa. Si bien es cierto que tanto la investigación educativa en particular como el conocimiento de la educación en general podría verse muy beneficiado si

este particular cambio de foco se produjese (hacia el estatus del conocimiento sobre educación, más que sobre el conocimiento de la educación), creo también que el hecho de que la educación tiene que ver con fines de la actividad humana justifica, sin embargo, esta insistencia de la filosofía de la educación en mantener el foco en cierto modo sobre el contenido del conocimiento más que sobre su estatus.

Curiosamente el método analítico de Richard Stanley Peters (Peters, 1977) sí se ha aplicado a la educación como tal, o al menos en una de las dos preguntas que según sus mismas analíticas palabras debe plantear un filósofo respecto de cualquier cuestión, a saber, «¿Qué quiere decir con esto? ¿Cómo lo sabe?» (Peters, 1977, 26).

Creo por tanto que sí ha habido una elaboración abundante respecto al significado de la educación, es decir, una descripción profunda de su naturaleza como acción humana, pero, sin embargo, no ha habido una profundización adecuada en el análisis del estatus del conocimiento acerca del fenómeno. Cuando se ha realizado una reflexión sobre la investigación educativa, ha sido, casi siempre, desde posturas bastante retrógradas, que bajo la apariencia de progresismo político han pretendido quitar legitimidad a la investigación científica en educación aduciendo que la verdadera naturaleza del fenómeno educativo quedaba fuera del alcance del método empírico.

Esto nos lleva otra vez a replantearnos el papel de la especulación filosófica. Tenemos tres posibles alternativas para este papel, no necesariamente incompatibles: una

reflexión respecto al qué de las cosas, es decir, con el foco puesto en el contenido del conocimiento; una reflexión sobre el estatus del conocimiento; una reflexión sobre el porqué de las cosas, es decir, una reflexión sobre el sentido de la realidad educativa.

4.1. La filosofía como reflexión sobre el 'qué'

Si la filosofía de la educación es una actividad cuyo resultado es la producción de conocimiento sobre realidades mundanas, es decir, la producción de contenido del conocimiento, entonces es difícil ver cómo esa especulación podría ser sobre entidades distintas de las que pertenecen a lo que denominamos el dominio de lo real, como ha sido definido anteriormente. Si no fuese así, entonces sería una reflexión sobre entidades que no están en el mismo ámbito de lo real, por tanto del mundo y entonces no sería posible que hubiese ningún tipo de contradicción con la ciencia. Y en ese caso la cuestión de la prioridad carecería de relevancia. Pero tampoco habría entonces ningún tipo de aportación a la acción práctica. Por lo cual, para que exista un terreno común, la especulación tiene que tener por objeto estructuras y entidades que pertenecen al dominio de lo real. A este tipo de elaboración es a lo que Popper se refería cuando hablaba de la metafísica como nacedero de teorías científicas. Si la filosofía de la educación se desarrolla en este marco, puede verse que entonces hay una dependencia de ese discurso respecto de la investigación empírica. Efectivamente, el paso del dominio de lo real, con cuyos habitantes es con lo que se produciría la especulación filosófica, al dominio de lo actual se realiza mediante

leyes causales, pero éstas se contrastan por medio de experimentos, y estos pertenecen al ámbito de lo científico.

Gil Cantero y Reyero (Gil Cantero & Reyero, 2014) opinan que es un error pensar que:

«(...) la filosofía es necesaria en educación mientras tengamos todavía espacios de incertidumbre y de escasa regulación interna de la acción que se pretende lograr. (...) El pensamiento filosófico en educación es necesario no por deficiencias en el pensamiento científico y tecnológico educativo sino para dirigir todo ese conocimiento que se tenga —y, en ocasiones, a pesar de él— hacia la mayor humanización de los educandos.» (Gil Cantero & Reyero, 2014, 269)

Por tanto para ellos la filosofía de la educación no es una reflexión sobre el 'qué', sino que parece que se inclinan más hacia la segunda y la tercera opción que desarrollamos. Sin embargo es difícil concebir una reflexión sobre el sentido que no parta de un entendimiento respecto de la estructura de la realidad. Y en ese entendimiento la filosofía no puede proponer representaciones del mundo, aunque se trate de consideraciones respecto de la naturaleza humana, que no sean compatibles con la ciencia.

Pero antes de seguir, hay una postura relacionada con este punto que creo necesario abordar. En efecto, a veces la idea de la superioridad epistemológica de la reflexión filosófica sobre la investigación empírica se basa en el supuesto implícito de que el conocimiento de la verdadera

esencia de la naturaleza humana puede alcanzarse por medios puramente especulativos, independientes por tanto de los conocimientos contingentes que la propia ciencia puede aportar, y que el paso de la especulación a las estipulaciones normativas no necesita de la mediación de la ciencia. Su validez empírica se derivaría de su propia superioridad.

Según esta idea estática de la filosofía, todo el desarrollo científico y tecnológico producido fundamentalmente en el mundo occidental en los últimos 2400 años no ha aportado nada a las verdades que ya habían sido formuladas por Sócrates y en todo caso perfiladas por Platón y Aristóteles. Según este punto de vista el conocimiento especulativo es radicalmente a-histórico y las reflexiones acerca de la naturaleza humana producidas desde el 399 a. C. hasta el 2014 d. C. podían perfectamente haberse desarrollado desde el 2399 a. C. hasta el 399 a. C., o pueden producirse en el futuro, pero sin ninguna dependencia respecto del desarrollo de la ciencia, que sigue otros derroteros. Una cuestión de pura contingencia histórica.

Por el contrario sostenemos que la ciencia empírica en todo este tiempo, especialmente los últimos 150 o doscientos años ha proporcionado conocimientos fácticos acerca del ser humano, su naturaleza biológica, psicológica y social sin los que sería imposible hoy formular una teoría de la acción compatible con principios que damos por irrenunciables en una sociedad abierta. Y, como afirma Bhaskar, apuntarse a esa independencia de la ciencia contemporánea es en realidad depender de la ciencia pasada.

«However, those philosophers of the present who insist upon their total autonomy from the natural and human sciences not only impoverish, but delude themselves. For they thereby condemn themselves to living in the shadow cast by the great scientific thought of the past.» (Bhaskar, 1978, xxviii)

Podíamos mencionar muchos ejemplos de esta dependencia, pero baste con referirnos a cómo los avances de la psicología del desarrollo han influido en la educación moral. Habría muchos otros ejemplos relacionados con la acción política pero no parece que sea necesario insistir en este punto.

4.2. La filosofía como reflexión sobre el estatus del conocimiento científico en educación

Se puede adoptar la opinión de que la filosofía de la educación es una actividad analítica dirigida al estudio del estatus del conocimiento en educación. Se trataría justamente del juicio epistemológico «que nos permita distinguir entre conocimiento, verdad y creencia o entre justificación y prueba» (Winch, 2012, citado en Gil Cantero & Reyero, 2014, 273).

En este caso sólo de manera indirecta, estableciendo prohibiciones, es decir, descartando ciertas teorías y validando otras, tendría ascendente la filosofía de la educación sobre la práctica de la misma y, claramente entonces, no cabría mantener la prioridad que suponen. En efecto, sólo en un sentido epistemológico podría decirse que hay una cierta prioridad de la filosofía de la educación sobre la ciencia em-

pírica, ya que sería un meta conocimiento. En ese sentido sería un conocimiento de un nivel superior, en tanto en cuanto los contenidos de las especulaciones serían justamente las teorías y enunciados de la ciencia empírica sobre educación. Y se trataría de juicios acerca de la plausibilidad y legitimidad de concluir ciertas aserciones a partir de la investigación o el alcance y limitaciones de las mismas.

Pero de ningún modo podría entonces la reflexión filosófica tomarse como guía de la acción en perjuicio de la investigación empírica, ya que se trataría de discursos que se producirían en planos distintos. Esto no quiere decir que el plano de la investigación empírica sea el mismo que el de la acción educativa. Veremos este punto un poco más adelante, pero decididamente la filosofía y la acción práctica estarían en planos distintos y las aserciones de la filosofía se referirían a proposiciones científicas y no a principios de acción. Como mucho hablaría de la legitimidad de concluir que ciertos principios de acción se derivasen como posibilidades a partir de las conclusiones de la investigación empírica. Por eso en ningún caso su contenido podrían ser prescripciones positivas de acción. Aunque, eso sí, podrían ser prohibiciones basadas en la hipotética incongruencia entre la investigación y sus conclusiones.

4.3. La filosofía como reflexión sobre el sentido

Por último podemos adoptar la posición de que la filosofía de la educación es una reflexión de sentido. Ésta parece ser la postura de Gil Cantero «La aportación nuclear



del pensamiento filosófico en la educación estriba en recordarnos insistentemente los sentidos últimos de la formación humana (Gil 2003)» (Gil Cantero, 2003, citado en Gil Cantero & Reyero, 2014). Entonces, excepto que aceptemos principios que sean trascendentes, es decir, principios que no se derivan del ámbito de lo real, que trascienden el mundo tal y como lo conocemos y lo podemos conocer por nuestros propios medios empírico-rationales, este sentido debería derivar de la propia estructura del 'ser'. Y se hace difícil, otra vez, una reflexión sobre el 'ser' que no esté en diálogo con la investigación empírica. La especulación no puede hacerse de espaldas a la naturaleza, ni en el vacío de un mundo a-histórico e ideal. La especulación derivada de preceptos irrefutables no es aceptable como explicación del mundo. No se ve claramente en qué sentido podría tener prioridad la filosofía de la educación, como reflexión de sentido, sobre la investigación empírica. Por una parte, afirmamos que no es posible formular el sentido sin diálogo con la ciencia. La formulación de principios de acción no puede hacerse sin una representación de la naturaleza humana y, ¿cómo podríamos dar por bueno un principio de acción derivado de la reflexión filosófica que estuviese basada en una concepción que entrase en franca contradicción con las conclusiones científicas? Por otra parte, afirmamos que los principios de acción que sean realmente de naturaleza moral, cuando se convierten en programas de intervención, no pueden entrar en contradicción con la investigación empírica.

En efecto, una 'normatividad pedagógica' que no derive de conocimiento tecnológico, sino de principios morales, está

en principio relacionada con el 'deber ser' y no con el 'ser'. Pero entonces el problema deriva del origen del conocimiento del 'deber ser'. Es muy difícil aceptar otro origen que la especulación sobre el 'ser'. Y eso nos lleva irremediamente otra vez a la interdependencia de la filosofía y la investigación empírica. La normatividad no puede justificarse más que si sus principios son compatibles con lo que conocemos de la realidad. Es decir, están derivados de una representación de la realidad, de una reflexión sobre el 'que', que tiene que ser compatible con la representación científica de la misma. Porque incluso reconociendo la posibilidad de conocer lo real por medios especulativos, es decir, de modo distinto del método científico, no podemos aceptar que ese conocimiento sea tan autónomo que no tenga problema en contradecir las teorías científicas vigentes sin aceptar someterse a las mismas pruebas que ellas. Porque para entrar en contradicción con las mismas tiene que hablar de las mismas cosas. Porque si habla de cosas distintas no hay contradicción. Si habla de las mismas cosas entonces debe someterse a las mismas pruebas que las teorías científicas.

Sin embargo FGC y DR afirman el apriorismo de los principios morales, lo que supone la posibilidad de la contradicción, ya que de otro modo no tiene sentido hablar de prioridad: «Y el conocimiento de estas tradiciones y sus implicaciones no pueden realizarse sólo empíricamente», «(...) todos tienen en común, aunque con distinto peso, el carácter normativo y valorativo de la política educativa que recoge principios tanto morales como pedagógicos que son previos a los datos empíricos» (Gil Cantero & Reyero, 2014, 267).

La pura especulación necesita un cierto tipo de contraste con la realidad para ser validada. Debe ocurrir que las proposiciones especulativas ético-políticas sean compatibles con lo que conocemos y vamos progresivamente conociendo de la condición humana. La ciencia puede aportar una visión realista de la naturaleza humana en interacción con el mundo. La priorización que proponen se basa en el supuesto, a mi entender erróneo, de que la evidencia empírica proporcionada por la investigación científica y los principios morales pueden contradecirse. Pero basándonos en lo que hemos desarrollado hasta ahora podemos ver que eso no es así. Una aserción moral sólo puede ser contradicha por otra proposición moral, no por una proposición fáctica. Del mismo modo, una proposición fáctica sólo puede ser contradicha por otra de la misma naturaleza, no por una proposición moral. Cuando se dice que para lograr el objetivo O_1 es mejor, en el sentido de más eficaz, la acción A que la B, estamos en el ámbito de las proposiciones de hecho. Si decimos que es más barato alcanzar el objetivo O_2 que el objetivo O_1 , seguimos estando en el ámbito de las proposiciones de hecho. Si decimos que los objetivos O_1 , y O_2 son incompatibles, seguimos estando en el ámbito de las proposiciones de hecho. Si ahora decimos que el objetivo O_1 es más deseable (es humanamente mejor) que el O_2 a pesar de ser más caro, estamos en el ámbito de lo ético-político. Sin embargo cuando se dice que el objetivo O_2 es el que se va a perseguir porque es más barato, se dice que ésta es una decisión basada en el eficientismo de la investigación empírica. Este es el tipo de argumento que se desarrolla en el artículo de FGC y DR «Contra la exclusiva tecnificación empirista de las

decisiones políticas». Y eso es un error. Esa proposición sigue siendo de naturaleza ético-política, sólo que basada en principios distintos de la primera. No hay por tanto contradicción entre filosofía e investigación empírica, sino entre dos proposiciones morales distintas.

De hecho, un problema que no suele abordarse es el que se produce cuando se proponen objetivos políticos basados estrictamente en supuestos morales, incluyendo en esta categoría a las proposiciones de índole ideológica, sin atender a las limitaciones que la realidad, manifiesta a través de proposiciones fácticas, impone. En un caso extremo, la hambruna, ('Golodomor'), producida por el proceso de colectivización forzosa entre 1929 y 1934 en toda la Unión Soviética pero especialmente en Ucrania entre 1932 y 1933, es un claro ejemplo de las consecuencias de la aplicación de principios ético-políticos que desconocen las prescripciones de la ciencia [2].

En efecto, la ciencia, por medio de teorías, establece las relaciones causales que a partir de las estructuras subyacentes provocan, o impiden, eventos. Como indicaba Popper (1963, 61), las teorías más poderosas son las que definen las prohibiciones más claras: «Toda buena teoría científica implica una prohibición: prohíbe que sucedan ciertas cosas. Cuanto más prohíbe una teoría, tanto mejor es».

Las prohibiciones científicas nos dicen qué es lo no puede ser en nuestro universo. Por tanto las teorías científicas nos dicen qué puede actualizarse y qué es lo que no puede llegar a ser. Esto incluye lo que no

puede ser en ningún caso y lo que no puede ser en determinadas circunstancias.

La filosofía de la educación en tanto que reflexión de sentido nos quiere decir lo que ‘debe ser’. Pero es evidente que lo que ‘no puede ser’, no puede formularse como ‘debe ser’. Por tanto queda delimitado el ‘deber ser’ por el conocimiento del ‘ser’. Y en este sentido la filosofía de la educación no sólo no tiene prioridad sobre la investigación empírica y sus resultados, es decir, las teorías científicas, sino que está supeditada en cierto sentido a ellas.

En esta misma línea discurre el razonamiento de Pinker. No existe, según él, (Pinker, 2002) la posibilidad de desentrañar la naturaleza o el contenido de algunos principios morales o de sus consecuencias sin acudir a la evidencia empírica respecto a la constitución biológica y social del ser humano. Si se acepta esto, y difícilmente se podría hoy ignorar esta proposición, resulta que los principios morales también experimentan desarrollo, ya que las ciencias fácticas lo hacen. Más y mejor conocimiento de la naturaleza humana tiene que llevar a más y mejor desarrollo de las proposiciones morales.

En la vida social existen algunas cuestiones previas que son de hecho, que son ‘factos’. La ley de la oferta y la demanda tan odiada por algunos, es una ley de hecho tan irrevocable como la ley de la gravedad. Cualquier enunciado político que ignore su existencia es absurdo. Cualquier política que se base en principios éticos que ignoren esta realidad, es delirante. Que los seres humanos son diversos en sus capacidades es un hecho que la correc-

ción política actual se empeña en ignorar, pero que la psicología no hace más que señalar y profundizar en su conocimiento desde que comenzó su desarrollo como ciencia independiente. Y todas las políticas que se formulan desde principios éticos supuestamente superiores tratando de alcanzar objetivos que dejan a su espalda esta realidad que la tan denostada estadística permite comprobar es como tratar de eliminar los accidentes de montaña derogando la ley de la gravedad.

5. Interdependencia entre especulación e investigación empírica

En el artículo de FGC y DR se asume que la especulación puede ser independiente y previa a la investigación empírica.

«La filosofía de la educación permite a los profesores entender el alcance y los límites de las investigaciones empíricas y la relación entre dichas investigaciones y los debates conceptuales propios de la actividad educativa.» (Gil Cantero & Reyero, 2014, p. 273)

Parecería que la relación se establece en una sola dirección. ¡Pero esa relación también se tiene que producir a la inversa! La investigación empírica permite comprobar hasta qué punto las proposiciones derivadas de la especulación filosófica son compatibles con la realidad mundana. No existe una precedencia protocolaria del discurso especulativo *per se*. El conocimiento de la realidad o de su sentido, que es el objetivo de la especulación filosófica, exige el continuo deambular desde la especulación (en el dominio de lo real) a la comprobación (en los dominios de lo actual y lo

empírico) y desde éstos de vuelta a la reelaboración especulativa. Y en ese ir y venir se encuentra necesariamente la ciencia.

Por el contrario FGC y DR asumen que la normatividad pedagógica, directamente derivada de la filosofía de la educación es la que limita a la investigación empírica:

«No es que los educadores deban desatender los datos que ofrecen los estudios empíricos. Todo lo contrario. Se trata de juzgar rigurosamente las implicaciones de estos datos pero a la luz de la normativa pedagógica.» (Gil Cantero & Reyero, 2014, p. 275)

Del mismo modo podríamos decir: no es que los educadores deban desatender los principios que adelanta la normatividad pedagógica. Todo lo contrario. Se trata de juzgar rigurosamente las implicaciones de estas normas a la luz de la investigación empírica, y también, cómo no, de su propia experiencia. ¿Es que acaso podemos creer que los resultados de la investigación empírica no llevarán en algún momento a provocar algunos cambios en la 'normatividad pedagógica'? ¿No afectó para nada la investigación psicológica a esa normatividad? ¿No van a afectar en nada a esa misma normatividad las conclusiones que puedan alcanzarse en la investigación de la neurociencia? ¿O los estudios sobre la memoria? ¿O los avances de la economía y de la sociología? ¿O muchas otras cuestiones que la inteligencia artificial puede llegar a plantear?

Un ejemplo de cómo la 'normatividad pedagógica' se ve afectada por los resultados de la investigación empírica lo tenemos en la educación moral. Según Piaget

(1932/1987), el desarrollo de la moral autónoma se produce en la interacción del niño con sus iguales. El exclusivo trato del niño con los mayores le lleva a interiorizar las normas que se le imponen, pero como una moral heterónoma, basada en la autoridad. Sólo la interacción con iguales puede lograr la aparición de una moral verdadera, autoimpuesta, que deriva de la conciencia de igualdad con los semejantes. Este conocimiento ciertamente tiene que formar parte de la 'normatividad pedagógica' cuando se quiere juzgar cualquier opción educativa como por ejemplo el *home-schooling*. (No necesariamente para descalificarlo, sino para establecer en qué condiciones es aceptable o conveniente, o inaceptable o desaconsejable).

La especulación, por tanto, necesita de la comprobación empírica al menos tanto como las disciplinas empíricas necesitan de la especulación. De hecho en ocasiones la investigación empírica es la que proporciona la información adecuada para poder formular juicios morales. En la nota 4, p. 276, hay un buen ejemplo de cómo la evidencia puede servir para determinar un juicio moral respecto de las alternativas de la acción. Ante la evidencia empírica de que son más eficaces y eficientes las inversiones tempranas en educación (Heckman, 2006), uno puede plantearse lo razonable de aumentar el gasto en educación superior en lugar de hacerlo en educación infantil en un país dado. En el caso de Chile, (Mineduc, 2014), los recursos limitados de que dispone el Ministerio de Educación van a destinarse a hacer gratuita la enseñanza universitaria. A la luz de la investigación de Heckman podríamos plantearnos la cuestión moral de si esa política no

está detrayendo recursos que producirían efectos socialmente más justos si se dedicasen a la educación infantil. De este modo la investigación empírica nos proporciona una información sin la que no sería posible formular un juicio moral sobre cierta decisión política. La investigación de Heckman no nos dice qué es moralmente mejor [3], pero nos dice cuáles son los efectos que se derivan de cada curso de acción.

Entre la investigación empírica y la especulación existe la misma relación que entre las calles y los vehículos de una ciudad. Las calles no nos dicen dónde debemos ir, pero si nos dicen dónde no podemos ir. No puede haber contradicción entre un vehículo y una calle. Hay una interacción.

Afirmar la prioridad de lo especulativo sobre lo empírico, o a los mismos efectos, justo lo contrario, es como afirmar la prioridad del componente masculino o femenino en la reproducción sexuada.

6. Mediadores epistémicos para la acción: la tecnología y la sabiduría como 'saber profesional'

En el fondo toda la discusión iniciada por el artículo de FGC y DR, es decir, la de decidir quién tiene prioridad en el terreno de juego educativo, no es adecuada. No porque el terreno de la acción educativa deba ser propiedad de la investigación en detrimento de la filosofía, sino porque el terreno de ambas no es ese de ningún modo. Ambas son actividades intelectuales cuya cancha es la del conocimiento.

En todos los ámbitos de la acción humana existe la cuestión del paso del co-

nocimiento a la acción. El conocimiento 'puro' que se obtiene de las ciencias, sean básicas o aplicadas, necesita ser ordenado y jerarquizado en una tecnología para poder ser aplicado a la acción. La resolución de los problemas prácticos no lo hace la ciencia directamente, sino la tecnología. De hecho la tecnología incluye además de las leyes generales de la ciencia, principios auxiliares y conocimientos específicos que dan lugar a que se pueda hablar de conocimiento tecnológico, que sería aquél que está orientado a la resolución de los problemas prácticos. Es el tipo de conocimiento de los ingenieros y de los médicos [4].

Esta idea está de hecho presente en el artículo de FGC y DR. Sólo que en él se confunde el mediador epistémico a que nos referimos aquí con la disciplina general, es decir, la filosofía de la educación. Pareciera, por la argumentación realizada por FGC y DR, que el educador que toma decisiones contextualizadas está actuando como filósofo. Como si la especulación no fuese una actividad de la mente sobre abstracciones.

«Un elemento clave para la elaboración del juicio educativo es conocer al detalle y en sus fundamentaciones correspondientes las descripciones y explicaciones de la investigación empírica que sea del caso. Ahora bien, el elemento fundamental es, precisamente, por las características del juicio educativo, saber aplicar la deliberación prudencial, la reflexión distanciada, el saber sopesar lo importante de lo secundario, la atención dialogada con otros y, sobre todo, la convicción firme de que, entre todas las opciones

posibles, con algunas se puede acertar y con otras no»(Gil Cantero & Reyero, 2014, p. 271).

Éste es un argumento interesante, con el que estoy totalmente de acuerdo, pero que como decimos, no apoya para nada la tesis principal de los autores [5]. No se ve con claridad por qué la necesidad de que el juicio educativo individual tenga que basarse en el conocimiento de las circunstancias específicas de la relación educativa sea un argumento a favor de la prioridad de la filosofía sobre la investigación empírica. Más bien es un argumento a favor de la aplicación de los conocimientos generales, de todos los conocimientos generales, tanto de los que proceden de la actividad especulativa como de los que lo hacen de la investigación empírica, a las condiciones contextuales de cada momento. También parece que el ‘compromiso personal’ (Gil Cantero & Reyero, 2014, 272) necesario en la relación educativa es un argumento a favor de la prioridad de la filosofía sobre la investigación empírica. La educación se produce en el plano de la acción. La especulación está en un plano distinto, lo mismo que la investigación empírica. Ni la ciencia ni la filosofía pueden por separado saturar las exigencias antrópicas de la educación como acción humana, con sus componentes espontáneos o intencionales, con sus principios generales de acción y con sus condiciones contextuales y personales únicas. El maestro, cuando actúa como tal, lo hace como una persona con conocimientos de distinto origen, no cómo científico ni como filósofo. El estatus de la filosofía en la educación es el mismo, ni más ni menos, que el de la ciencia. Sería tan aberran-

te un maestro que actúa como científico como un maestro que actúa como filósofo.

Cuando la especulación es neutral, en el sentido de que es estricta reflexión sobre el mundo en su facticidad, es un movimiento de la mente que por no tener consecuencias prácticas resulta moralmente neutral. Una sociología que prescindiese de la intervención en la vida social sería, desde el punto de vista ético tan neutral como la cosmología que observa el Universo y formula hipótesis acerca del origen y las leyes que conforman las relaciones entre las entidades cósmicas. Pero cuando se pretende que la acción sea intencional y por tanto persiga determinadas finalidades y objetivos, automáticamente se convierte en un hecho moral. Y la propia especulación que da origen a la acción, por medio de los fines que propone y los medios que supone, toma una carga moral en la que pierde su neutralidad y, por eso mismo, su independencia. El cosmólogo se convierte en ingeniero y por ello ya no puede ser inmune a las consecuencias de la acción. Y por eso las directrices que la especulación establece deben ser contrastadas en sus supuestos iniciales y en las consecuencias de su puesta en práctica, porque es de esperar la aparición de consecuencias no deseadas, aunque inevitables, que pueden invalidar la intención inicial que las mueve. Porque los principios se aplican en un mundo histórico y contingente, no en un laboratorio. Y del mismo modo que los principios científicos obtenidos en las condiciones artificiales de la investigación no pueden aplicarse sin la mediación de una tecnología, los principios que se derivan de la especulación tampoco pueden aplicarse sin un mediador epistémico. Siguiendo con la metáfora que

hemos iniciado, cuando la cosmología o la astronomía propone enviar una expedición a Marte, el tipo de comprobaciones que deben realizarse son de naturaleza completamente distinta a las de la cosmología como ciencia. No son los astrónomos los que realizan por su cuenta la planificación de la misión, sino los ingenieros de todas clases. No se hace uso de la ciencia pura, astronomía o física, sino de la tecnología espacial, que toma conocimientos de muchos más ámbitos que la mera astronomía.

Cuando la acción pertenece al ámbito de lo que denominamos ‘acción humana’, como es el caso de la educación, las fuentes de conocimiento incluyen, desde luego, más de lo que las ciencias fácticas aportan por sí solas. Pero también más de lo que los principios éticos y las buenas intenciones morales proponen en abstracto.

Así como entre la ciencia fáctica y la acción hay un mediador que es la tecnología, también entre la especulación filosófica y la acción existe una mediación epistémica, una especie de tecnología filosófica que, a falta de otro término mejor, denominaremos sabiduría. Esta ‘tecnología filosófica’ está conformada por principios que derivan de la especulación pura, de experiencias personales y de conocimientos contextuales, que en sí mismos no son parte de la filosofía de la educación. Y todos esos elementos combinados son los que producen el mediador epistémico que hemos llamado ‘sabiduría’ educativa. Esto no niega en absoluto la importancia de aprender el método de la reflexión especulativa a través del estudio y aprendizaje de la filosofía de la educación para poderlo aplicar a la vida educativa. Pero incluso esa ‘sabiduría’ está

entrelazada de principios de acción y conocimientos de naturaleza más ‘tecnológica’ que provienen del ámbito de la investigación empírica. Pero es evidente que un buen maestro debe actuar como una unidad, aplicando todo el caudal completo de sus conocimientos, formación y experiencia al servicio de un objetivo bien definido, que es el desarrollo humano de los educandos. Y en esa actividad, no puede separarse la actitud moral de los conocimientos ‘técnicos’. Esta ‘sabiduría’, de la que forma parte también el caudal de conocimientos procedentes de la investigación empírica, toma la forma de lo que podemos denominar el ‘saber profesional’. Y a la construcción de ese saber profesional estamos llamados todos los que nos dedicamos, desde cualquier ámbito académico, a la educación.

Dirección para la correspondencia: José-Luis Gaviria. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid. Email: josecho@edu.ucm.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25. I. 2015.

Notas

- [1] Para un empirista tan extremo como Berkeley lo actual no percibido sólo tendría existencia porque sería percibido por Dios, el gran perceptor.
- [2] Aunque la realidad histórica es mucho más compleja, es muy tentador pensar que los dos totalitarismos del siglo XX, el comunismo y el nazismo se produjeron, ambos, por una inadecuada combinación de pobre ciencia social y moral errónea. Según esto, el comunismo podría verse como el caso en el que la ciencia social es especialmente

errónea y el nazismo como el caso en el que la ética es especialmente equivocada.

- [3] Podría alegarse que esto es lo más que la investigación empírica puede hacer, es decir, informarnos de las condiciones contextuales, pero nunca afectar a los principios, que son trascendentes. Ya se ha respondido antes a este argumento.
- [4] A veces el conocimiento tecnológico precede al conocimiento científico. Los romanos sabían hacer tuberías de plomo y cuál era el máximo desnivel que podían salvar con ellas aunque no tenían desarrollada una teoría de la hidrodinámica ni sabían calcular la presión hidrostática.
- [5] A propósito, se trata de un argumento válido también contra la política educativa, o contra cierta clase de política educativa. Efectivamente, si lo fundamental es la circunstancia individual, la prescripción general de muchas políticas educativas queda invalidada, puesto que asume la bondad de una misma solución para todos sin atender a las condiciones específicas del contexto.

Bibliografía

- BHASKAR, R. (1978/2008) *A realist theory of science* (2nd ed.) (Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf).
- BUCHDAHL, G. (1969) *Metaphysics and the philosophy of science: The classical origins Descartes to Kant* (Oxford, Basil Blackwell).
- GIL CANTERO, F. (2003) La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana, *revista española de pedagogía*, 61:224, pp. 115-130.
- GIL CANTERO, F. y REYERO, D. (2014) La prioridad de la filosofía de la educación sobre las

disciplinas empíricas, *revista española de pedagogía*, 72:258, pp. 263-280.

- GLYMOUR, C. (1986) Comment. Statistics and metaphysics, *Journal of the American Statistical Association*, 81:396, pp. 964-966. doi:10.1080/01621459.1986.10478357
- HECKMAN, J. J. (2006) Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children, *Science*, 312:5782, pp. 1900-1902. doi:10.1126/science.1128898
- HOLLAND, P. W. (1986) Statistics and causal inference. *Journal of the American Statistical Association*, 81:396, pp. 945-960. doi:10.1080/01621459.1986.10478354
- MICHELL, J. (1990) *An introduction to the logic of psychological measurement* (Erlbaum).
- MINEDUC (2014) *Ministro Eyzaguirre: «El compromiso de la Presidenta Bachelet es que la educación superior será gratuita»* (21 de julio de 2014). Ver http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=10&id_portal=1&id_contenido=29071 (Recuperado el 28 de julio de 2014).
- MUGUERZA J. (1974) en MUGUERZA, J. (Ed.) *La concepción analítica de la filosofía* (Madrid, Alianza).
- National Research Council (2002) en SHAVELSON, R. J. and TOWNE, L. (Eds.) *Scientific research in education* (The National Academies Press).
- PEARL, J. (2000) *Causality: Models, reasoning, and inference* (London, Cambridge University Press).
- PETERS, R. S. (1977) *Filosofía de la educación* (México, Fondo de Cultura Económica).

PIAGET, J. (1987) *El criterio moral en el niño* (Barcelona, Martínez Roca).

PINKER, S. (2002) *The blank slate: The modern denial of human nature* (New York, Viking).

POPPER, K. R. (1963) *Conjeturas y refutaciones* (Buenos Aires, Paidós).

RUBIN, D. (1974) Estimating causal effects of treatments in randomized and nonrandomized studies. *Journal of Educational Psychology*, 66:5, pp. 688-701. doi:10.1037/h0037350

RUBIN, D. B. (1986) Comment. Which Ifs have causal answers. *Journal of the American Statistical Association*, 81:396, pp. 961-962. doi:10.1080/01621459.1986.10478355

RUBIN, D. B. (2005) Causal inference using potential outcomes, *Journal of the American Statistical Association*, 100:469, pp. 322-331. doi:10.1198/016214504000001880

WEST, S. G. & Thoemmes, F. (2010) Campbell's and rubin's perspective on causal inference, *Psychological Methods*, 15:1, pp. 18-37. doi:10.1037/a0015917

WINCH, C. (2012) For philosophy of education in teacher education, *Oxford Review of Education*, 38:3, pp. 305-322. doi:10.1080/03054985.2012.693299

nando Gil Cantero y David Reyero en la que afirman la prioridad de la filosofía de la educación sobre la investigación empírica.

La respuesta se articula alrededor de cuatro argumentos: La investigación empírica contemporánea supone unos supuestos ontológicos bastante más complejos de lo que se asume en su artículo.

La relación entre ambas aproximaciones se produce en dos niveles. En el nivel más general son interdependientes, en el más próximo a la acción no pueden contradecirse.

Para la aplicación a la práctica de los conocimientos que se destilan de una u otra actividad es necesario un intermediario epistémico, en el que se conjugan principios que proceden de ambas disciplinas, pero también otros supuestos adicionales que permiten conformar una normativa práctica.

El intermediario epistémico es lo que denominamos el 'saber profesional', que tiene como componentes entrelazados la 'sabiduría' y la 'tecnología', ambos necesarios para el desempeño profesional del maestro.

Descriptor: Investigación educativa, filosofía de la educación, política de la educación, investigación empírica.

Summary:
Educational philosophy and empirical research: priority or parity? A Response to Gil Cantero and Reyero

This is a speculative response to the article published in this journal by Fer-

Resumen:
Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿Prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero

Este artículo es una respuesta reflexiva al publicado en esta misma revista por Fer-

nando Gil Cantero and David Reyero advocating the priority of philosophy of education on empirical research.

This answer is based on four arguments: Contemporary empirical research involves an ontology rather complex than it is assumed in their paper.

The relationship between both disciplines takes place at two levels: At the most general level they are interdependent; at the lower level, close to the action, they can not contradict each other.

In order to apply knowledge coming from both disciplines to practical pro-

blems, an epistemic intermediary is necessary. This intermediary combines principles derived from both disciplines, but also additional assumptions that jointly shape a pedagogical normative.

The epistemic intermediary is what we call the 'professional wisdom', whose intertwined components are 'wisdom' and 'technology', both necessary for the professional performance of teachers.

Key Words: Educational research, philosophy of education, educational policy, empirical research.

Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible. Sobre regularidades y sentidos en educación

por Fernando GIL CANTERO
y David REYERO
Universidad Complutense de Madrid

1) Si tuviéramos que resumir en una frase la réplica más amplia que a continuación vamos a desarrollar al texto «*Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero*» de José Luis Gaviria, que se publica en este número de la **revista española de pedagogía**, diríamos que es necesario ver en la realidad diferentes perspectivas, diferentes posibilidades, que no todo es tan lineal y claro en la investigación empírica como él da a entender. En educación, la esperanza y lo improbable pueden ser posibles.

Esta observación cabe para el conjunto del texto mencionado, pero también se puede aplicar a la simpática broma que plantea al inicio del texto. *En contra de lo que cree, cabe perfectamente* que un docente imparta una asignatura de la que considere que no es la más importante para sus alumnos. De hecho, al entrar con tanto interés —que agradecemos— en el

debate propuesto en nuestro artículo, reconoce que lo más importante para él, es el debate filosófico-educativo. Bienvenido.

2) No tiene razón Gaviria en afirmar que hay «una inconsistencia entre el título y el contenido del artículo», pues en el título se habla de ‘La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa’, mientras que el artículo argumenta respecto de la prioridad de la filosofía de la educación sobre la investigación empírica en la acción educativa. No la tiene y aquí se desvela ejemplarmente uno de los fondos erróneos del modo de razonar del autor sobre la investigación en educación. Ésta tiene como objetivo principal lo que en filosofía clásica denominamos saber práctico, el juicio educativo, la acción educativa —mejor, por cierto, que actividad, que utiliza indistintamente, cuando ambas necesitan distinción, pero esto es otra cuestión—, y no el saber teórico como tien-

de a considerarlo el autor. Además, en la educación, no cabe realizar un juicio educativo sin considerar la subjetividad del agente, lo que significa entender que no podemos abandonar o dejar en paréntesis la *evidencia intuitiva* que el educador tenga de lo verdadero, desde su conocimiento de la investigación empírica. Frente a la evidencia empírica —no siempre tan evidente como muestra toda la Filosofía de la Ciencia— no es posible elaborar un juicio educativo concreto sin mediar una reflexión valorativa del propio educador. La educación es una acción, no un objeto, ni tampoco un mecanismo cerrado de circuitos de entrada y salida ya programados de antemano o probabilísticamente considerados. La educación no está ahí fuera, como un objeto sujeto a contemplación o análisis. La educación está esencialmente constituida por orientaciones de valor. No hay pues una acción educativa constitutivamente desvinculada de la razón humana práctica que la piensa.

3) Gaviria comparte una de las tesis básicas de nuestro artículo al aceptar «que lo real va más allá de lo observado». Pero, precisamente para él, sostener esta tesis le lleva justo a conclusiones contrarias a las nuestras y por eso afirma «de hecho su tesis principal, la superioridad de la filosofía de la educación sobre la investigación empírica, no tiene sentido». Veamos la secuencia con detalle para poder comprobar en qué punto se separan los caminos. Nuestra propuesta es que confunde la ontología con la epistemología, esto es, lo que las cosas son con el modo de conocerlas.

Hace bien Gaviria en reconocer que lo empírico «es un subconjunto de un domi-

nio más amplio que incluye los eventos y los hechos». Acierta también cuando considera que: «los eventos, lo actual, sea percibido o no, no es más que un subconjunto de lo real». Se equivoca, en cambio, al sostener que, en toda esta cadena, que va de lo real a lo empírico, aunque nuestro conocimiento sólo pueda ir lógicamente desde lo empírico hasta lo real, lo que *permanece* son «estructuras que existen independientemente de nosotros». Para Gaviria lo único que cuenta como verdad son las conclusiones de la investigación científica en educación. Uno de los argumentos básicos de su texto es que dado que «la filosofía de la educación no puede hacerse sin atender a los resultados de la investigación empírica» no cabe concluir la prioridad de aquella sobre ésta sino, más bien, lo contrario. Este argumento es como decir que dado que no podemos vivir sin hígado, el hígado es el órgano más importante para vivir. La Filosofía de la Educación claro que atiende a los resultados de la investigación empírica, pero atiende también a la elaboración de un acertado juicio educativo circunstanciado. Lo cual puede suponer, en ocasiones, dejar en paréntesis ciertos resultados de la investigación empírica. En la afirmación del profesor Gaviria se cuela el supuesto no argumentado de que la investigación empírica es la única propietaria de la evidencia verdadera. Dado así que es la investigación empírica la que nos proporciona las verdades concluyentes, todo el resto de saberes, incluyendo por supuesto la Filosofía de la Educación y cualquier otro estudio de la misma, debe atenerse a esas verdades concluyentes. Este argumento es erróneo en dos sentidos. Por un lado, toda la trayectoria de la Filosofía de la Ciencia actual demuestra categórica-

mente que lo que damos por verdades concluyentes de la investigación empírica no siempre son tal. Pero, por otro lado, mucho más relevante, es negar la posibilidad de la intuición de verdad educativa, de carácter práctico, fuera de la investigación empírica. Es una verdad educativa, de carácter práctico, que debo ayudar a un sujeto autista a comportarse en público bajo unas mínimas condiciones de urbanidad aunque la investigación empírica me informe que carece de esa posibilidad. Y esto es así, no por un afán ciego o torturador, sino porque no es verdad, como decíamos antes, que la investigación empírica sobre educación nos proporcione, *para todos los casos*, hechos concluyentemente cerrados y definitivos. Por tanto, si es cierto lo que estamos diciendo, en el nivel más próximo de la acción, sí pueden contradecirse las propuestas de la investigación empírica en educación con las propuestas de la Filosofía de la Educación.

El argumento de fondo es que la realidad compleja de lo humano no se agota, en contra de lo que dice Gaviria, en lo real, lo actual y lo empírico. Está también *en lo posible* que ni se nos manifiesta (lo actual), ni tenemos señales desde nuestros sentidos (empírico) ni tampoco aparece en las bases o estructuras reguladoras (lo real) y, sin embargo, acontece, ocurre, se manifiesta otra posibilidad. De hecho, «si no ocurriese de vez en cuando algo nuevo que rompa la serie de nuestras previsiones, no tendríamos modo alguno para distinguir la realidad de la imaginación» (Ferraris, 2013, 86-87). No faltan ejemplos en todos los saberes que tienen como tarea el ser humano que contra toda la evidencia real, actual y empírica, puede surgir una posi-

bilidad. Éste es, precisamente, el modo de razonar el desarrollo personal en la educación: buscar afanosamente las posibilidades de hacer desvelar lo más humano en todas las circunstancias y contra todas las circunstancias. La esperanza forma parte del dominio del saber educativo. La esperanza de que ocurra lo no previsto.

4) La Filosofía de la Ciencia reconoce desde Gödel la posibilidad de intuiciones de inferencias fuera del sistema y no demostrables dentro del mismo. La posibilidad de verdad no es así identificable a su demostrabilidad axiomática. Dice Penrose «¿cómo vamos a decidir qué axiomas o reglas de inferencia adoptar en un caso cualquiera cuando tratamos de establecer un sistema formal? Nuestra guía para la decisión de las reglas que vamos a adoptar debe ser siempre nuestra comprensión intuitiva de lo que es *evidentemente verdadero*, dados los *significados* de los símbolos del sistema» (Penrose, 2012, 141).

5) Para Gaviria la Filosofía de la Educación ocupa un lugar secundario y dependiente del conocimiento científico de la educación. El único espacio que le considera propio es el de la determinación de los sentidos de la educación, la propuesta de finalidades de la tarea educativa. Ahora bien, desde su argumentación, no cabe proponer sentidos o fines «que no parta(n) de un entendimiento respecto de la estructura de lo real. Y en este entendimiento la filosofía no puede proponer representaciones del mundo, aunque se trate de consideraciones respecto de la naturaleza humana, que no sean compatibles con la ciencia». Su argumento contiene su propia contradicción. En efecto, ¿el entendimien-

to sobre la estructura de la realidad nos da sus posibles direcciones o sentidos? ¿El entendimiento sobre, por ejemplo, las teorías del aprendizaje y de la motivación nos da las posibles direcciones o sentidos de lo que es un sujeto educado? No hay unos fines de la acción educativa *desligados* de las condiciones de aplicación de los mismos. No hay unas metas *desvinculadas* de sus procesos de consecución. No hay sentidos o direcciones sin relación alguna con los caminos que conducen a ellos. Y, al revés, el que un medio me haga llegar a un fin no otorga valor a este fin. El ajuste técnico es una condición de aplicación del fin pero no es una condición del conocimiento del fin como humanamente deseable.

Ahora bien nos falta dar un paso más. En la medida que el saber de los fines no está desvinculado del conocimiento de la estructura de la realidad educativa, lo que hace la Filosofía de la Educación no es preguntarse sólo por los fines, el sentido o las metas y dejar a otros la aplicación práctica o científica. Lo que hace la Filosofía de la Educación es preguntarse por la *totalidad del sentido humano de la acción educativa*, por las causas totales, últimas y omniabarcadoras de la educación como acontecimiento humano. Veamos esto con algún detalle.

La Filosofía de la Educación, como parte de la filosofía general, se ocupa de los ideales globales, generales, del *Todo* de la realidad educativa. Y esos ideales son la totalidad de sentido de la realidad educativa en sus concretas especializaciones o áreas de intervención (Gil Cantero, 2011, 30). Son ideas generales porque se refieren a la totalidad de la realidad: ¿qué es

un sujeto educado? ¿Qué es una enseñanza educativa? ¿Qué es una familia educadora? ¿Qué es un profesor educador? ¿Qué es un ocio educativo? etc. En la medida que un saber se ocupa de interrogar a la totalidad de la realidad educativa desde la perspectiva finalista de la misma, no sólo está proponiendo fines o sentidos *concretos* de la educación sino comprendiendo, en su totalidad, *el ser mismo de la educación como desarrollo humano*. Por eso, en sentido estricto, el juicio educativo es un desvelamiento, una adecuación empática, una vivencia subjetiva del ideal educativo que, como totalidad, se nos manifiesta ajustado a un determinado orden de sentido de la realidad.

Dirección para la correspondencia:

David Reyero. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid. Email: reyero@ucm.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. II. 2015.

Bibliografía

- FERRARIS, M. (2013) *Manifiesto del nuevo realismo* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- GIL CANTERO, F. (2011) Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23:1, pp. 19-43.
- PENROSE, R. (2012) *La nueva mente del emperador. En torno a la cibernética, la mente y las leyes de la física* (México, FCE).

Resumen:

Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible. Sobre regularidades y sentidos en educación

Este texto es una réplica al artículo «*Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero*» de José Luis Gaviria. Los argumentos principales son: La educación es una acción, no un objeto, ni tampoco un mecanismo cerrado de circuitos de entrada y salida ya programados de antemano o probabilísticamente considerados; la educación está esencialmente constituida por orientaciones de valor; la realidad compleja de lo humano no se agota en lo real, lo actual y lo empírico, está también en lo posible, la esperanza forma parte del domino del saber educativo, la esperanza de que ocurra lo no previsto; el juicio educativo es un desvelamiento, una adecuación empática, una vivencia subjetiva del ideal educativo que, como totalidad, se nos manifiesta ajustado a un determinado orden de sentido de la realidad.

Descriptor: Investigación educativa, filosofía de la educación, investigación empírica, fines de la educación, conocimiento de la educación.

Summary:

The real, the current, the empirical... and the hope on what is possible. About regularities and senses in education

This is a reply to José Luis Gaviria's paper «*The Priority of the Philosophy of Education over the Empirical Disciplines in Educational Research. A response to Gil Cantero and Reyero*». The main arguments to be discussed are as follows: Education is an action, not an object, nor a closed mechanism made of programmed inputs and outputs which can be probabilistically considered. Education is essentially constituted by value orientations; the complex reality of the human is not limited by what is real, current or empirical. What is possible is relevant too. Hope takes part of educational knowledge; the hope that what is unexpected finally happens. Judgment in education is a kind of unveiling, it is an empathic adequacy, it is the subjective experience of an educational ideal which appears to us as a whole coherent with a particular sense of reality.

Key Words: Educational research, philosophy of education, empirical research, aims of education, knowledge of education.



Notas

Antonio Trinidad Requena, Carmen Alemán Bracho y José Manuel García Moreno
Comportamiento electoral en las elecciones a rector
en las universidades españolas (2002-2015).

José María Ariso Salgado
La relevancia pedagógica de las certezas desde el punto de vista del docente.

Marcela Lara Catalán
La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas.

Mercedes Segarra, Marta Estrada y Diego Monferrer
Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios:
lateralización vs. interconexión de los hemisferios cerebrales.

Comportamiento electoral en las elecciones a rector en las universidades españolas (2002-2015)

por Antonio, TRINIDAD REQUENA*

Carmen ALEMÁN BRACHO**

y José Manuel GARCÍA MORENO*

*Universidad de Granada**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia***

1. Introducción

Edgar Morin (1998, 24) señala, refiriéndose a las reformas universitarias, que una estructura como es la institución universitaria no podrá ser reformada sin reformar previamente los espíritus de quienes la constituyen, y al mismo tiempo, es imposible reformar esos espíritus sin antes reformar las estructuras de la institución. Sin duda es un buen preámbulo para presentar el cambio que la Ley Orgánica de Universidades —en adelante LOU— (Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre) supuso, en lo que a la elección del rector se refiere, como cambio de espíritu (forma en la que se concibe la figura del rector) y como cambio institucional (nuevas funciones y roles asignados al rector).

El Artículo 20.1. de la LOU define al rector como:

«la máxima autoridad académica de la Universidad y ostenta la repre-

sentación de ésta. Ejerce la dirección, gobierno y gestión de la Universidad, desarrolla las líneas de actuación aprobadas por los órganos colegiados correspondientes y ejecuta sus acuerdos».

Esta definición contiene de forma inherente una nueva concepción del papel del rector en la universidad española en contraposición con lo que era la visión establecida en la Ley de Reforma Universitaria —en adelante LRU (Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto)— al subrayar el carácter presidencialista de la figura del Rector, rompiendo la dependencia que hasta el momento había tenido del claustro y porque, si bien estando sometido a las líneas estratégicas y programáticas que dicte el Consejo de Gobierno, él presidente y directamente queda sujeto a su criterio la elección del 30% de los miembros de este órgano (Souvirón Morenilla y Pareja Herrejón. 2002, 239).

Hasta la aprobación de la LOU eran los miembros de los claustros universitarios —elegidos por Profesores, Personal de Administración y Servicios y Estudiantes— quienes elegían en segundo grado a los Rectores cuando se producía una vacante en ese puesto (Art. 18.2. de la LRU). Con la LOU, se apuesta por el sufragio universal como instrumento de elección del rector mediante el voto ponderado entre los diferentes sectores universitarios: Funcionarios Docentes, Resto de Profesorado, Personal de Administración y Servicios (PAS) y Estudiantes.

Esta forma de elección se convierte en uno de los elementos caracterizadores del modelo de gobierno universitario de base presidencialista que, sin duda, erosionó el modelo asambleario de gestión universitaria existente (Pérez García y Serrano Martínez, 2012, 145) y marcada en la LRU. La posición institucional del Rector se reforzó con su designación del 30% de los miembros del Consejo de Gobierno (Art. 15.2), ampliando sus competencias en relación al Claustro; o mediante el Art. 16.2 que endurecía la posibilidad de revocar el mandato del rector.

Estamos ante una innovación importante puesto que suprimía la elección por compromisarios en el claustro, que en no pocas ocasiones había sido definido como un sistema propicio al *pucherazo electoral*, y que podía ser fácilmente manipulable desde los rectorados (De Esteban, 1997, 290 y ss.). Si bien el nuevo sistema fue catalogado por la propia Conferencia de Rectores de Universidades Españolas como un sistema que no ayudaría a mejorar el gobierno de las universidades (CRUE. 2006, 106), la introducción del sufragio universal coincidió también con pasadas luchas por una uni-

versidad democrática que, como indica Linde Paniagua (2010, 151), había sido uno de los principios por los que se movilizaron los profesores no numerarios (PNNs) durante la década de los 70 y principios de los 80, pidiendo el aumento de la democracia en las instituciones universitarias con la elección democrática de rectores, decanos y directores de departamento. Incluso, ya en la década de los 90 del siglo pasado, se abogaba por un cambio en la estructura organizativa de las universidades (Romero. 1996, 19) señalando el agotamiento de la LRU y abogando por la necesidad de encaminarse hacia nuevos fines y objetivos, poniendo en cuestionamiento los métodos y sistemas de gobierno. Así, al igual que se había democratizado el acceso a la Universidad (Lamo de Espinosa, 2014, 65), parecía evidente, por un lado, la necesidad de democratizar la elección del rector y, por otro, aumentar la transparencia y la participación ante la multiplicidad de órganos, comités, etc., que caracterizan a la Universidad española (Iglesias de Ussel, 2011, 11).

Casi catorce años después de la implantación de la LOU entendemos que el sistema ha venido funcionando, pues ha permitido fortalecer la hegemonía del Rector en la dirección de la universidad, con un liderazgo fuerte, y permitiéndole impulsar cambios y transformaciones innovadoras y creativas. La elección por sufragio universal directo ha sido un eslabón que posibilita un modelo diferente de Rector, al contar con el respaldo claro del conjunto de la comunidad universitaria. Permite al Rector tener una legitimación directa y, por otra parte, también la expresión directa de la opinión de todos los integrantes de la Universidad. Esta nueva forma de elegir al Rector, unido

a las restricciones que se imponen a la participación de los órganos colegiales y a la ampliación de la participación de la sociedad civil en el Consejo de Gobierno, señalan una aproximación de la Universidad española al modelo gerencialista (Troiano, Masjuan y Elías, 2011, 1240). Así mismo, estos cambios respondieron a la necesidad de contar con gobiernos universitarios eficaces en la gestión y que rindieran cuentas a la sociedad (Monreal, 2001, 282), con mayor operatividad, efectividad y responsabilidad social (Trinidad Requena, 2005, 15), por cuanto sigue vigente la percepción de que la sociedad española permanece muy alejada de las universidades (Azcárraga y Goñi, 2014, 6).

En todo caso, lo que hay que resaltar es que, pese al posicionamiento en el debate de los partidos políticos y Rectores en ejercicio en el momento de aprobación de la LOU, ambos abiertamente contrarios, no hemos encontrado un candidato a Rector o Rector elegido que se haya decantado públicamente contra este sistema. Tampoco hemos encontrado denuncias por la intervención de poderes económicos en el proceso ni, como tantas veces denunciaron, una folclorización de las elecciones (Iglesias de Ussel, De Miguel y Trinidad, 2009). Buena prueba de la generalizada aceptación del sistema del sufragio universal directo es que cuando la Ley de 2007, de reforma de la LOU, permitió que las propias Universidades modificaran el sistema, muy pocas volvieron a la elección por el Claustro (según nuestra información sólo la Universidad de Sevilla).

2. Objetivos y metodología

Pese a la relevancia de la innovación del sufragio universal ponderado, nada se

sabe sobre qué ha ocurrido en estas novedosas elecciones. En concreto, con este trabajo pretendemos conocer si esta forma de elegir al Rector ha logrado movilizar a la comunidad universitaria y, con ello, si las elecciones han tenido respaldo o no por parte de los diferentes sectores universitarios, en qué sectores se ha concentrado el apoyo de los rectores y, con toda esta información, determinar qué apoyos son los que catapultan el triunfo de los candidatos a rector.

Para conocer esta realidad, hemos sistematizado y analizado los resultados de las elecciones a Rector celebradas en las universidades españolas desde el 2002 hasta 2015, con arreglo a la normativa introducida por la LOU. Se han analizado 135 procesos electorales (entre primera y segunda vuelta —que tiene lugar si en primera vuelta ningún candidato obtiene el 51% de los votos) con datos obtenidos —muy artesanalmente y con no pocas dificultades— de 48 universidades de las 50 públicas existentes [1]. Estimamos que hemos podido conseguir resultados de algo más del 86% de las elecciones celebradas. Así mismo, en 38 de los 135 procesos electorales fue necesaria la celebración de una segunda vuelta para poder elegir al rector, mientras que en 97 procesos el rector fue elegido en primera vuelta, lo que representa el 71,9%. Si bien no es objeto de este trabajo, señalaremos también que la presencia de mujeres en la contienda electoral a rector es notoriamente baja no llegando al 7% de los procesos en los que la candidata es mujer.

Para dar respuesta a los objetivos, tomamos como variables dependientes el grado de participación en las elecciones como factor de medición de la movili-

ción de los diferentes sectores, el voto en blanco, el porcentaje de voto obtenido por cada candidato electo y por el segundo candidato; y como variables independientes, la vuelta, el número de candidatos que concurren y la comunidad autónoma.

Para medir si existen diferencias significativas entre los valores medios de las variables que hemos analizado (en aquellas en las que los datos así lo han permitido) hemos optado por el análisis de varianza de un factor (*ANOVA oneway*) con comparación a posteriori mediante el estadístico de Tukey (en los casos en los que la variable dependiente tenga más de dos niveles-categorías). El análisis de varianza de un factor calcula el estadístico F y su probabilidad asociada o nivel de significación. La interpretación de este estadístico se hará a partir de dicha probabilidad (siempre que el valor p esté por debajo de 0,05 rechazaremos la hipótesis nula de igualdad de medias y aceptaremos la existencia de diferencias significativas). Las comparaciones a posteriori o *post hoc* se realizan mediante el estadístico de Tukey que nos permite conocer entre qué valores de la variable dependiente tienen lugar las diferencias significativas y entre qué valores no se produce esta circunstancia. Los resultados de

esta prueba se presentan con comparaciones mediante diferencias de medias según categorías de la variable dependiente, indicando el valor p asociado de significación. En aquellos casos en los que el valor p sea inferior a 0,05 indicaremos que las diferencias de medias son significativas.

3. La participación en las elecciones y el voto en blanco

El primer aspecto analizado es la participación en el conjunto de las convocatorias a rector (Tabla 1), que es diferente según el sector que se trate. El sector que más participa es el de Funcionarios Doctores (el porcentaje supera siempre el 80%); en segundo lugar el Personal de Administración y Servicios (PAS), cuya participación está por encima del 75%; en el entorno del 50% de participación se encuentra el Resto de Profesores, mientras que los Alumnos son quienes menos participan (escasamente supera el 13,4% de media). Pero cuando la elección a rector se resuelve en segunda vuelta, la participación aumenta en todos los sectores, siendo únicamente significativas desde el punto de vista estadístico las diferencias observadas en el sector alumnado (valor p - 0,008).

TABLA 1: *Participación Media en las elecciones a rector (en %) y por vuelta - Anova.*

| | Funcionarios Doctores | Resto Profesores | Alumnos | PAS |
|-----------------|-----------------------|------------------|---------|-------|
| Primera Vuelta | 83,9 | 50,0 | 12,7 | 75,1 |
| Segunda Vuelta | 85,9 | 53,5 | 16,5 | 79,4 |
| Media | 84,3 | 50,7 | 13,4 | 75,9 |
| Anova (valor p) | 0,309 | 0,317 | 0,008* | 0,064 |

* La probabilidad asociada (valor p) es significativa al nivel 0,05.

Fuente: Todas las tablas del artículo son de elaboración propia.

TABLA 2: *Media de participación por sector (en %) según número de candidatos que concurren a la elección a rector - Anova.*

| Número Candidatos | Funcionarios Doctores | Resto Profesores | Alumnos | PAS |
|--------------------|-----------------------|------------------|---------|-------|
| 1 candidato | 75,4 | 34,5 | 5,1 | 71,3 |
| 2 candidatos | 85,7 | 54,5 | 15,6 | 76,3 |
| 3 candidatos | 89,1 | 55,9 | 15,9 | 78,7 |
| 4 o más candidatos | 84,8 | 50,2 | 13,8 | 78,8 |
| Anova (valor p) | 0,000* | 0,000* | 0,000* | 0,103 |

* La probabilidad asociada (valor p) es significativa al nivel 0,05.

El número de candidatos que se presentan a las elecciones a rector influye en el grado de participación (Tabla 2). Como norma, si sólo hay un candidato la participación es inferior a si hay mayor competitividad, al aparecer más candidatos. En el caso de los Funcionarios Doctores, la participación media es de 75,4% cuando sólo hay un candidato, mientras que sube a casi el 90% si se presentan al menos 3. En el sector de Resto de Profesores la participación baja respecto a la media en más de un 15% cuando sólo concurre un candidato mientras que, entre los alumnos, ese mismo porcentaje desciende en 8,3 puntos llegando a situarse en sólo el 5,1% de media en caso de un único candidato. Estas diferencias son algo menores entre el sector del PAS (7,5). Pero, ¿son estas diferencias estadísticamente significativas? Partiendo del análisis de varianza realizado comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los sectores salvo en el caso del PAS, pero no sabemos en concreto dónde tienen lugar esas diferencias. Tomando las variables número de candidatos y el sector universitario presentamos en la Tabla 3 el resultado de las comparaciones *post hoc* con Tukey.

Las diferencias significativas se producen sólo cuando comparamos la concurrencia a las elecciones de un único candidato con respecto al resto de casos, mientras que esas diferencias no son significativas en la comparación de elecciones en las que se presentan dos, tres o cuatro o más candidatos. Esto es así en todos los sectores salvo en el PAS, donde las diferencias no son significativas (Tabla 3).

Por ejemplo, si nos centramos en el la participación de los Funcionarios Doctores podemos ver cómo la media es diferente y estadísticamente significativa en todos los niveles de la variable dependiente. La participación es entre un 13,7% y un 9,4% menor cuando hay un único candidato que en el resto de situaciones. En el caso del Resto de Profesores las diferencias también son estadísticamente significativas cuando comparamos una elección con un único candidato con el resto de tipos de elección, siendo las medias entre un 15,7% y un 21,4% mayor si hay más de un candidato. Las diferencias en medias significativas se presentan también en el caso de los alumnos, donde se situarían entre el 8,7%

y un 10,8% de incremento de participación del sector cuando concurre más de una candidatura a la elección. Sin embargo, las pruebas estadísticas indican que, para el

PAS, las diferencias no son significativas y, por tanto, no tenemos evidencia empírica suficiente como para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en este sector.

TABLA 3: *Comparaciones Múltiples post hoc - prueba Tukey en Anova para la participación por sector y según número de candidatos.*

| Sector | A | b | Diferencia de medias (a-b) - % | Sig. |
|--------------------|-------------|--------------------|--------------------------------|-------|
| Funcionario Doctor | 1 candidato | 2 candidatos | -10,3* | 0,000 |
| | | 3 candidatos | -13,7* | 0,000 |
| | | 4 o más candidatos | -9,4* | 0,005 |
| Resto Profesores | 1 candidato | 2 candidatos | -20,0* | 0,000 |
| | | 3 candidatos | -21,4* | 0,000 |
| | | 4 o más candidatos | -15,7* | 0,010 |
| Alumnos | 1 candidato | 2 candidatos | -10,5* | 0,000 |
| | | 3 candidatos | -10,8* | 0,000 |
| | | 4 o más candidatos | -8,7* | 0,000 |
| PAS | 1 candidato | 2 candidatos | -5,0 | 0,234 |
| | | 3 candidatos | -7,4 | 0,138 |
| | | 4 o más candidatos | -7,5 | 0,199 |

* La diferencia de medias (Sig.) es significativa al nivel 0,05.

Parece evidente que podemos establecer ya una primera conclusión: la participación en las elecciones a rector en España es diferente dependiendo del sector y el número de candidatos. Son significativas esas diferencias en todos los sectores menos entre el PAS y, además, cuando son significativas, únicamente se puede decir que el número de candidatos da diferencias reales

cuando comparamos la concurrencia de un único candidato con dos o más candidatos.

Profundizando y tomando ahora como variable independiente la Comunidad Autónoma, vemos que existen algunas diferencias significativas (Anova) especialmente en el caso del sector Funcionarios Doctores y el sector Resto de Profesores (Tabla 4).

TABLA 4: *Participación media por sector (en %) por Comunidad Autónoma - Anova.*

| Comunidad Autónoma | Funcionarios Doctores | Resto Profesores | Alumnos | PAS |
|--------------------|-----------------------|------------------|---------|------|
| Andalucía | 88,0 | 61,9 | 13,9 | 79,5 |
| Cataluña | 76,3 | 35,5 | 10,7 | 70,6 |
| Canarias | 85,2 | 68,4 | 18,0 | 75,9 |

Comportamiento electoral en las elecciones a rector en las universidades ...

| Comunidad Autónoma | Funcionarios Doctores | Resto Profesores | Alumnos | PAS |
|--------------------|-----------------------|------------------|---------|-------|
| Galicia | 88,4 | 60,5 | 15,4 | 76,2 |
| Castilla y León | 90,3 | 62,7 | 15,6 | 79,2 |
| Madrid | 80,6 | 42,2 | 15,2 | 77,6 |
| Murcia | 86,9 | 47,1 | 11,4 | 82,2 |
| Valencia | 84,3 | 45,9 | 10,4 | 73,7 |
| Uni-provincial** | 86,5 | 51,7 | 13,1 | 76,1 |
| Anova (valor p) | 0,000* | 0,000* | 0,097 | 0,220 |

* La probabilidad asociada(valor p) es significativa al nivel 0,05.

** Vease la Nota 2.

En el primero de los casos comprobamos cómo Cataluña es dónde la participación media a las elecciones a rector es más baja (la única en la que ésta se sitúa por debajo del 80%), seguida de Madrid que ronda el 80%. El nivel de participación más elevado entre el profesorado Funcionario Doctor estaría en Castilla y León (con una media superior al 90%), estando muy próximo a ese valor las universidades andaluzas (88%) y las gallegas (88,4%). En el caso del sector Resto de Profesores es en Canarias donde la participación es más alta (casi 7 de cada 10 de los electores de este sector), en contraposición con Cataluña donde la participación cae hasta el 35,5%. En Murcia, Madrid y Valencia la participación del Resto de Profesores no supera el 50%. Mientras

que en Andalucía, Castilla y León y Galicia ese porcentaje supera ligeramente el 60%.

Pero en concreto, ¿entre qué comunidades autónomas se concentran las diferencias significativas desde el punto de vista estadístico? (Tabla 5). Así, en el caso de los Funcionarios Doctores, las diferencias estadísticamente significativas se producen entre Andalucía y Cataluña siendo la participación en la primera casi 12 puntos superior que en la segunda. En el caso de Cataluña, las diferencias significativas se producen con respecto a la participación en las universidades gallegas (12,12% menos), las universidades de Castilla y León (14,03% menos) y las universidades uni-provinciales (un 10,18% menos).

TABLA 5: Comparaciones Múltiples post hoc - prueba Tukey en Anova para la participación por sector y según Comunidad Autónoma [3].

| Sector | A | b | Diferencia de medias (a-b) | Sig. |
|--------------------|-----------|-----------------|----------------------------|-------|
| Funcionario Doctor | Andalucía | Cataluña | 11,7* | 0,000 |
| | Cataluña | Galicia | -12,1* | 0,004 |
| | | Castilla y León | -14,0* | 0,000 |
| | | Uniprovincial | -10,2* | 0,000 |

| Sector | A | b | Diferencia de medias (a-b) | Sig. |
|------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|-------|
| Resto Profesores | Andalucía | Cataluña | 26,5* | 0,000 |
| | | Madrid | 19,8* | 0,000 |
| | Cataluña | Canarias | -32,9* | 0,000 |
| | | Galicia | -25,0* | 0,000 |
| | | Castilla y León | -27,3* | 0,000 |
| Madrid | Uniprovincial | -16,3* | 0,000 | |
| | Canarias | -26,2* | 0,001 | |
| Canarias | Galicia | -18,3* | 0,039 | |
| | Castilla y León | -20,5* | 0,007 | |
| | Canarias | Valencia | 22,4* | 0,015 |

* La diferencia de medias (Sig.) es significativa al nivel 0,05.

Sin embargo, las diferencias en participación por Comunidad Autónoma se producen en mayor medida en el sector de Resto de Profesores. Así, entre este sector de Andalucía y las comunidades de Cataluña y Madrid, se produce una diferencia de un 26,5% y un 19,8% respectivamente de más participación a favor de la comunidad andaluza, diferencia que es estadísticamente significativa en ambos casos. Son los procesos electorales producidos en Cataluña y Madrid los que más diferencias significativas producen respecto a otras universidades. Según esto, en relación a Cataluña, al citado caso de Andalucía añadimos diferencias significativas también con respecto a Canarias (más de 32% de participación inferior), Galicia, (con un 25 % de participación menor) o Castilla y León donde la participación es de un 27,3% superior. De igual modo, hay diferencias estadísticamente significativas entre Cataluña y el conjunto de universidades agrupadas en uniprovinciales (un 16,3% menos de participación en Cataluña). En el caso de Madrid, las diferencias son significa-

tivas (además de con Andalucía) con las universidades de Canarias (respecto a la cual la participación es un 26,2% menor), Galicia (con una participación en éstas de más de un 18% superior a las madrileñas de media en el sector) y, también, con respecto a Castilla y León (la participación es inferior en Madrid en un porcentaje superior al 20%). Finalmente, en el caso de Canarias, junto con las diferencias estadísticamente significativas ya indicadas respecto a Cataluña y Madrid, también las encontramos en relación a las universidades valencianas, respecto a las cuales la participación es un 22,4% superior.

Otro interesante aspecto a analizar es el comportamiento del voto en las convocatorias estudiadas. En la Tabla 6 se aprecia cómo en primera vuelta el porcentaje de voto en blanco es significativamente mayor que en segunda vuelta, existiendo diferencias en todos los sectores y alcanzando casi el 20% en el caso del PAS. Estas diferencias además son estadísticamente significativas.

TABLA 6: *Voto blanco medio (%) por sector y vuelta - Anova.*

| Vuelta | Funcionarios Doctores | Resto Profesores | Alumnos | PAS |
|-----------------|-----------------------|------------------|---------|--------|
| Primera Vuelta | 12,9 | 10,9 | 16,9 | 19,5 |
| Segunda Vuelta | 6,6 | 4,6 | 5,3 | 6,4 |
| Media | 11,5 | 9,7 | 14,7 | 16,9 |
| Anova (valor p) | 0,046* | 0,021* | 0,015* | 0,015* |

* La probabilidad asociada (valor p) es significativa al nivel 0,05.

El estudio del voto en blanco es especialmente sugerente cuando consideramos el número de candidatos. Comprobamos que las diferencias entre sectores son importantes y estadísticamente significativas en todos los casos, llegando al 41,8% en el PAS cuando sólo se presenta un candidato, o el 39,5% entre los alumnos, el 28,4% en el caso de los Funcionarios Doctores y el 23,2% entre el Resto de Profesores. Además, una vez damos el paso a un segundo candidato, el voto en blanco cae de forma

muy destacada, reduciéndose aún más a medida que aumenta el número de candidatos. Si nos detenemos en los resultados de las comparaciones *post hoc* (Tabla 8) vemos que esas diferencias son significativas en la comparación de la media de voto blanco cuando se presenta un único candidato con respecto al resto de situaciones en todos y cada uno de los sectores. Por tanto, el número de candidatos y, con ello, el aumento de la competitividad, favorecen que exista menor nivel de voto en blanco.

TABLA 7: *Voto blanco medio (%) por sector y número de candidatos - Anova.*

| Número de Candidatos | Funcionarios Doctores | Resto Profesores | Alumnos | PAS |
|----------------------|-----------------------|------------------|---------|--------|
| 1 candidato | 28,4 | 23,2 | 39,5 | 41,8 |
| 2 candidatos | 8,0 | 6,7 | 8,5 | 11,1 |
| 3 candidatos | 5,3 | 4,2 | 5,6 | 8,8 |
| 4 o más candidatos | 4,4 | 4,1 | 6,2 | 5,5 |
| Anova (valor p) | 0,000* | 0,000* | 0,000* | 0,000* |

* La probabilidad asociada (valor p) es significativa al nivel 0,05.

TABLA 8: *Comparaciones Múltiples post hoc - prueba Tukey en Anova para la voto en blanco por sector y según número de candidatos.*

| Sector | A | B | Diferencia de medias (a-b) | Sig. |
|-----------------------|-------------|--------------------|----------------------------|------|
| Funcionarios Doctores | 1 candidato | 2 candidatos | 20,5* | 0,00 |
| | | 3 candidatos | 23,1* | 0,00 |
| | | 4 o más candidatos | 23,9* | 0,00 |

| Sector | A | B | Diferencia de medias (a-b) | Sig. |
|------------------|-------------|--------------------|----------------------------|------|
| Resto Profesores | 1 candidato | 2 candidatos | 16,5* | 0,00 |
| | | 3 candidatos | 19,1* | 0,00 |
| | | 4 o más candidatos | 19,1* | 0,00 |
| Alumnos | 1 candidato | 2 candidatos | 31,0* | 0,00 |
| | | 3 candidatos | 33,9* | 0,00 |
| | | 4 o más candidatos | 33,3* | 0,00 |
| PAS | 1 candidato | 2 candidatos | 30,7* | 0,00 |
| | | 3 candidatos | 33,0* | 0,00 |
| | | 4 o más candidatos | 36,3* | 0,00 |

* La diferencia de medias (Sig.) es significativa al nivel 0,05.

4. Los resultados de las elecciones

Lo primero a destacar de los resultados de las elecciones a rector es la rapidez con que se resuelven la mayoría de las convocatorias. Más de dos terceras partes de los procesos electorales analizados se han resuelto en primera vuelta (concretamente el 71,9%). Una de las explicaciones estaría relacionada con la circunstancia de que en una parte importante de los procesos electorales se presenta a la reelección el rector que se encuentra en ejercicio (esto ocurre en 52 de los procesos electorales analizados, frente a 38 en los que no ocurre). Sin duda alguna, no hay nada como ser ya el rector para salir elegido en la primera vuelta. La posición que ocupa un rector en ejercicio desincentiva a presentarse a esa elección a otros candidatos.

Junto a estos elementos, si se quiere institucionales, los hay también propiamente electorales. Por ejemplo, el número medio de candidatos. En los procesos analizados la media de candidatos que se presentan asciende a 2,34. Así mismo, la media de candidatos en primera vuelta asciende a 2,41, si bien, cuando las elecciones se resuelven en primera vuelta, esa media de candidatos

se situaría por debajo de 2. Es decir, todo apunta a que cuando los resultados a priori están más claros se produce una caída en la presentación de candidaturas y que es en primera vuelta donde se resuelven las elecciones a rector con un único candidato.

Una de las preguntas clave que tenemos que responder pasa por conocer en qué medida alguno o varios de los sectores universitarios han podido resultar claves para la elección del rector. Como bien sabemos, se afirma con frecuencia dentro y fuera de medios universitarios, que estudiantes y PAS son realmente los sectores decisivos para la elección de rectores en las universidades españolas. ¿Podemos considerar certera ésta generalizada atribución? Los datos analizados no parecen respaldar esta interpretación: en muy pocas elecciones estos dos sectores han sido determinantes para el resultado final.

En la Tabla 9 presentamos los resultados de participación media y de apoyo al rector electo en primera y en segunda vuelta, y por comunidad autónoma. En cuanto a participación media [4] comprobamos cómo ésta es más baja en el caso de elec-

ciones en las que se elige al rector en primera vuelta que cuando el rector es elegido en segunda vuelta, media de participación que se ve arrastrada en esa dirección descendente por cuanto en muchas de las convocatorias electorales sólo se ha presentado un candidato. Sin embargo, cuando se llega a una elección en segunda vuelta se produce una mayor movilización del electorado (salvo en Madrid, donde la participación media es más alta cuando es proceso electoral con rector elegido en primera vuelta que con rector elegido en segunda vuelta), hecho que se debe en una parte importante al aumento de la participación del PAS y del alumnado como ya indicamos en la Tabla 1 respecto a primera vuelta.

Examinando ahora el porcentaje de voto del rector electo por sector, y respondiendo al cuestionamiento anterior, comprobamos que el sector del profesorado en conjunto es el que, en mayor medida, apoya al rector en primera vuelta, con un porcentaje próximo al 60%. Después se situarían los

alumnos, con el 48,6% y, finalmente, pero muy próximo, estaría el PAS (47,3%). Sin embargo, cuando la elección se resuelve en segunda vuelta, el sector del profesorado pierde peso respecto a los otros dos sectores, apareciendo como algo más determinante el PAS en relación a los demás.

Si detallamos por Comunidades Autónomas, en convocatorias en las que la elección ha tenido lugar en la primera vuelta comprobamos que en todas y cada una de ellas el voto entre el profesorado ha sido mayor hacia el rector electo que entre el alumnado y el PAS. En Andalucía los cuatro sectores respaldan mayoritariamente al rector electo cuando este es elegido en primera vuelta, con especial incidencia entre el profesorado destacando el 65,3% de media entre el Resto de Profesores. Esta misma tendencia se observa cuando el rector es elegido en segunda vuelta, si bien ahora el PAS aumenta su peso en la elección, aproximándose bastante al que tiene en este caso el sector del profesorado.

TABLA 9: *Media de participación (en relación al conjunto de electores) y media de porcentaje de votos a rector electo por sector elegido en primera vuelta y segunda vuelta por Comunidad Autónoma (%).*

| Comunidad Autónoma | Participación | | Funcionarios Doctores | | Resto Profesores | | Alumnos | | PAS | |
|--------------------|---------------|------|-----------------------|-------|------------------|-------|---------|------|------|------|
| | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª |
| Andalucía | 19,9 | 20,6 | 64,6 | 56,3 | 65,3 | 56,4 | 55,9 | 49,0 | 55,2 | 54,6 |
| Cataluña* | 18,9 | 19,2 | 57,7 | 46,1 | 54,5 | 52,6 | 47,4 | 73,5 | 54,1 | 80,4 |
| Canarias* | na | na | 48,1 | 52,11 | 40,6 | 53,90 | 38,3 | 55,7 | 30,6 | 55,3 |
| Galicia* | 18,4 | 23,7 | 53,4 | na | 55,9 | na | 49,9 | na | 53,9 | na |
| Castilla*- León | 16,1 | 30,3 | 59,6 | 30,4 | 66,7 | 2,73 | 45,7 | 6,8 | 30,8 | 5,8 |
| Madrid | 32,1 | 24,1 | 61,7 | 48,6 | 67,0 | 46,49 | 49,3 | 46,9 | 44,3 | 52,1 |
| Valencia* | 18,6 | na | 57,9 | na | 62,1 | na | 51,1 | na | 58,3 | na |

| Comunidad Autónoma | Participación | | Funcionarios Doctores | | Resto Profesores | | Alumnos | | PAS | |
|--------------------|---------------|------|-----------------------|------|------------------|-------|---------|------|------|------|
| | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª |
| Murcia | 14,4 | 16,7 | 62,2 | na | 58,4 | na | 45,2 | na | 45,3 | na |
| Uni-provincial | 18,6 | 26,5 | 59,6 | 53,7 | 66,0 | 56,86 | 54,4 | 51,9 | 52,6 | 57,4 |
| Total | 19,6 | 23,0 | 58,3 | 47,9 | 59,6 | 44,85 | 48,6 | 47,3 | 47,3 | 50,9 |

* Indica que sólo contamos con una elección de segunda vuelta en esa comunidad.

na. Indica que no disponemos de los datos para ese aspecto concreto.

En las universidades catalanas y gallegas el profesorado presenta menor respaldo al rector electo con respecto a la media nacional, existiendo mayor equilibrio en la media de voto para el rector electo en primera vuelta entre el sector de profesorado y PAS (frente a casos como el de Andalucía). En Cataluña y en primera vuelta, el sector alumno aparece como el menos determinante (47,4%) al igual que en Galicia (49,9%).

Por lo que respecta a Canarias, los sectores que respaldan en menor grado al rector elegido en primera vuelta son los alumnos (38,3%) y el PAS (30,6%) situándose estos porcentajes entre los más bajos de todos los procesos estudiados.

En Castilla y León, en primera vuelta, el sector menos determinante es el PAS (30,8% de media al rector electo), mientras que ese mismo porcentaje se multiplica por más de dos entre Resto de Profesores, (el porcentaje en este sector es del 66,7%). Entre los Funcionarios Doctores, casi el 60% respalda al rector electo, mientras que en los alumnos ese apoyo desciende al 45,7%.

En el conjunto de las Universidades de Madrid contamos con el porcentaje de participación en primera vuelta más alto de la

muestra analizada (32% o, lo que es lo mismo, más de un 10% por encima de las convocatorias en el resto de comunidades). En estas universidades destaca el porcentaje de voto al rector electo del profesorado Funcionario Doctor y del Resto de Profesores (61,7% y 67% respectivamente), mientras que tanto alumnos como PAS presentan un porcentaje de voto al rector electo en primera vuelta por debajo del 50%. En segunda vuelta, el porcentaje medio del voto de los profesores al electo se situaría por debajo del 50%, alcanzando en el caso del PAS el 52,14%. En las universidades madrileñas, como por otra parte se repite en el conjunto de las universidades estudiadas, el voto del alumnado, teniendo su peso específico, no resulta determinante en la elección a rector ni en primera ni en segunda vuelta.

En el caso de Valencia, Murcia y las Uniprovinciales, y en las universidades analizadas en estos contextos geográficos, el porcentaje medio de voto del profesorado es siempre mayor al del resto de sectores con la excepción del PAS en la Comunidad Valenciana cuya media de voto al rector electo alcanza el 58,3%.

Tomando como referencia el número de candidatos presentados y examinando

el porcentaje de voto obtenido en primera vuelta por el rector que resultó elegido, podemos apreciar elementos interesantes (Tabla 10). En primer lugar, en las elecciones en las que sólo hay un candidato, Profesores Funcionarios Doctores y Resto de Profesores son los que en mayor medida votan al rector que salió electo, quedando el PAS como el sector que menos apoyó a este rector. Sin embargo, cuando se presentan dos candidatos o cuatro o más candidatos, el porcentaje de voto al rector elegido tiende a equilibrarse entre los diferentes sectores universitarios. Frente a

ello, cuando se presentan tres candidatos, entre los alumnos el porcentaje de voto se sitúa en el valor más bajo de toda la serie analizada. En todo caso, y atendiendo al total de los votos según el candidato (independientemente del sector) comprobamos que el rector que al final del proceso consiguió ser elegido obtuvo, en término medio, en primera vuelta la mayoría de los votos. Así mismo, podemos señalar que tanto para Funcionarios Doctores, como Resto de Profesores y Alumnos, las diferencias observadas son significativas desde el punto de vista estadístico.

TABLA 10: *Media de voto (en %) obtenido en primera vuelta por el rector electo según número de candidatos - Anova.*

| Número de candidatos | Funcionarios Doctores | Resto Profesores | Alumnos | PAS | Total |
|----------------------|-----------------------|------------------|---------|-------|--------|
| 1 candidato | 65,7 | 66,1 | 51,0 | 49,5 | 57,8 |
| 2 candidatos | 53,3 | 53,3 | 47,7 | 48,5 | 56,7 |
| 3 candidatos | 41,5 | 36,7 | 28,9 | 35,3 | 43,3 |
| 4 o más candidatos | 31,4 | 30,0 | 31,1 | 32,1 | 39,7 |
| Anova (valor p) | 0,000* | 0,000* | 0,001* | 0,076 | 0,000* |

* La probabilidad asociada (valor p) es significativa al nivel 0,05.

Llegados a este punto se hace necesario dar un paso y terminar de responder a la pregunta hecha con anterioridad: ¿qué sector o sectores han sido claves para la elección del rector en las universidades analizadas? La LOU establece que para ser elegido rector es necesario superar el 50% de los votos ponderados que, en todo caso, otorga un peso del 51% a los votos válidos emitidos por el Profesorado Funcionario Doctor. La diferencia porcentual de votos entre el rector elegido y el candidato perdedor evidencia el grado de polarización

existente en la elección y, por tanto, el grado de polarización existente en la propia Universidad. Es por esta razón por lo que resulta ilustrativo analizar la polarización del voto entendida como la diferencia de votos obtenidos por el candidato electo y el voto del segundo candidato en cada uno de los sectores analizados (Tabla 11). La ventaja analítica de estos datos radica en que estos reflejan con mucha mayor precisión el triunfo del candidato ganador o el equilibrio de fuerzas entre los dos candidatos con mayor porcentaje de voto.

Ateniéndonos a estas premisas, en los procesos electorales analizados quienes más votos otorgan al rector elegido cuando alcanza este puesto en primera vuelta son el profesorado, especialmente el profesorado no funcionario más que el funcionario, seguido de los alumnos y fi-

nalmente del PAS. La media de la diferencia porcentual de la polarización es de 13,1 puntos en el caso de los Funcionarios Doctores, situándose la del Resto de Profesores en 11,6 puntos porcentuales, la de los alumnos en 7,2 y la más baja la del PAS con 5,8 puntos de media.

TABLA 11: *Media de la diferencia porcentual de los votos obtenidos por el rector electo con los del segundo candidato por Comunidad Autónoma (elegido en primera o en segunda vuelta).*

| Comunidad Autónoma | Funcionarios Doctores | | Resto Profesores | | Alumnos | | PAS | | Total | |
|--------------------|-----------------------|------|------------------|------|---------|-------|------|------|-------|------|
| | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª |
| Andalucía | 27,5 | 18,6 | 30,1 | 17,8 | 17,4 | -12,3 | 17,2 | 20,2 | 22,7 | 12,8 |
| Cataluña | 4,5 | -7,7 | 4,7 | 5,3 | 7,8 | 47,2 | 13,7 | 60,8 | 12 | 22,3 |
| Canarias | 16,5 | 6,7 | 15,5 | 10,6 | 7 | 14,7 | -3,2 | 13,4 | 9 | 17,7 |
| Galicia | 10,4 | na | 17,3 | na | 4,2 | na | 13,8 | na | 12,8 | na |
| Castilla y León | na | 9,7 | na | 0,5 | na | 1,2 | na | 2,6 | na | 12,7 |
| Madrid | 6,7 | 6,6 | 6,4 | 7,8 | 1,7 | 10,2 | -3,3 | 11,7 | 6,3 | 11,7 |
| Valencia | 12 | na | 9,7 | na | -0,5 | na | 2,2 | na | 6,5 | na |
| Murcia | 10,4 | na | 11,5 | na | 19,4 | na | -4,6 | na | 28,4 | na |
| Uniprovincial | 16,4 | 11,9 | 22,6 | 17,3 | 8,1 | 12,2 | 16,5 | 20,9 | 15 | 17,5 |
| Media Total | 11,6 | 7,6 | 13,1 | 9,9 | 7,2 | 12,2 | 5,8 | 21,5 | 12,5 | 15,3 |

Con los datos de la Tabla 11, se puede concluir que los rectores que son elegidos en primera vuelta cuentan, en general, con un apoyo sólido, lo que les lleva a vencer de forma holgada [5]. En todo caso vemos tres tendencias claras. Por un lado, comunidades que cuentan con una diferencia entre rector electo y el segundo candidato superior a 20 puntos porcentuales, entre las que se encuentran Murcia con 28,4 puntos y Andalucía con 22,7 puntos de media en todos los sectores, lo que indica que son las comunidades en las que el rector electo obtiene un sólido apoyo (elegido

en primera vuelta). Por sectores, en el caso de Andalucía, las diferencias porcentuales más altas se dan en el conjunto del profesorado mientras que en el de Murcia esas diferencias se dan con especial incidencia en el caso del alumnado. Por otro lado, tendríamos un segundo bloque compuesto por aquellas Comunidades con una diferencia de media porcentual entre 10 y 20 puntos, entre las que se encuentran las comunidades con una sola universidad (llamadas aquí Uniprovinciales), Galicia y Cataluña, lo que implica rectores electos con apoyos medios. Y por sectores, en el caso catalán

es en el PAS donde se produce una mayor diferencia, mientras que en Galicia y en las Uniprovinciales las máximas diferencias porcentuales se producen entre el Resto de Profesores. Finalmente, tendríamos un tercer bloque donde estarían las Comunidades con las medias de las diferencias porcentuales más bajas (por debajo de 10%), caso de Madrid, Valencia y Canarias, lo que significa que los rectores han sido elegidos con resultados más ajustados, más equilibrados y menor respaldo electoral.

Así mismo aparecen algunas puntuaciones con signo negativo en algunos sectores y en algunas comunidades. ¿Cómo interpretar esos signos negativos? Este signo indica que el candidato elegido ha tenido ese porcentaje de puntos inferior al candidato derrotado. En el caso de Canarias, por ejemplo, vemos que la puntuación en el caso del PAS es de -3,2%, lo que muestra que estamos ante un sector que concentra polarización negativa, es decir que el segundo candidato ha contado con más apoyos de este sector que el rector electo. Esto mismo ocurre con el PAS en Madrid, Murcia y, de forma reducida, en el sector alumnado en el caso de Valencia.

Estos datos evidencian que la mayoría de los rectores electos en primera vuelta (la mayoría de los procesos) lo son con un voto muy generalizado entre los diferentes sectores del profesorado, pero sobre todo con el determinante apoyo mayoritario del Profesorado Funcionario Doctor y, junto a ellos, el del Resto de Profesores. Por tanto, concluimos que, en primera vuelta y en los años analizados, el bloque de profesores ha sido quien ha hecho llegar a uno u otro candidato a rector, y no

tanto los alumnos y el PAS, como en tantas ocasiones se atribuye.

Sin embargo, esta situación cambia cuando analizamos esas mismas diferencias porcentuales, pero para el caso de rectores elegidos en segunda vuelta (Tabla 11). Pues bien, si se examina la media de la diferencia porcentual de votos entre el rector electo en segunda vuelta y el candidato perdedor, se constata que el sector que más apoya a los electos, en el conjunto analizado, es el PAS seguido de los alumnos, a diferencia de lo que ocurría en las elecciones con una vuelta. Así, en el caso del PAS, la puntuación media es de 21,6 puntos, la de los Alumnos es de 12,2 puntos, la del Resto de Profesores de 9,9 y, la más baja, la del Profesorado Funcionario Doctor con 7,6 puntos de diferencia media. Al igual que ocurría en los procesos de una única vuelta, también encontramos diferencias con signo negativo. Esto lo podemos ver en el caso de Cataluña (-7,7% entre el Profesorado Funcionario Doctor), o el -12,3% de diferencia media entre los alumnos en Andalucía. En definitiva, concluiremos que ningún rector de los elegidos en segunda vuelta contó con menos apoyos del Resto de Profesores y del PAS, pero sí, en muy pocos casos concretos, del Profesorado Funcionario y de los alumnos.

5. Conclusiones

Más allá de las conclusiones parciales que hemos ido indicando a lo largo del trabajo, el análisis de las elecciones a rector por sufragio universal pone de relieve la integración del sistema en la vida universitaria desde el primer momento. Ninguno de los presagios alarmistas que se difundieron se ha materializado en la práctica. Ningún sector

universitario ha rechazado un sistema que permite la participación de todos y que, según los datos que hemos podido obtener, ha incrementado notablemente la participación en todos los sectores, incluidos los alumnos.

Lo que es inequívoco es que estas elecciones movilizan intensamente al Profesorado Funcionario. Sea por lo que sea, probablemente porque conocen mejor que otros sectores la vida interna de los centros y la magnitud de las consecuencias que puede conllevar el que la gestión de la universidad repose en unas u otras manos, el hecho es que participan con el voto revelando un alto nivel de implicación, a lo que ayuda sin duda el mayor peso y conciencia de la repercusión de su voto.

Nuestros datos desmienten esa idea preconcebida sobre que las elecciones a rector han estado determinadas por los votos del alumnado y PAS. Así mismo, los datos de participación avalan la legitimación de los rectores elegidos, así como la aceptación global del sistema.

En todo caso, nuestra principal conclusión, es la necesidad de poner en la óptica de los investigadores a las propias universidades. Es muy conveniente que se preste atención al entorno en el que se ubican pero, seguramente, si con más frecuencia se hiciera objeto de investigación a la propia universidad, podría reorientar sus objetivos, fundamentar sus cambios y promover innovaciones. El trabajo aquí presentado se sitúa en una perspectiva muy concreta, conocer lo que ha pasado en las elecciones de unas figuras: los rectores, a quienes les corresponde la responsabilidad central de la Universidad.

Dirección para la correspondencia: Antonio Trinidad Requena. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad de Granada. 18071 Granada. Email: atrinida@ugr.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 22. V. 2015.

Notas

- [1] Las Universidades con las que se ha trabajado y el número de procesos electorales analizado (entre paréntesis) en cada es: En Andalucía se han estudiado Almería (3), Cádiz (1), Córdoba (3), Granada (3), Huelva (2), Jaén (2) Málaga (3) y Pablo de Olavide (3) sumando en total de 19 procesos; Universidad de Zaragoza (13); Universidad de Oviedo (3); Islas Baleares (4); en Canarias un total de 6 elecciones distribuidas entre La Laguna (3) y Las Palmas (3); Universidad de Castilla la Mancha (3); En Castilla y León un total de 10 elecciones en Universidad de Valladolid (2), Salamanca (2), León (3) y Burgos (3); 22 procesos electorales en Cataluña, en concreto, Universidad de Lleida (3), Girona (3), Barcelona (2), Autónoma de Barcelona (3), Politécnica de Cataluña (4) y Rovira i Virgili (4); en la Comunidad Valenciana 12 procesos electorales distribuidos entre Universidad de Alicante (3), Valencia (3), Jaume I (1), Miguel Hernández (1), Politécnica de Valencia (3) y Universidad de Elche (1); Universidad de Extremadura (2); 11 procesos electorales en Galicia, en concreto Vigo (4), La Coruña (3) y Santiago de Compostela (4); en la Comunidad de Madrid se han analizado 18 procesos distribuidos en Universidad de Alcalá de Henares (3), Complutense (3), Carlos III (3), Politécnica de Madrid (3), Rey Juan Carlos (3) y Autónoma de Madrid (3); en la Región de Murcia 7 elecciones distribuidas entre Universidad de Murcia (3) y Politécnica de Cartagena (4); Universidad Pública

- de Navarra (3), Universidad del País Vasco (3), Universidad de la Rioja (3); y en la UNED (3).
- [2] Para facilitar el análisis y la robustez de las pruebas estadísticas, se ha recodificado la variable Comunidad Autónoma agrupando en la categoría Uniprovincial aquellas comunidades autónomas que sólo tiene una universidad: Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Oviedo, País Vasco, Pública de Navarra y UNED.
- [3] Por limitaciones de espacio, incluimos en las tablas de comparaciones *post hoc* aquellas cuya prueba de Tukey arroja resultados significativos (pares en los que las diferencias de medias son estadísticamente significativas).
- [4] En apartado anterior analizábamos la participación media por sector, aquí lo que presentamos es la participación media en relación al conjunto de electores.
- [5] Decimos que vencen holgadamente porque el mayor respaldo (interpretado en términos de diferencias porcentuales respecto al segundo candidato) lo consiguen del sector de Profesores Funcionarios Doctores cuyos votos legalmente válidos tienen mayor peso en la ponderación final.
- ### Bibliografía
- CRUE (2001) Comunicado de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: Objeción a la Ley de Universidades, *Perfiles Educativos*, 23:91, pp. 105-107.
- DE AZCÁRRAGA, J. A. y GOÑI, F. M. (2014) Sobre la necesidad de una reforma universitaria, **revista española de pedagogía**, 72:257, pp. 5-22.
- DE ESTEBAN, J. (1997) *La alternancia* (Madrid, Ediciones Libertarias).
- IGLESIAS DE USSEL, J., DE MIGUEL, J. y TRINIDAD, A. (2009) *Sistemas y políticas de educación superior* (Madrid, CES).
- IGLESIAS DE USSEL, J. (2011) Los retos de la universidad española, en los inicios del Siglo XXI, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 23, pp. 6-17.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (2014) La universidad española, entre Bolonia y Berlín, *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 66:91, pp. 61-83.
- LINDE PANIAGUA, E. (2010) *Ideas para la reconstrucción de la universidad española tras el proceso de Bolonia* (Madrid, Colex).
- MONREAL, J. (2001) Reflexiones sobre el Informe Universidad 2000, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, pp. 277-286.
- MORÍN, E. (1998) Sobre la reforma de la Universidad, pp. 19-28, en PORTA, J. y LLANADO-SA, M. (eds.) *La universidad en el cambio de siglo* (Madrid, Alianza Editorial).
- PÉREZ GARCÍA, F. y SERRANO MARTÍNEZ, C. (Dirs.) (2012) *Universidad, universitarios y productividad en España* (Bilbao, Fundación BBVA).
- ROMERO, J. (1996). El nuevo modelo organizativo de la enseñanza universitaria: un análisis crítico y reflexiones para un debate, en QUINTAS, G. (ed.) *Reforma y evaluación de la Universidad* (Valencia, Universitat de Valencia).
- SOUVIRÓN MORENILLA, J. M. y PALENCIA HERREJÓN, F. (2002) *La nueva regulación de las Universidades. Comentarios y análisis sistemático de la Ley Orgánica 6/2001, de 21*

de diciembre, de Universidades (Granada, Editorial Comares).

TRINIDAD REQUENA, A. (2005) *La educación superior en Andalucía. Evolución y posición en España* (Madrid, Tecnos).

TROIANO, H., MASJUAN, J. M. y ELIAS, M. (2011) Estrategias de gestión y comunicación de los líderes intermedios en la aplicación de los ECTS, *Papers - Revista de Sociología*, 4:96, pp. 1235-1255.

Resumen:

Comportamiento electoral en las elecciones a rector en las universidades españolas (2002-2015)

La Ley Orgánica de Universidades 6/2001 de 21 de diciembre introduce cambios significativos en la elección a rector en las Universidades Españolas. Uno de esos cambios más significativos es la extensión del sufragio universal directo a todos los miembros de la comunidad universitaria. Las elecciones a rector suelen despertar interés de los medios de comunicación en aquellos lugares en que éstas se celebran, sin embargo, pocos estudios han tratado de determinar en qué medida ese mismo interés se vivía dentro de las propias universidades. En este trabajo analizamos cómo han sido los procesos electorales intentando conocer en qué medida este cambio legislativo ha supuesto o no la movilización de la comunidad universitaria en sus diferentes sectores y, con ello, un aumento del interés por la participación. Así mismo, tratamos de conocer entre qué sectores se ha concentrado el apoyo a los rectores en estas elecciones y, con ello, poder establecer al-

gunas conclusiones al respecto de las mejoras que ha podido suponer este cambio en la ley en los últimos 14 años.

Descriptores: Universidad, sufragio universal, comportamiento electoral, profesorado universitario, alumnos, personal de administración y servicios.

Summary:

Voting behavior in elections for university rector in Spanish Universities (2002-2015)

The University Organic Law 6/2001 of December 21st includes relevant changes in Spanish University rector elections. One of the most important is the extension of the universal suffrage to the whole university community. University rector elections tend to arouse interest of the media in places where they take place, however, few studies have attempted to determine to what extent the same interest is living within the universities. This paper analyzes how have been the electoral process, attempting to know to what extent this legislative change has meant the mobilization of the university community in its different sectors and, at the same time, increased interest in turnout. Likewise, we attempt to know between which sectors has focused the support for the rectors and thereby to establish some conclusions about the improvements of the change of the law during the last 14 years.

Key Words: University, universal suffrage, voting behavior, university teachers, students, administration and maintenance staff.

La relevancia pedagógica de las certezas desde el punto de vista del docente

por José María ARISO SALGADO
Universidad Internacional de La Rioja

1. Introducción

Cuando sólo contaba veintinueve años de edad, el filósofo vienés Ludwig Wittgenstein dejó escrito en el prólogo de su *Tractatus logico-philosophicus* que con dicha obra quedaban resueltos en lo esencial los problemas filosóficos (*T*, p. 11), lo cual le llevó a dejar a un lado su actividad filosófica y su prometedor futuro en la Universidad de Cambridge para inscribirse en la *Lehrerbildungsanstalt* sita en la vienesa Kundmangasse, donde se formó como maestro de escuela desde septiembre de 1919 a junio de 1920. Baum (1988) cree que esta decisión se debió en buena medida al entusiasmo que generó en Wittgenstein el movimiento reformista del ministro de Educación Otto Glöckel, el cual sustituyó la escuela tradicional del Imperio austro-húngaro —que tenía uno de sus pilares básicos en el uso de la memoria— por una *escuela del trabajo* cuyo énfasis en las actividades prácticas hizo que el Instituto Rousseau de Ginebra calificara a Viena como la «Meca de la pedagogía». Sin embargo, Wittgenstein no era un glöckeliano a ultranza, pues su deseo de con-

vertirse en maestro rural se debía sobre todo a la visión idílica del inocente alma rural que generaron en él sus lecturas de los *Cuentos populares* de Tolstoi. Hastiado de la opulenta vida de su familia en Viena y de la atmósfera elitista que se respiraba en Cambridge, Wittgenstein trabajó como maestro de escuela entre 1920 y 1926 en diversas aldeas del sur de Austria, destino que se le concedió en respuesta a su petición de ejercer en las aldeas más pobres del país. Desde un principio puso especial énfasis en actividades prácticas como enseñar anatomía montando con sus alumnos el esqueleto de un gato, astronomía observando el cielo en noches estrelladas, botánica analizando las flores en largos paseos por las montañas, o arquitectura aprovechando alguna que otra excursión a Viena para observar sus edificios más emblemáticos. Los aldeanos veían estos métodos como excentricidades propias de un aristócrata refinado al que siempre contemplaron con recelo; pero el alto nivel de exigencia que Wittgenstein mostraba hacia sus alumnos no era tanto de carácter académico como moral (Monk, 1997):

año LXXIII, n.º 262, septiembre-diciembre 2015, 545-560
revista española de pedagogía



de hecho, Wittgenstein hablaba a menudo de religión a sus alumnos y les leía los Evangelios (Jareño, 2003) destacando la importancia de desarrollar un carácter auténtico y ajeno a todo tipo de pose y fingimiento (Leinfellner y Windholz, 2005). Si bien es cierto que Wittgenstein mostró una marcada preferencia —como iba a hacer posteriormente en Cambridge— por los alumnos más inteligentes y de espíritu más refinado, su principal contribución a la reforma educativa austríaca surgió a partir de la consideración de los usos lingüísticos más vulgares y corrientes en aquellas aldeas. Efectivamente, Wittgenstein hizo que cada alumno elaborara su propio diccionario incluyendo en él no sólo las palabras que iban aprendiendo en clase sino también aquellas que usaban de forma cotidiana pero que no sabían escribir correctamente. El éxito de este diccionario fue tal que apareció publicado en 1926, el mismo año en que Wittgenstein abandonaba la docencia rural. Después de algunos años de transición Wittgenstein reanudaría su actividad filosófica, si bien en esta segunda etapa de su obra iba a cobrar especial importancia la consideración del uso habitual del lenguaje, aspecto que, como acabamos de comprobar, ya atrajo la atención de Wittgenstein al embarcarse en el proyecto del diccionario para las escuelas rurales. Concretamente, en esta nueva etapa de su obra Wittgenstein va a afrontar los problemas filosóficos como confusiones o enredos conceptuales que, lejos de solucionarse mediante teorías o explicaciones, se disuelven al describir cómo se han mezclado diversos usos del lenguaje (cfr. *IF* 109). Esta prioridad concedida a la descripción sobre la teoría y la explicación en sus *Investigaciones filosó-*

ficas aparece también en *Sobre la certeza* (cfr. *SC* 189), la otra gran obra de la filosofía tardía de Wittgenstein. Esto provocó que Macmillan (1995) se negara a atribuir a Wittgenstein teoría pedagógica alguna y que Burbules, Peters y Smeyers (2010) se resistieran a considerarle como un teórico de la educación. A pesar de todo, la obra de Wittgenstein no ha pasado desapercibida para los filósofos y teóricos de la educación. Peters (2010), sin ir más lejos, sugiere que las principales aportaciones pedagógicas de Wittgenstein quedan recogidas en las observaciones que hizo Cavell (1996) sobre la figura del alumno en su particular lectura de las *Investigaciones filosóficas*; en lo que a mí respecta, en el presente artículo pretendo centrarme en *Sobre la certeza* para analizar las aportaciones que el docente puede recibir de dicha obra. Con ese propósito comenzaré explicando las nociones wittgensteinianas de «juego de lenguaje» (*Sprachspiel*) y muy especialmente de «certeza» (*Gewissheit*); ahora bien, para exponer este concepto no me atenderé a un punto de vista eminentemente filosófico que permita aclarar en qué sentido este término surge como una réplica a la refutación que Moore (1983) hizo del escepticismo en relación con la existencia de los objetos físicos, sino que ilustraré a través de ejemplos cómo las certezas están presentes por doquier en el quehacer de cualquier alumno en el aula y en su interacción con el docente. Posteriormente, y partiendo de esta base, pasaré a describir las principales consecuencias que para la actividad docente cabe extraer de *Sobre la certeza*, con lo cual espero mostrar la importancia que tiene la faceta del docente como facilitador de la adquisición de certezas.

2. Las certezas en el aula

Wittgenstein definió los juegos de lenguaje de forma sucinta como el «todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido» (*IF* 7); además, señaló como ejemplos de tales juegos, entre otros muchos, «suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar» (*IF* 23). Tomemos, a modo de ejemplo, el juego de lenguaje del saludo. Como todos sabemos, podemos saludar combinando múltiples expresiones verbales con muchos gestos: dando un apretón de manos, levantando la palma de la mano y moviéndola lateralmente, guiñando un ojo, sonriendo, con una mirada de complicidad, etc. Cabe la posibilidad de usar sólo una expresión verbal, utilizar simplemente un gesto, o combinar ambos: según la combinación elegida, el contexto y la relación que tengan las personas implicadas en este juego de lenguaje, el saludo tendrá unas connotaciones ligeramente distintas. Efectivamente, el juego de lenguaje del saludo, al igual que cualquier otro, no se reduce a una serie de reglas fijas cuya estricta puesta en práctica provocaría que nuestro uso del lenguaje fuera extraordinariamente rígido; lejos de tal cosa, nos deja margen para jugar con las palabras, gestos y acciones de forma tal que en cada saludo podamos transmitir los más diversos matices. A medida que un niño va asimilando juegos de lenguaje «traga» (*schluckt*) consecuencias (*SC* 143) que constituyen certezas implícitas e incuestionables en cada juego de lenguaje, pues un juego de lenguaje sólo puede ser jugado o practicado si no surge duda alguna sobre múltiples presupuestos. Imaginemos que un alumno está realizando un ejercicio en clase. Aunque el alumno esté totalmente concentrado en la realiza-

ción de dicho ejercicio, se puede afirmar de él que está seguro de múltiples cosas en las que no repara en ese momento: que tiene un cuerpo, que tiene determinado nombre, que está sentado, que sus compañeros de pupitre existen y no son meros espejismos, etc. Ahora bien, la seguridad que tenga el alumno al respecto no es fruto de una decisión que haya puesto punto y final a un estado de duda e incertidumbre sino que simplemente se refleja con total y absoluta espontaneidad en todo lo que hace y dice, hasta el punto que carece de sentido plantear duda alguna en relación con esta seguridad o certeza (cfr. *SC* 395, 431). De hecho, la certeza es independiente del estado mental o la intención de quien es partícipe de ella: tomemos, a modo de ejemplo, la certeza de tener un cuerpo. Es obvio que el hecho de que el alumno esté absorto en su ejercicio y no repare en absoluto en que tiene un cuerpo no afecta a la certeza de que lo sigue teniendo, pues esta certeza se expresa implícitamente en todo lo que el sujeto hace y dice de forma espontánea: si sonara un timbre y el profesor dijera a sus alumnos que ya pueden salir al recreo, éstos se levantarían y saldrían espontáneamente del aula sin plantearse o comprobar en ningún momento si siguen teniendo un cuerpo. Así pues, para mantener la certeza de tener un cuerpo no es necesario concentrarse en ella: al fin y al cabo, si al mencionado alumno —o incluso a un adulto— se le invitara a concentrarse en la existencia de su cuerpo, seguramente no tendría claro en qué aspecto debería fijar su atención. Además, huelga decir que si debido a una rabieta el alumno deseara fervientemente desaparecer y dejar de tener un cuerpo, su seguridad de que

lo tiene no se vería afectada en absoluto. Ortega y Gasset (2007, 31) fue más explícito que el propio Wittgenstein al señalar que las creencias más básicas —prácticamente idénticas a lo que el vienés denomina «certezas»— no son algo que *ponemos* sino algo con que nos *encontramos*: dicho de otro modo, las creencias constituyen nuestra realidad, la cual es caracterizada por el pensador madrileño como la «contravoluntad». Wittgenstein coincide con Ortega al señalar que no depende de nuestra voluntad ni adoptar ni desechar certezas, pero no hay que olvidar que sus enfoques e intereses son diferentes. Mientras que Wittgenstein pretende destacar que el fundamento último de las certezas es una «manera de actuar sin fundamentos» (SC 110), a Ortega (2007, 26) no le interesa el problema epistemológico de la fundamentación de las creencias sino revelar cuál es la función de las creencias «en el organismo de nuestro existir» con el fin de mostrar que la vida espontánea que realmente somos es la que viene dada por nuestras creencias (cfr. Ariso, 2013).

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, cabría plantearse si una certeza podría ser tal por estar fundamentada en una razón de peso. Si un alumno manifestara repentinamente que no está seguro de tener un cuerpo, se le podrían ofrecer múltiples razones que aparentemente disolverían esa duda: a modo de ejemplo, se le podría invitar a palparse, pesarse, preguntar a terceros, mirarse en un espejo, ver la sombra que proyecta, tratar de atravesar una pared, etc. Sin embargo, ninguna de estas razones sería más segura que nuestra certeza de tener un cuerpo, por lo que no podrían ser esgri-

midas como razones para fundamentar o justificar esta certeza (cfr. SC 1). Frente a la mera certeza *subjetiva*, que se reduce al afán del sujeto por aseverar que está seguro de algo, la certeza *objetiva* —a la que seguiremos denominando «certeza», sin más— tiene lugar cuando la posibilidad de cometer un error al respecto no tiene cabida en nuestros juegos de lenguaje (cfr. SC 194). Así pues, aunque alguna de las pruebas señaladas *pareciera* indicar que el sujeto de turno no tiene un cuerpo, no se podría concluir tal cosa porque semejante posibilidad no está contenida en nuestros juegos de lenguaje. Sin ir más lejos, podríamos descubrir que la balanza en que se pesó el alumno no indicaba peso alguno porque las pilas se habían agotado, pero no podríamos descubrir que no tiene un cuerpo porque la posibilidad de dicho descubrimiento no se recoge ni en nuestros juegos de lenguaje ni, por extensión, en la «imagen del mundo» (*Weltbild*) que conforman la totalidad de nuestras certezas (SC 93).

Ante esta tesitura, cabría objetar que tal vez se haya sido partícipe de una certeza falsa. Sin embargo, nuestras certezas no pueden ser erróneas porque ellas constituyen el trasfondo a partir del cual distinguimos entre verdadero y falso (cfr. SC 94). Efectivamente, para comprobar si algo es verdadero o falso debemos tomar muchas cosas por ciertas e incontestables. Retomemos el caso del alumno mencionado anteriormente y supongamos que el ejercicio que está realizando consiste en asociar fechas con eventos históricos. Si asocia el año «1492» con el evento «Descubrimiento de América» no al azar sino porque realmente cree que dicha asociación es correc-

ta, debe tener la certeza, entre otras muchas cosas, de que la Tierra existe desde hace mucho más de cien años. Sin certezas de ese tipo ni siquiera tendría sentido plantearse si América fue descubierta en 1492. Estas certezas deberían haber sido asimiladas o «tragadas» por el alumno tiempo atrás por medio de múltiples experiencias. De igual manera, debería haber asimilado como cierto que las personas mueren y que sólo en casos excepcionales llegan a vivir hasta los 100 o incluso los 110 años. Por tanto, si aprende que Cristóbal Colón capitaneó la expedición que llegó a la isla de Guanahaní el 12 de octubre de 1492, debe dar automáticamente por hecho que Colón está muerto. Pues así como una investigación solvente podría *demonstrar* que Colón no era genovés o que no nació en 1451 —recordemos que hoy en día los expertos siguen albergando dudas sobre ambas cuestiones—, en nuestros juegos de lenguaje no se contempla la posibilidad de que Colón pueda seguir vivo. Este matiz puede parecer de todo punto trivial, pero encierra una diferencia categorial que constituye una de las principales aportaciones de *Sobre la certeza*: me refiero a la distinción entre certeza y conocimiento (SC 308). La certeza es infundada y totalmente ajena a la duda, pero cuando existe el más mínimo margen para la duda que puede ser despejada con una prueba o revisión de la que se desprenda una razón más segura que aquello que se dice saber, nos movemos ya en el ámbito del conocimiento (cfr. SC 243). Podemos imaginar qué tipo de pruebas —léase *razones*— tomaríamos como válidas para demostrar que Colón no nació en Génova, lo cual nos llevaría a afirmar que por fin sabemos dónde nació este personaje histórico. En lo que respecta al alumno,

tampoco es difícil señalar cómo podría contrastar si ha hecho bien el ejercicio de asociación: para despejar sus dudas puede consultar un libro, escuchar la corrección del docente, etc., a raíz de lo cual estaría en condiciones de afirmar que sabe que América fue descubierta en 1492 *porque* lo ha leído o escuchado. Ahora bien, mientras se trate de mero conocimiento fundado en una razón, dicho conocimiento estará expuesto a la duda, pues puede entrar en escena una nueva razón que eche por tierra o al menos ponga en cuestión a la anterior: sin ir más lejos, puede que otra fuente de información como su propia familia, ya sea por falta de formación, un lapsus o incluso una broma afirmara que Colón descubrió América en 1482. Por tanto, lo ideal sería que el conocimiento fundado de que Colón llegó a la isla de Guanahaní en 1492 acabara siendo asimilado como una certeza infundada por parte del alumno, pues se trata de algo sobre lo cual no cabe duda alguna. Esta asimilación tendría lugar una vez que el alumno ya no estuviera dispuesto a aceptar evidencia alguna en contra, o lo que es lo mismo, cuando ya no admitiera posibilidad alguna de error al respecto: en tal caso, la reacción del alumno debería ser idéntica a la que mostraría si un docente o un libro de texto indicaran que la Tierra no es redonda sino cuadrada.

Como acabamos de ver, la certeza se manifiesta en la espontaneidad con que usamos el lenguaje y llevamos a cabo las acciones más elementales, por lo que la noción de «certeza» parece especialmente útil para dar cuenta de lo que los neurocientíficos han venido denominando «memoria implícita». A diferencia de la memoria explícita, que se emplea cuando alguien

hace un esfuerzo para recordar algo, se habla de memoria implícita cuando se usa inconscientemente información adquirida con anterioridad (Schacter y Tulving, 1994), sobre todo para realizar acciones automatizadas como ir en bicicleta o tocar el piano sin esfuerzo alguno (Schacter 1996). Tal y como apunta Moyal-Sharrock (2009), la certeza, al igual que la memoria implícita, constituye una modalidad de acción refleja caracterizada por una seguridad instintiva o automática que rigurosamente hablando no debe ser considerada como un producto de la memoria; pues si se concibe la memoria como la capacidad de usar cualquier tipo de información adquirida (Dalla Barba, 2000) o como el uso del conocimiento retenido (Bennett y Hacker, 2003), la memoria se convierte en un concepto tan amplio que carece de significado: ante esta tesitura, lo adecuado sería hablar de «memoria» no cuando se muestra una conducta refleja o automática sino cuando se aprecia esfuerzo o al menos atención mnemónica. Hasta tal punto están presupuestas las certezas en todo lo que decimos y hacemos que, si bien son fundamentales para que los juegos de lenguaje no se diluyan en el más completo escepticismo, no tienen uso alguno dentro de esos juegos, por lo que según Wittgenstein carecen de sentido y son inefables (cfr. SC 35, 61, 370). Efectivamente, resultaría absurdo que un niño dijera repentinamente y en condiciones normales «Estoy vivo»: semejante proposición tendría sentido en circunstancias especiales como un accidente de tráfico tras el cual sus padres, al no poder verle ni oírle, le preguntaran ansiosamente por su estado. Sin embargo, esta proposición no permite expresar la certeza de que se está vivo: si el inter-

locutor no es capaz de ubicar la proposición en un contexto que le confiera sentido —como el accidente de tráfico que acabo de poner como ejemplo—, tomará la proposición como algo demasiado obvio para ser verbalizado. Así es el paradójico papel de las certezas: si bien resultan imprescindibles para la puesta en práctica de juegos de lenguaje, las consideramos tan obvias que su formulación explícita ha quedado excluida de nuestro lenguaje.

3. La importancia de las certezas para el docente

En relación con las certezas de sus alumnos, el docente debe tener presente ante todo dos cosas. En primer lugar, debe valorar la relevancia pedagógica que entraña el desarrollo de las imágenes del mundo de sus alumnos. La certeza es una «actitud» (SC 404) hacia el mundo: como es lógico, esa actitud está relacionada en buena medida con las características del mundo y sobre todo con las necesidades que genera en el sujeto, mas dicha actitud no refleja cómo es el mundo sino que configura nuestra particular percepción del mundo (Le Roy Finch, 1977). Yo añadiría que esa misma actitud que Wittgenstein denomina «certeza» configura también de manera decisiva la sensibilidad del sujeto: al fin y al cabo, aunque se trate de un niño sus certezas van a indicar ya de qué está totalmente seguro en relación con la vida y la muerte, sus familiares y amigos, lo que teme y lo que anhela, etc. No debe extrañar, por tanto, que la educación se haya definido como una iniciación en una forma de vida (Smeyers and Marshall, 1995), entendiendo esta forma de vida

como la certeza en la cual se inscriben nuestras acciones (Smeyers, 1995). Efectivamente, el proceso de socialización del niño se puede entender como el progresivo dominio de múltiples juegos de lenguaje, lo cual tiene como consecuencia la asimilación de nuevas certezas que constituyen habilidades y capacidades de tipos muy diversos. Recordemos que son ejemplos de juegos de lenguaje, entre otros muchos, hacer narraciones, expresar los propios sentimientos, preguntar dudas al profesor, dialogar con éste hasta que las dudas queden despejadas, realizar tareas en grupo con compañeros, e incluso tratar problemas de áreas que requieran una jerga un tanto especializada. A medida que el alumno vaya participando en juegos de lenguaje como los que he señalado, su imagen del mundo se irá enriqueciendo y tornándose cada vez más compleja. Así que en segundo lugar, y en consonancia con lo anterior, el docente debería seguir el desarrollo de las imágenes del mundo de sus alumnos, para lo cual ha de conocer en la medida de lo posible qué es lo que sus alumnos saben —léase en base a razones— y qué certezas tienen. A tenor de lo dicho, cabría pensar que tener conciencia de esta distinción podría ayudar, entre otras cosas, a facilitar aprendizajes significativos; pero es importante tener presente que la noción wittgensteiniana de «imagen del mundo» no coincide totalmente con lo que dentro del paradigma constructivista del aprendizaje se ha llamado «conocimiento previo». Como ya advertió Hailikari (2009), sería muy útil que se desarrollara una definición precisa de «conocimiento previo» para facilitar las discusiones sobre este particular y también para aclarar cómo se puede llevar a

cabo su evaluación. No olvidemos que el conocimiento previo se ha definido como teorías (Wellman, 1990; Brewer y Samarapungavan, 1991); imaginaciones (Egan, 2003); categorías ontológicas (Chi *et al.*, 1994); estrategias metacognitivas (Reif y Larkin, 1991; Vosniadou, 1994); modelos mentales construidos por el alumno (Vosniadou y Brewer, 1992); conocimiento sobre sucesos y personas (Marr y Gormley, 1982); ideas fragmentarias y asistemáticas derivadas de la intuición (DiSessa, 1983, 1988); toda la información que se posea sobre determinado problema (Schölkopf y Smola, 2002), o el aprendizaje adquirido a través del estudio, el trabajo y la vida cotidiana pero que no está formalmente memorizado (Wagemans y Dochy, 1991). Por si fuera poco, Strike y Posner (1985) señalaron que el conocimiento previo está compuesto por anomalías, analogías, metáforas, creencias epistémicas, creencias metafísicas, conocimiento sobre diversas áreas y conocimiento de concepciones divergentes entre sí. Aunque en el presente artículo no voy a profundizar en esta cuestión, considero que la extraordinaria heterogeneidad y especialmente las diferencias categoriales que se aprecian en las diversas concepciones del conocimiento previo se podrían ver reducidas en buena medida si se reformularan tomando como referencia los términos wittgensteinianos de «imagen del mundo», «certeza» y «conocimiento». Si bien Roschelle (1995) apuntó que el conocimiento previo puede ser falso, pienso que dentro del mismo cabe destacar una parte inmune al error —las certezas— y otra expuesta al mismo —el conocimiento basado en razones—. De hecho, todos los juegos de lenguaje en que se pueda apo-

yar el sujeto para construir conocimiento amparándose en razones y argumentos deben presuponer necesariamente ese armazón básico de certezas que conforman su imagen del mundo.

Una ventaja añadida que puede reportar al docente tener presente la distinción entre conocimiento y certeza es saber de qué tipo es el contenido que quiere impartir en cada momento y, por extensión, cómo impartirlo. El conocimiento, al ser fundado, debe ser transmitido basándose en razones o argumentos, por lo que queda siempre expuesto a la duda, el error y la rectificación. Dicho de otra manera, el conocimiento se caracteriza porque hay al menos una forma de demostrar que eso que se dice saber no es verdadero: recordemos, a modo de ejemplo, que a día de hoy hay claros indicios de que Colón nació en Génova en 1451, pero podemos imaginar qué documentos o pruebas vendrían a refutar ambos datos. De ahí que Wittgenstein recomiende sustituir la expresión «Sé» por «Creo saber» (SC 12, 21, 366). Obviamente, la intención de Wittgenstein no es lograr que su sugerencia llegue a integrarse definitivamente en nuestros juegos de lenguaje eliminando de los mismos las proposiciones del tipo «Sé...»: lejos de tal cosa, su intención es que se tenga muy presente tanto la vulnerabilidad del conocimiento a la posibilidad de haber cometido un error como la forma de detectar dicho error en caso de que se produjera. Por otro lado, hay que destacar también que muchas cosas que los niños acaban asimilando como certezas se conciben de inicio como conocimiento. Independientemente de que se les ofrezca o no razones que fundamenten la información que se les brin-

da, lo normal es que los niños digan que saben algo *porque* determinada persona —generalmente, un adulto significativo— se lo ha dicho o se lo han visto hacer, a raíz de lo cual ellos mismos han empezado a decirlo o hacerlo. Así pues, la única evidencia con la que cuentan los niños de inicio son testimonios o sucesos puntuales que constituyen razones para fundamentar sus ideas; pero lo importante es que si se trata de cosas que deben ser asimiladas como ciertas, la alusión al «porque» o la justificación desaparezca hasta que la idea en cuestión se trate como una certeza inmune a la posibilidad de error.

Dicho esto, la cuestión que queda pendiente es qué puede hacer el docente para fomentar certezas en su alumnado. Si partimos de que las certezas no se asimilan de forma expresa sino interactuando con el entorno —es decir, que el niño no asimila explícitamente que existen los libros y las sillas sino que lo asimila implícitamente cogiendo libros, sentándose en sillas, etc. (SC 476)—, el docente debe facilitar la inmersión de su alumnado en certezas, y por extensión en una forma de vida, fomentando su familiaridad con múltiples juegos de lenguaje y su aplicación en muy diversos contextos. De hecho, considero que este proceso de inmersión se puede facilitar aún más si cabe potenciando el conocimiento negativo del alumnado. El conocimiento negativo ha sido definido por Oser y Spychiger (2005, 26) como el conocimiento de lo que algo no es, de cómo no funciona, y de qué estrategias no permiten solucionar problemas complejos. Dentro del conocimiento negativo cabe destacar, por un lado, un aspecto *procedimental* que concierne a las accio-

nes y estrategias de las que se sabe que no deben ser llevadas a cabo en determinadas situaciones (Minsky, 1994; Oser y Spychiger, 2005), y por otro lado, un aspecto *declarativo* referente a la constancia que cada cual tiene de su propia carencia de conocimiento en relación con diversas cuestiones (Parviainen y Eriksson, 2006). En mi opinión, sería conveniente trabajar ambas modalidades de conocimiento negativo en las aulas para reforzar y enriquecer el conocimiento positivo o convencional: a modo de ejemplo, el conocimiento que un alumno tenga sobre la forma de resolver un problema será más rico si, lejos de limitarse a un procedimiento de solución correcto —conocimiento positivo—, incluye también tanto el conocimiento —negativo procedimental— de por qué otros procedimientos son ineficaces como el conocimiento —negativo declarativo— de que lo que se sabe sobre el problema en cuestión es insuficiente porque no se tiene información acerca de múltiples procedimientos de solución alternativos potencialmente eficaces. Un problema básico que surge en este punto es que en su vida cotidiana el alumnado suele recibir escasa información explícita que nutra su conocimiento negativo, lo cual se debe en buena medida a que muchas cuestiones suelen tomarse como suficientemente abordadas o tratadas porque ya se ha ofrecido el conocimiento positivo que sobre ellas se tiene. Como el alumnado no suele hallar conocimiento negativo en su interacción con el entorno, es conveniente que en el aula se le proporcione dicho conocimiento; pero si con ello queremos potenciar la asimilación de certezas, es conveniente que la aportación de conocimiento negativo consista básicamente en enseñar al alumno

a localizar errores. Con este fin podrían resultar especialmente adecuadas *Web-Quests* que permitieran al alumnado probar diversos procedimientos para hallar distintos tipos de errores, sin olvidar el análisis de certezas en las que la empresa de hallar un error fuera inviable. De este modo el conocimiento negativo ayudará a *delimitar* el conocimiento positivo que queremos que el alumnado acabe asimilando como certeza, si bien es obvio que este procedimiento no constituye garantía alguna de que automáticamente o incluso a corto plazo se genere la deseada asimilación. La razón de ello es que aún puede persistir conocimiento negativo declarativo que permita reparar al alumno en que si bien han quedado descartadas algunas o incluso muchas posibilidades de cometer un error en relación con esa certeza, no hay ningún criterio para confirmar que se han revisado todas las posibilidades de error. Para ayudar al alumno en este sentido podemos ofrecerle diversos ejemplos de juegos de lenguaje en los que quede de manifiesto que, aunque no se hayan analizado todos los contextos posibles en que se aplique la certeza de turno, cotidianamente actuamos y hablamos sin concebir duda alguna al respecto.

Como acabo de decir, al diseñar actividades que permitan analizar con el alumnado qué cuestiones son vulnerables a la posibilidad de error es indispensable que algunas de las cuestiones elegidas conciernan a certezas que, como tales, serán inmunes al error. Aparentemente, con esta forma de proceder estaríamos dejando margen para generar dudas escépticas en relación con nuestras certezas, dudas a las que Wittgenstein replicó agriamen-

te en *Sobre la certeza*. Baste con recordar que, desde el punto de vista de Wittgenstein, si un alumno pusiera en duda que la Tierra existía hace más de cien años (cfr. SC 311, 316) aún no habría asimilado nuestros juegos de lenguaje (cfr. SC 283) porque dominarlos y saber jugarlos conlleva no plantear ese tipo de dudas. De ahí que si un alumno planteara dudas sobre la existencia de las cosas y el significado de las palabras, el maestro debería responder: «No me interrumpas más y haz lo que te digo. Tus dudas no tienen ahora ningún sentido» (SC 310). Con esta enérgica reacción Wittgenstein pretende destacar la necesidad de que el maestro no entre en una esgrima de argumentos y contraargumentos con el alumno. De hecho, el filósofo vienés llega al extremo de advertir que «más que contestarle, habría que reprenderlo» (SC 495). Aunque en primera instancia puede parecer que se habrá ignorado al alumno si no se responde con argumentos a sus preguntas de corte escéptico, el docente debe tener presente que el alumno que ponga en duda una certeza dejará de hacerlo tan pronto como aprenda a jugar juegos de lenguaje relacionados con esa certeza. A medida que el alumno vaya asimilando juegos de lenguaje y certezas debe quedar claro que, al igual que ocurre con los adultos, su vida se basa en darse por satisfecho con aceptar muchas cosas (SC 344). Esta invitación a una aparente resignación puede antojarse dogmática y poco recomendable, pues parece que lejos de fomentar la creatividad y el espíritu crítico del alumno, los coarta (cfr. Brose, 1987). Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que poner en duda las certezas sobre las cuales se forjan nuestros juegos de lenguaje sería

como serrar la rama sobre la que se está sentado. El mero hecho de intentar poner certezas en duda exige usar un lenguaje y, por tanto, partir de múltiples certezas como las referentes al significado de las palabras y todas aquellas que se pretenda criticar. De aquí se sigue que antes de intentar cuestionar certezas hay que asimilar la imagen del mundo generada por éstas, mas dicha asimilación conlleva que el cuestionamiento de certezas resulte carente de sentido.

Si el docente pretende seguir el desarrollo de la imagen del mundo de un alumno, debe saber cómo evaluar si éste ha adquirido determinada certeza. En principio cabría pensar que sería suficiente con preguntar directamente al alumno; no obstante, si se le preguntara si la forma de la Tierra es redonda y respondiera afirmativamente, semejante respuesta no nos permitiría distinguir si lo sabe —en base a razones— o realmente lo tiene por cierto. Ante esta tesitura, sería conveniente dejar a un lado los procedimientos *directos* de evaluación y optar por una evaluación *indirecta* consistente en fijarse cómo reacciona el alumno ante aparentes vulneraciones espontáneas de la certeza (Ariso, 2015). Lo importante es que el alumno reaccione con total perplejidad y sin aceptar evidencia alguna en contra de la certeza, es decir, sin aceptar ningún procedimiento como una forma válida de descubrir que había cometido un error al ser partícipe de la certeza de turno. Esta reacción de perplejidad debe ser valorada en su justa medida: repárese en que su aparición va mucho más allá de una simple muestra de tozudez, pues constituye un paso necesario en el proceso de sociali-

zación del alumno. Paradójicamente, este proceso de socialización y madurez exige que la certeza del alumno prevalezca espontánea y tajantemente sobre la autoridad de padres, docentes y libros. Con el fin de que este proceso resulte mucho más rápido y pueda ser sometido a un mayor control por parte de padres y docentes, cabría plantearse la conveniencia de que el alumno practicara e imitara la mencionada reacción de perplejidad para asociarla después con aquello que se desea que asimile como cierto. Sin embargo, esa imitación no tendría utilidad alguna, pues cada vez que el alumno quisiera jugar juegos de lenguaje basados en esas certezas primaría la duda y la incertidumbre porque en el fondo último del juego de lenguaje no habría una «manera de actuar sin fundamentos» (SC 110, 204) sino una simple imitación que exigiría un acto de voluntad para ser recordada y puesta en práctica. En resumidas cuentas, la inmersión en una forma de vida o imagen del mundo no puede ser genuina si no es genuina la espontaneidad de las reacciones a través de las cuales se expresan las certezas.

4. Conclusión

Con lo dicho en este artículo no es mi intención dar a entender que la labor del docente como facilitador de la inmersión del alumnado en nuestra forma de vida consista en un férreo adiestramiento dirigido a que los discentes participen en juegos de lenguaje con mecánica rigidez. Lejos de tal cosa, el citado proceso de inmersión permite introducir al alumnado en una realidad que no se agota en la mera expresión verbal, pues no en vano se trata de una realidad que viene constituida por

nuestras certezas (Le Roy Finch, 1977) y que, como tal, es inefable. A esto hay que añadir que Wittgenstein no prescribe reglas y certezas a las cuales deba atenerse todo sujeto: en sus propias palabras, «no quiero decir, obviamente, que los hombres *deban* comportarse de tal modo: sólo que así se comportan» (SC 284). Wittgenstein usó la partícula «así» no sólo en este caso, sino también en otros muchos (cfr. SC 39, 47, 56, 148, 212, 254), precisamente para afrontar el problema que para él suponía verbalizar nuestras certezas, ya que éstas no tienen cabida en nuestros juegos de lenguaje *qua* certezas. Al usar la partícula «así», Wittgenstein transforma este problema llevándolo del plano verbal al meramente contemplativo, por lo que en sintonía con el resto de su obra filosófica, deja a un lado el *decir* para poner todo el énfasis en el *mostrar*.

Por tanto, tener presente los conceptos de «certeza» e «imagen del mundo», así como tener conciencia de su importancia y la forma tanto de fomentar la asimilación de certezas como de evaluarlas, añade al perfil docente una faceta o dimensión que enriquece sobremanera su labor. Ahora bien, el maestro no debe olvidar que así como el conocimiento se genera tan pronto como el alumno entiende la razón o argumento de turno, la asimilación de una certeza puede llevar un tiempo considerable que puede variar mucho de un niño a otro. Además, no se trata de un proceso lineal porque una certeza puede ser sucesivamente asimilada, perdida —o simplemente transformada en mero conocimiento porque ha pasado a basarse en una razón concreta—, asimilada de nuevo, etc. De ahí la extraordinaria importancia no sólo de

seguir con atención el desarrollo de la imagen del mundo del alumno, sino también de abordar con él las posibles resistencias que pudieran surgir en un momento determinado. Efectivamente, no es extraño que muchos niños tengan dificultades para asimilar que todas las personas, incluyendo sus seres queridos y ellos mismos, fallecerán tarde o temprano, así como también es frecuente que a muchos alumnos les cueste aceptar que la Tierra es redonda. Ortega (2007, p. 23) advirtió que sólo podremos comprender a un hombre si conocemos sus creencias —léase sus certezas—, y considero que lo mismo cabe afirmar del niño, sobre todo teniendo en cuenta que su imagen del mundo, a diferencia de la de un adulto —que puede experimentar algunos cambios pero ya está muy consolidada—, se halla en pleno proceso de desarrollo y puede tener avances o retrasos que sus padres y docentes ni siquiera sospechaban.

Esta manera de comprender y acercarse al niño a través del conocimiento de sus certezas guarda estrechos paralelismos con el estilo docente que, según se expuso al comienzo de este artículo, mostró Wittgenstein durante los años en los que trabajó como maestro rural. Para empezar, las certezas no se derivan de abstrusos argumentos sino que están implícitas en los usos habituales del lenguaje: de ahí que seguir el desarrollo de la imagen del mundo de un niño implique dejar a un lado teorías y explicaciones para pasar a concentrarse en la descripción del modo en que éste usa el lenguaje, aunque se trate de los usos más corrientes y espontáneos. En cuanto a la asimilación de las certezas, de nada sirven la pose, el fingimiento e incluso la memorización por parte del niño, pues en to-

dos estos casos se echaría inmediatamente en falta la autenticidad y espontaneidad que caracterizan la expresión de las certezas. Además, esta asociación entre autenticidad y ausencia de voluntad se refleja también en el hecho de que las certezas se adquieren a través de la progresiva inmersión en una serie de *prácticas* comunes que no son impuestas ni diseñadas por nadie, pues no en vano constituyen la más genuina expresión orgánica de una sociedad.

Dirección para la correspondencia:

José María Ariso Salgado. UNIR, calle Almansa 101. 28040 Madrid. Email: josemaria.ariso@unir.net.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20. V. 2015.

Bibliografía

- ARISO, J. M. (2013) Raciovitalismo y forma de vida. La noción orteguiana de «creencia» comparada con el concepto wittgensteiniano de «certeza», *Revista de Estudios Orteguianos*, 27, pp. 107-128.
- ARISO, J. M. (2015) Learning to Believe: Challenges in Children's Acquisition of a World-Picture in Wittgenstein's On Certainty, *Studies in Philosophy and Education*, 34:3, pp. 311-325.
- BAUM, W. (1988) *Ludwig Wittgenstein. Vida y obra* (Madrid, Alianza).
- BENNETT, M. R. y HACKER, P. M. S. (2003) *Philosophical Foundations of Neuroscience* (Oxford, Blackwell).
- BREWER, W. F. y SAMARAPUNGAN, A. (1991) Child theories *versus* scientific theo-

- ries: Differences in reasoning or differences in knowledge?, en HOFFMAN, R. R. Y PALERMO, D. S. (eds.) *Cognition and the symbolic processes: applied and ecological perspectives* (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum).
- BROSE, K. (1987) Pedagogical elements in Wittgenstein's Late Work, On Certainty, en CHAPMAN, M. y DIXON, R. A. (eds.) *Meaning and the Growth of Understanding* (Berlin & Heidelberg, Springer) pp. 11-22.
- BURBULES, N. C., PETERS, M. A. y SMEYERS, P. (2010) Showing and Doing: An Introduction, en PETERS, M. A., BURBULES, N. C. y SMEYERS, P. (eds.) *Showing and Doing: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher* (Boulder and London, Paradigm Publishers) pp. 1-14.
- CAVELL, S. (1996) Notes and afterthoughts on the opening of Wittgenstein's Investigations, en SLUGA, H. y STERN, D. (eds.) *The Cambridge Companion to Wittgenstein* (Cambridge, Cambridge University Press) pp. 261-295.
- CHI, M. T. H., SLOTTA, D. J. y DE LEEUW, N. (1994) From things to processes: a theory of conceptual change for learning science concepts, *Learning and Instruction*, 4, pp. 27-44.
- DALLA BARBA, G. (2000) Memory, Consciousness and Temporality: What Is Retrieved and Who Exactly Is Controlling the Retrieval?, en TULVING, E. y CRAIK, F. I. M. (eds.) *The Oxford Handbook of Memory* (Oxford, Oxford University Press) pp. 138-155.
- DI SESSA, A. A. (1983) Phenomenology and the evolution of intuition, en GENTNER, D. y STEVENS, A. L. (eds.) *Mental models* (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum).
- DI SESSA, A. A. (1988) Knowledge in pieces, en FORMAN, G. y PUFALL, P. B. (eds.) *Constructivism in the computer age* (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum).
- EGAN, K. (2003) Start with What the Student Knows or with What the Student Can Imagine?, *Phi Delta Kappan*, 84:6, pp. 443-445.
- HAILIKARI, T. (2009) *Assessing University Students' Prior Knowledge. Implications for Theory and Practice* (Helsinki, Helsinki University Print).
- JAREÑO, J. (2003) La educación en Wittgenstein, *Daimon*, 30, pp. 117-122.
- LEINFELLNER, E. y WINDHOLZ, S. (2005) *Ludwig Wittgenstein. Ein Volksschullehrer in Niederösterreich* (Erfurt, Sutton).
- LE ROY FINCH, H. (1977) *Wittgenstein - The Later Philosophy* (New Jersey, Humanities Press).
- MACMILLAN, C. J. B. (1995) How not to Learn: Reflections on Wittgenstein and Learning, *Studies in Philosophy and Education*, 14, pp. 161-169.
- MARR, M. B. y GORMLEY, K. (1982) Children's recall of familiar and unfamiliar text, *Reading Research Quarterly*, 18, pp. 89-104.
- MINSKY, M. (1994) Negative expertise, *International Journal of Expert Systems*, 7:1, pp. 13-19.
- MONK, R. (1997) *Ludwig Wittgenstein. El deber de un genio* (Barcelona, Anagrama).
- MOORE, G. E. (1983) *Defensa del sentido común y otros ensayos* (Barcelona, Orbis).

- MOYAL-SHARROCK, D. (2009) Wittgenstein and the Memory Debate, *New Ideas in Psychology*, 27, pp. 213-227.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2007) *Ideas y creencias (y otros ensayos de filosofía)* (Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial).
- OSER, F. y SPYCHIGER, M. (2005) *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negatives Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur* (Weinheim, Beltz).
- PARVIAINEN, J. y ERIKSSON, M. (2006) Negative knowledge, expertise and organizations, *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 2, pp. 140-153.
- PETERS, M. A. (2010) Wittgensteinian Pedagogies: Cavell on the Figure of Child in the Investigations, en PETERS, M. A., BURBULES, N. C. y SMEYERS, P. (eds.) *Showing and Doing: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher* (Boulder and London, Paradigm Publishers) pp. 151-167.
- REIR, F. y LARKIN, J. H. (1991) Cognition in scientific and everyday domains: comparison and learning implications, *Journal of Research in Science and Teaching*, 28, pp. 733-760.
- ROSHELLE, J. (1995) Learning in interactive environments: Prior knowledge and new experience, en FALK, J. H. y DIERKING, L. D. (eds.) *Public institutions for personal learning: Establishing a research agenda* (Washington, DC, American Association of Museums) pp. 37-51.
- SCHACTER, D. L. y TULVING, E. (1994) What are the memory systems of 1994? en SCHACTER, D. L. y TULVING, E. (eds.) *Memory systems 1994* (Cambridge, MIT Press) pp. 1-29.
- SCHACTER, D. L. (1996) *Searching for Memory: the brain, the mind and the past* (New York, Basic Books).
- SCHÖLKOPF, B. y SMOLA, A. (2002) *Learning with Kernels* (Cambridge, MA, MIT Press).
- SMEYERS, P. (1995) Initiation and Newness in Education and Child-rearing, *Studies in Philosophy and Education*, 14, pp. 229-249.
- SMEYERS, P. y MARSHALL, J. D. (1995) The Wittgensteinian Frame of Reference and Philosophy of Education at the End of the Twentieth Century, *Studies in Philosophy and Education*, 14, pp. 127-159.
- STRIKE, K. y POSNER, G. (1985) A conceptual change view of learning and understanding, en WEST, L. y HAMILTON, R. (eds.) *Cognitive structure and conceptual change* (London, Academic Press) pp. 211-232.
- VOSNIADOU, S. y BREWER, W. F. (1992) Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood, *Cognitive Psychology*, 24, pp. 535-585.
- VOSNIADOU, S. (1994) Capturing and modeling the process of conceptual change, *Learning and Instruction*, 4, pp. 45-70.
- WAGEMANS, L. y DOCHY, F. (1991) Voorkennis en ervaringsleren in het onderwijs voor volwassenen, *Vorming, vaktijdschrift voor volwasseneneducatie en sociaal-cultureel werk*, 6, pp. 223-236.
- WELLMAN, H. M. (1990) *The child's theory of mind* (Cambridge, MA, Bradford Books/MIT Press).

WITTGENSTEIN, L. (1988) *Investigaciones filosóficas* (Barcelona, Crítica). [Citado a lo largo del texto como «IF»].

WITTGENSTEIN, L. (1994) *Tractatus logico-philosophicus* (Barcelona, Altaya). [Citado a lo largo del texto como «T»].

WITTGENSTEIN, L. (1997) *Sobre la certeza* (Barcelona, Gedisa). [Citado a lo largo del texto como «SC»].

Resumen:

La relevancia pedagógica de las certezas desde el punto de vista del docente

Teniendo en cuenta que en la literatura existente apenas se han comentado las implicaciones pedagógicas de la obra de Ludwig Wittgenstein *Sobre la certeza*, este artículo presenta los conceptos básicos de dicha obra, especialmente el de «certeza», mostrando cómo se hallan implícitos en cualquier práctica o actividad del aula. Partiendo de esta base, se explican posteriormente, entre otras cosas, el papel de las certezas dentro del conocimiento previo del alumnado, el modo de afrontar las dudas sobre certezas del alumno, la facilitación de la adquisición de certezas recurriendo al conocimiento negativo, y la forma de evaluar dicha adquisición. De este modo se pretende mostrar que la labor del docente se enriquece en gran medida si

éste toma conciencia de la relevancia pedagógica de las certezas.

Descriptor: Proceso de socialización, certeza, conocimiento, imagen del mundo, Ludwig Wittgenstein.

Summary:

The pedagogical relevance of certainties from the teacher's perspective

Taking into account that the pedagogical implications of Ludwig Wittgenstein's *On Certainty* have scarcely been addressed in the existing literature, this paper presents the basic concepts of the mentioned work, especially the concept of 'certainty', by illustrating how they are implicit in any classroom practice or activity. On this basis, it is subsequently explained, among other things, the role of certainties within pupil's prior knowledge, the way of tackling pupil's doubts about certainties, the facilitation of the adoption of certainties by using negative knowledge, and the way of assessing such adoption. This is intended to show that the work of the teacher is largely enriched if he becomes aware of the pedagogical relevance of certainties.

Key Words: Socialization process, certainty, knowledge, world-picture, Ludwig Wittgenstein.

La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas ^[1]

por **Marcela LARA CATALÁN**
Universidad de Playa Ancha (Chile)

1. Introducción

La educación infantil se ha asociado con dinamismo a las políticas educacionales de los países y, en especial, de Chile en los últimos tiempos (Carneiro y Heckman, 2003; Contreras, Herrera y Leyton, 2007; Dussaillant, 2009; Tokman, 2010; Diez, 2011). Sin embargo, investigaciones en el área evidencian resultados contradictorios en cuanto a su nivel de impacto en los aprendizajes de los párvulos (Herrera, Mathiesen, Merino, Suzuki y Villalón, 2001; Eyzaguirre y Le Foulon, 2001; Lebrero y Fernández, 2009; Rebello, Engle y Super, 2013). La calidad educativa de sus resultados se ha visto cuestionada, en particular, en cuanto al desarrollo de intervenciones pedagógicas oportunas y potenciadoras a temprana edad (Rivas, Sobrino y Peralta, 2005; Strasser, 2006; Huntsman, 2008; Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Barandiarani, Muela, López, Larrea y Vitoria, 2015).

Diversas evidencias internacionales indican que el efecto igualador en el desarrollo cognitivo y socio-emocional en los primeros años de la infancia se consigue

cuando los programas formativos para niños de esta edad, son de calidad (Nores, Belfield y Schweinhart, 2005; Pence, Dahlberg y Moss, 2005; Contreras, Herrera y Leyton, 2007; Temple y Reynolds, 2007; Barnett, 2008; Novoa y Urzúa, 2012). Los bajos resultados observados sobre la calidad de los procesos conducidos desde la educación parvularia hacen preguntarse por las competencias evaluativas que expresan los niños menores de seis años.

La escuela es un espacio privilegiado donde el estudiante debe adquirir los conocimientos y desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes que sean relevantes para su aprendizaje (Argüelles y Nagles, 2007; Osses y Jaramillo, 2008). La participación de los procesos evaluativos y, particularmente, de la autoevaluación resultan gravitantes (Brakke y Brown, 2002; Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando, 2006; Tobón, 2011), al igual que contar con evaluaciones sumativas de mayor calidad y amplitud, asociadas al desarrollo de habilidades cognitivas más complejas (Jensen, McDaniel, Woodard y Kummer, 2014).

La actividad evaluativa debe estar centrada en el estudiante y en el trabajo del mismo, promoviendo la valoración de sus estructuras y componentes cognitivos para que sea consciente de sus aprendizajes (Ladino-Ospina y Tovar-Gálvez, 2007). Asimismo, el uso formativo de la evaluación y la retroalimentación permanente a los estudiantes es una de las prácticas pedagógicas con mayor efecto positivo sobre los aprendizajes (Black y Wiliam, 1998; Hattie, 2009). Entonces, se hace necesario transitar desde una perspectiva externa de los procesos evaluativos hacia una de naturaleza interna que promueva la autorregulación y la autovaloración de los aprendizajes (Lara y Larrondo, 2011).

Este estudio proyecta directamente sus resultados hacia la calidad de la educación infantil, teniendo como referente los procesos autoevaluativos que manifiestan los niños de forma temprana, prácticamente como condición natural de su desarrollo.

Interesa, precisamente, explorar la génesis de la autoevaluación en edades tempranas y, desde esta perspectiva, determinar la capacidad explicativa de las variables metacognición, autorregulación, autoeficacia, lenguaje y autoconcepto, respecto del desarrollo de la autoevaluación en párvulos que asisten a centros educativos.

2. La autoevaluación en edades tempranas

Por diversas razones el interés por los primeros años de vida del ser humano ha experimentado un crecimiento exponencial. La evidencia indica que la calidad de la edu-

cación inicial tiene mucho por mejorar, especialmente en lo relacionado con las prácticas docentes que promuevan el desarrollo de los niños (Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011; Lien Foundation, 2012; Bucarey, Ugarte y Urzúa, 2014) y en el uso efectivo del tiempo escolar (Strasser, Lissi y Silva, 2010). El desempeño de las educadoras a nivel de aula es bajo en apoyo pedagógico, aspecto fundamental para interactuar de manera efectiva con el grupo de niños (Treviño, Toledo y Gempp, 2013).

La información de que se dispone muestra que este es un período sensible para el ser humano (Cunha y Heckman, 2009), por cuanto las desigualdades observadas tempranamente en algunos grupos de niños podrían afectarlos no solo en su transición escolar, sino también proyectivamente en el campo laboral (Heckman, 2007; Rebello, Engle y Super, 2013). Se sabe que intervenciones educativas efectivas tempranas se transformarían en resultados potentes para enfrentar nuevos desafíos escolares (Behrman y Urzúa, 2013). Por otra parte, la sociedad actual propicia la idea de que es en la escuela donde el estudiante debe adquirir los conocimientos y desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes que sean relevantes para su desarrollo (Argüelles y Nagles, 2007; Osses y Jaramillo, 2008), situación que depende de la confluencia de múltiples factores, entre los cuales los procedimientos de evaluación ocupan un espacio estratégico (Tobón, 2011).

La literatura especializada reconoce que la evaluación debiese representar el núcleo central de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, su parti-

cipación efectiva no ha alcanzado aún el rango de centralidad de otros aspectos curriculares (Palau de Mate, 2005; Álvarez, Padilla, Rodríguez, Torres y Suárez, 2011). Una evaluación formadora y centrada en los aprendices, debiera propiciar antecedentes verificables respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes y, a su vez, generar información pertinente acerca de la calidad de las prácticas de enseñanza para su retroalimentación (Litwin, 2005; Delgado y Oliver, 2009). Esta concepción propiciaría el desarrollo de evaluaciones más centradas en el estudiante y en su forma de aprender (Litwin, 2005; Álvarez, 2008; Prieto, 2008; Marín-García, 2009; Diez, 2013), abandonando de manera gradual una concepción de evaluación centrada en el tamizaje (Sahlberg, 2015).

En este marco de cambio evaluativo, se visualiza la evaluación orientada al aprendizaje (Boud y Falchikov, 2006; Bloxham y Boyd, 2007; Padilla y Gil, 2008). Esta perspectiva dispone la utilización de estrategias evaluativas que promueven y maximicen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Brew, 2003; Jordan, 2003; Lapaham y Webster, 2003; Roach, 2003; Keppell, Au, Ma y Chan, 2006) y se orienta hacia la participación activa de los estudiantes, la retroalimentación y las tareas auténticas (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

Los constructos de actividad reflexiva y autoevaluación se integran epistemológicamente y se manifiestan cuando los niños reformulan su propio pensamiento mediante el uso del lenguaje, reflexionan sobre su comportamiento y el de los demás, y se hacen conscientes de

sus procesos de aprendizaje (Ibarra y Rodríguez, 2007; González, Solovieva y Quintamar, 2011).

La evidencia derivada de investigaciones sobre esta capacidad reflexiva del párvulo alerta respecto a su potenciamiento en contextos para el aprendizaje. Si no se desarrollan neoformaciones simbólicas, reflexivas, comunicativas e imaginativas en esta etapa de la persona, es posible predecir dificultades en las edades escolares próximas, incidiendo en la definición de representaciones simbólicas a nivel complejo (González, Solovieva y Quintamar, 2014).

Particularmente, la autoevaluación es un proceso que implica: observar, contextualizar, reflexionar, establecer criterios, inferir, establecer alternativas, determinar metas, discernir, entre otras (Loacker, 2004; Quintana, 2004).

La autoevaluación es un mecanismo que permite centrarse en la valoración del propio aprendizaje y familiarizarse tempranamente con el concepto de juicio individual, entendido como valoración de sus actuaciones (Falchikov, 2005). Desde una dinámica más instrumental, la autoevaluación se observa como una herramienta que permite que el estudiante aumente su conocimiento respecto a su propio aprendizaje, situado en un análisis crítico de necesidades formativas, de potencialidades y debilidades (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011). Proporciona estrategias para desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, compromete con el proceso educativo, motiva para el aprendizaje, incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su aprendizaje y

promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño (Bryan, 2006; Villardón, 2006).

Se informan algunas características de la autoevaluación: centrada en el aprendizaje autónomo del estudiante; susceptible de ser utilizada en cualquier momento del proceso educativo; periódica en su aplicación; posibilitadora de retroalimentación inmediata, entre otras (Delgado y Oliver, 2009).

Las evidencias señalan que la apropiación de la autoevaluación debe gestarse desde edades tempranas, por cuanto es en esta etapa donde se producen los mayores y más rápidos cambios en la persona y se cimientan las bases cognitivas, afectivas y sociales, fundamentales para su posterior desarrollo integral (Leseman, 2002; Peralta, 2002; Franco, 2006). Por otra parte, se espera que los párvulos desarrollen la capacidad para autoevaluarse de modo que puedan ser cada vez más reflexivos, autónomos y hábiles para gestionar su aprendizaje (MINEDUC, 2006). En este contexto, la autoevaluación es considerada una estrategia mediante la cual el sujeto se centra en sí mismo para reconocer sus procesos de aprendizaje (Casas, 2006).

El proceso autoevaluativo se ve influenciado por otros ámbitos del desarrollo de las personas, a saber, por la valoración que hace de sí el propio sujeto (Barrero, 2001); por el desarrollo del pensamiento reflexivo y por los procesos metacognitivos (Bordas y Cabrera, 2001; Wilson y Smetana, 2009); por la autoeficacia (Bandura, 2001; Schunk y Meece, 2006) y la autorregulación (Liu y Carless, 2006; Nicol y

MacFarlane-Dick, 2006). La autoevaluación se asocia al desarrollo de la autoestima, reflejando la capacidad interna de evaluar cosas y eventos (Quintana, 2004). Así los estudiantes que cumplen con estas características identifican habilidades nuevas que requieren desarrollar, son autorreflexivos e identifican los próximos pasos para progresar (MINEDUC, 2006). Por su parte, Jané (2004) señala que la autoevaluación supone un proceso cualitativo y formador que favorece la autoestima, la autonomía y la responsabilidad.

Las investigaciones relacionadas con el tema, muestran que las dimensiones del desarrollo infantil (metacognición, autoconcepto, autorregulación y autoeficacia) incluyendo el proceso autoevaluativo, se evidencian tempranamente en los niños y están relacionadas entre sí (Pintrich, 2000; Wilson, 2000; Barrero, 2001; Mateos, 2001; Herrera, Ramírez y Roa, 2004). Sin embargo, estas asociaciones no han sido informadas suficientemente en estudiantes menores de seis años.

Es posible sostener, entonces, que las dimensiones estudiadas están vinculadas entre sí y aportan al desarrollo de la autoevaluación en edades tempranas y, a su vez, contribuyen a la calidad de la educación infantil.

Por lo anterior, resulta estratégico preocuparse del nivel educativo inicial, donde se manifiestan con mayor naturalidad las dimensiones cognitivas estudiadas sin la intervención de metodologías de trabajo clásicas, que podrían afectar los aprendizajes (Campistrous y Rizo, 2007; Reina, Oliva y Parra, 2010; Cerda, Pérez, Ortega,

Lleujo y Sanhueza, 2011; Mérida, Serrano y Taberero, 2015). No obstante aquello, hay que tener presente la invisibilización que se observa en los espacios educativos respecto a los significados y competencias que pudiesen haber desarrollado previamente los niños (Ibáñez, 2010), lo que incide en la gestión de la autoevaluación por parte de los educadores.

3. Metodología

Es un estudio de carácter cuantitativo, siendo su diseño bietápico de tipo descriptivo transversal, correlacional (Briones, 1998; Giroux y Tremblay, 2004).

Se considera como población de referencia a todos los/las párvulos/as que asistan a centros educativos del segundo ciclo de la educación parvularia —particulares, subvencionados y municipalizados—, urbanos de la región de Valparaíso-Chile de acuerdo a antecedentes de matrícula registrados por el Ministerio de Educación.

La muestra de naturaleza estratificada y probabilística, consideró para el análisis fino de los instrumentos, a 305 párvulos de entre cinco y seis años que asisten a centros educativos de las tres principales dependencias (municipalizados, subvencionados y particulares), relacionando el nivel de desarrollo de las variables en estudio (autorregulación, metacognición, autoconcepto, autoeficacia y lenguaje) con la autoevaluación. Las variables son definidas de la siguiente manera:

a. Autoevaluación. Capacidad desarrollable mediante la cual el sujeto se centra en sí mismo para valorar sus

acciones y condiciones del contexto involucradas en los resultados de su aprendizaje, a través de parámetros o criterios definidos y basados en una planificación orientada a metas para tomar decisiones responsables, fundamentadas y reflexivas.

b. Autorregulación. Mecanismo propio del sujeto que le permite dirigir en forma autónoma su conducta para graduar su desempeño en función al planteamiento de metas, al establecimiento de mecanismos de supervisión y evaluación definidos.

c. Metacognición. Proceso perceptivo-intelectivo que permite a los individuos desarrollar la capacidad de autogobierno mental favoreciendo el conocimiento acerca de los propios procesos y productos cognitivos y su regulación.

d. Autoconcepto. Proceso de construcción del conocimiento de sí mismo que realizan las personas acerca de sus capacidades y potencialidades para desarrollar determinadas tareas académicas y definir su relación con los otros.

e. Autoeficacia. Creencias y valoraciones personales sobre capacidades para organizar y ejecutar acciones específicas requeridas para alcanzar un rendimiento o meta determinada.

f. Lenguaje. Mecanismo de construcción y de representación del conocimiento que permite planificar y conducir las propias acciones para potenciar la adquisición de nuevos conocimientos.

Los instrumentos utilizados en el estudio presentan confiabilidades adecuadas para realizar las inferencias propuestas, superando los índices métricos de anteriores estudios (Lara, 2008; Lara y Larrondo, 2011). Así los índices son los siguientes: Escala de Metacognición ($r = 0,832$); Prueba de Autoeficacia ($r = 0,674$); Entrevista de Autoevaluación ($r = 0,864$); Prueba de Autorregulación ($r = 0,850$); Prueba de Lenguaje ($r = 0,916$) y Prueba de Autoconcepto ($r = 0,725$).

El análisis estadístico de los resultados está dirigido a determinar la capacidad explicativa de la autorregulación, metacognición, autoeficacia, autoconcepto y el lenguaje sobre el desarrollo de la competencia de autoevaluación en contextos educativos tempranos. Para ello se utilizaron las rutinas y subrutinas pertinentes del programa estadístico SPSS, versión 15, con Autoeva (Autoevaluación) como variable dependiente y Metacog (Metacognición), Autoreg (Autorregulación), Autocon (Autoconcepto), Lenguaje y Autoefi (Autoeficacia) como variables independientes.

Se utilizó el procedimiento multivariado de análisis de regresión lineal múltiple en el que se establece una relación funcional entre una variable dependiente (a explicar) y una serie de variables independientes (o explicativas), en la que se estiman los coeficientes de regresión que determinan el efecto que las variables independientes tienen sobre el comportamiento de la variable dependiente. La medida de la bondad del ajuste de la función estimada viene dada por el coeficiente de correlación múltiple (R), y el coeficiente de determinación (R^2) que expresa la propor-

ción de la varianza de la variable dependiente explicada por el modelo de regresión. El coeficiente de correlación parcial de cada variable explicativa, indica la relación específica de dicha variable con la variable dependiente, en el supuesto de que permanecen constantes las demás variables independientes. Para este tipo de análisis es frecuente la existencia de multicolinealidad; es decir, que las variables explicativas estén altamente correlacionadas entre sí, lo que perturba la interpretación de los coeficientes de regresión.

El modelo estadístico de regresión lineal múltiple se representa en la siguiente ecuación: $y = \beta_0 + \beta_1x_1 + \beta_2x_2 + \dots + \beta_kx_k + \epsilon$

De acuerdo con este modelo, o ecuación, la variable dependiente (y) se interpretó como una combinación lineal de un conjunto de k variables independientes (x_k), cada una de las cuales va acompañada de un coeficiente (β_k) que indica el peso relativo de ella en la ecuación; incluyendo además una constante (β_0) y un componente de carácter aleatorio (ϵ) que recoge todo lo que las variables independientes no serían capaces de explicar. Para ello se realizó un análisis de regresión lineal utilizando las rutinas y subrutinas pertinentes del programa estadístico SPSS, versión 15, con Autoeva (Autoevaluación) como variable dependiente y Metacog (Metacognición), Autoreg (Autorregulación), Autocon (Autoconcepto), Lenguaje y Autoefi (Autoeficacia) como variables independientes.

Considerando que dicho procedimiento podría no describir de la mejor forma la explicación de la varianza de la dimensión en análisis (autoevaluación), se hizo

necesario introducir un nuevo método de análisis: el método de selección por pasos. Este método selecciona como primer paso la mejor variable —de acuerdo con algún criterio estadístico especificado—; en un segundo paso de análisis, la mejor de las restantes y, así sucesivamente, hasta que ya no quedan variables que cumplan los criterios de selección.

Como existen diferentes criterios estadísticos para seleccionar las variables que describen un modelo de regresión, se optó por aquel que maximice el ajuste del modelo de regresión utilizando la menor cantidad posible de variables; en consecuencia, se optó por el criterio de significación, incluido en el Programa SPSS, para la selección de variables. Lo anterior significa que el modelo de regresión incorpora sólo aquellas variables que contribuyen de forma significativa al ajuste del modelo; para ello se considera los coeficientes de correlación parcial, la hipótesis de independencia entre esas variables y la variable dependiente.

Para tomar la decisión de mantener o rechazar las hipótesis de independencia, se consideró el criterio de significación basado en la probabilidad de F , es decir, la variable pasa a formar parte del modelo de regresión si su nivel crítico asociado a su coeficiente de correlación parcial al contrastar la hipótesis de independencia es menor que 0,05 (probabilidad de entrada), y queda fuera del modelo de regresión si su nivel crítico es mayor que 0,10 (probabilidad de salida).

En el análisis se tuvo presente que estos coeficientes no son independientes entre sí; el valor concreto estimado para cada

coeficiente se ajustó teniendo en cuenta la presencia del resto de variables independientes. Se analizaron los «Coeficientes tipificados» (Beta), basados en las puntuaciones típicas y, por tanto, son directamente comparables entre sí. Una variable tiene mayor importancia (mayor peso) en la ecuación de regresión cuanto mayor —en valor absoluto— es su coeficiente de regresión estandarizado. Se analizaron, asimismo, las covarianzas y correlaciones existentes entre los coeficientes de regresión parcial para observar su nivel de independencia entre sí. Todos estos análisis se replicaron diferenciando la muestra en estudio según género (niño y niña).

4. Resultados

El conjunto definido de variables independientes (lenguaje, autoconcepto, autoeficacia, autorregulación, metacognición) logran explicar cerca del 50% de la varianza de la variable autoevaluación, lo cual se constituye en un buen pronóstico del modelo teórico inicial establecido ($R^2=0,464$; $gl=5$; 299 ; $p<0,0001$).

Existe una relación lineal significativa entre la variable dependiente y el conjunto de variables predictoras, dado que el estadístico F contrasta la hipótesis nula de que el valor poblacional de R es cero y, por tanto, el valor del nivel crítico $p<0,0001$.

Dos variables tienen niveles de significación $p<0,05$ (autorregulación y lenguaje). Las variables autorregulación y autoeficacia son negativas, lo que explicaría la no inclusión de ellas en el modelo de regresión múltiple (Tabla 1). Según los

resultados indicados, la primera ecuación de regresión, integrando todas las variables, se representa como:

$$\text{Autoeva} = 1,929 - 0,20 \text{ Autocon} - 0,13 \text{ Autoefi} + 0,439 \text{ Autoreg} + 0,17 \text{ Metacog} + 0,252 \text{ Lenguaje}$$

TABLA 1: *Coefficientes de regresión parcial de la relación entre autoevaluación y las variables autoconcepto, autoeficacia, autorregulación, metacognición y lenguaje en párvulos.*

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | P |
|---------------|--------------------------------|--------------|--------------------------|-------|-------|
| | B | Error típico | Beta | | |
| 1 (Constante) | 1,929 | 1,920 | | 1,005 | ,316 |
| Autocon | -,020 | ,101 | -,009 | -,199 | ,843 |
| Autoefi | -,013 | ,120 | -,005 | -,106 | ,916 |
| Autoreg | ,439 | ,051 | ,419 | 8,564 | ,000 |
| Metacog | ,017 | ,063 | ,013 | ,270 | ,787 |
| Lenguaje | ,252 | ,035 | ,366 | 7,188 | ,0001 |

a. Variable dependiente: Autoeva.

Para interpretar la matriz de las covarianzas existentes del conjunto de variables independientes utilizadas en el estudio de la autoevaluación en párvulos (ver Tabla 2) se debe tener presente que:

– Valores positivos del coeficiente, es decir, superiores a cero, indican la existencia de relación positiva o directa entre las dos variables.

– Valores negativos del coeficiente indican la existencia de relación negativa o inversa entre las dos variables.

– Valores nulos del coeficiente indican la inexistencia de relación lineal entre las dos variables.

TABLA 2: *Matriz de Covarianzas del conjunto de variables independientes utilizadas en el estudio de la autoevaluación en párvulos.*

| Modelo | | Autocon | Autoefi | Autoreg | Metacog |
|---------------|----------|---------|---------|---------|---------|
| Correlaciones | Lenguaje | ,092 | -,097 | -,496 | -,210 |
| | Autocon | | -,089 | -,003 | -,215 |
| | Autoefi | | | ,022 | -,368 |
| | Autoreg | | | | ,056 |
| Covarianzas | Lenguaje | ,000 | ,000 | -,001 | ,000 |
| | Autocon | | -,001 | ,000 | -,001 |
| | Autoefi | | | ,000 | -,003 |
| | Autoreg | | | | ,000 |

Como se observa en la Tabla 2, por ejemplo, la magnitud correspondiente a la covarianza entre el par de variables Autoeficacia-Metacognición es mayor, en valor absoluto, que el valor para el par Autoeficacia-Autorregulación, interpretándose que la intensidad de la relación entre las variables Autoeficacia-Metacognición es más fuerte que entre las variables Autoeficacia-Autorregulación (cuyo valor es cero), aun cuando ambas son relaciones negativas. Pero, como los valores mostrados en la Tabla 2 son cercanos a cero, las variables muestran débiles relaciones, incluso para aquellos pares en que la covarianza es cero.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que la magnitud del coeficiente de covarianza resulta ser un valor difícil de interpretar ya que depende, entre otras consideraciones, de la dispersión entre las variables; por esa razón resulta mejor calcular la matriz de correlaciones lineales de Pearson entre dos variables, que no es más que la estandarización del coeficiente de varianza.

En referencia a lo anterior, se observa en la Tabla 3 que las mayores correlaciones se dan entre autoevaluación con autorregulación (.602), metacognición (.129) y lenguaje (.577); entre autorregulación con autoeficacia (.178) y metacognición (.253); entre autoeficacia con metacognición (.428) y lenguaje (.188); entre autorregulación y lenguaje (.497) y entre metacognición y lenguaje (.252). Todas ellas con un nivel de significación ($p < 0,05$), lo que indica que entre ellas sí existe una relación lineal y, por tanto, podrían explicar los cambios de varianza en Autoevaluación a través de una combinación lineal entre los cambios en Autorregulación, Metacognición y Lenguaje.

Si se observa la correlación entre Autorregulación y Metacognición ésta presenta un valor bajo (0,066) con un nivel de significación $0,125 > 0,05$, lo que implica que la información suministrada no es significativa; por tanto, posiblemente invalidará al par Autorregulación-Metacognición en los siguientes pasos en búsqueda de un modelo de regresión basado en dichas variables.

TABLA 3: Correlaciones entre variables utilizadas en estudio de autoevaluación en párvulos.

| | | Autocon | Autoefi | Autoreg | Metacog | Lenguaje |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Correlación de Pearson | Autoeva | -,028 | ,090 | ,602 | ,129 | ,577 |
| | Autocon | | ,178 | -,028 | ,253 | -,026 |
| | Autoefi | | | ,052 | ,428 | ,188 |
| | Autoreg | | | | ,066 | ,497 |
| | Metacog | | | | | ,252 |
| Sig. (unilateral) | Autoeva | ,315 | ,059 | ,000 | ,012 | ,000 |
| | Autocon | | ,001 | ,311 | ,000 | ,324 |
| | Autoefi | | | ,181 | ,000 | ,0001 |
| | Autoreg | | | | ,125 | ,0001 |
| | Metacog | | | | | ,0001 |

Al utilizar el método paso a paso se verificaron cambios en el valor de R² (Tabla 4); luego, al seleccionar la segunda variable, el valor de R² aumentó aproximadamente en un 28%. Según ello, la variable lenguaje (la variable incorporada

al modelo en el segundo paso) contribuyó a aumentar significativamente la explicación de lo que ocurre con la variable dependiente. La variable metacognición, como era de esperar, no queda incluida en el modelo.

TABLA 4: Resumen del modelo de regresión múltiple paso a paso del estudio de la autoevaluación en párvulos.

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típico de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
|-------------|-------|------------|----------------------|-------------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | P |
| Dimensión 1 | ,602a | ,362 | ,360 | 4,473 | ,362 | 171,951 | 1 | 303 | ,000 |
| 2 | ,681b | ,464 | ,461 | 4,106 | ,102 | 57,587 | 1 | 302 | ,000 |

a. Variables predictoras: (Constante), Autoreg.

b. Variables predictoras: (Constante), Autoreg, Lenguaje.

Como Autorregulación y Lenguaje son las únicas variables seleccionadas en el modelo final, ellas explican conjuntamente un 46% de la variabilidad observada en Autoevaluación; el valor $p < 0,05$ indica que la relación es lineal y que al menos una de las dos variables predic-

toras estará en la ecuación de regresión pertinente.

Al continuar con el análisis de modelo, la Tabla 5 despliega los coeficientes de las variables predictoras de Autoevaluación en el modelo de regresión multilínea.

TABLA 5: Coeficientes de regresión parcial de las variables de autorregulación y lenguaje en estudio de autoevaluación en párvulos.

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | | |
|---------------|--------------------------------|------------|--------------------------|--------|------|
| | B | Error típ. | Beta | t | P |
| 1 (Constante) | 4,628 | ,651 | | 7,105 | ,000 |
| Autoreg | ,631 | ,048 | ,602 | 13,113 | ,000 |
| 2 (Constante) | 1,789 | ,705 | | 2,536 | ,012 |
| Autoreg | ,439 | ,051 | ,418 | 8,617 | ,000 |
| Lenguaje | ,254 | ,033 | ,368 | 7,589 | ,000 |

a. Variable dependiente: Autoeva.

La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas

Los valores $p < 0,05$ en la última columna de la Tabla 5 indican que la relación es lineal y que la constante y los predictores no son nulos y, por tanto, la ecuación de regresión es la que representa al modelo.

Consecuentemente, la ecuación de regresión quedó expresada por:

Autoevaluación = 1,789 + 0,439 Auto-regulación + 0,254 Lenguaje

Al considerar el género de los participantes, los resultados indicaron que en el grupo de niños y niñas no existieron diferencias estadísticas.

En el caso de los niños se observó un coeficiente de determinación R^2 ajustado de 0,482, explicando ambas variables 48% de la varianza (Tabla 6; Tabla 7).

TABLA 6: *Resumen del modelo de regresión de las variables autorregulación y lenguaje en estudio de autoevaluación en niños.*

| Modelo | R Gén. = Masculino (Seleccionado) | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típico de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | | |
|-----------|-----------------------------------|------------|----------------------|-------------------------------|------------------------|-------------|--------|-----|-----|-------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | P | |
| Dimensión | 1 | ,622a | ,387 | ,383 | 4,593 | ,387 | 97,252 | 1 | 154 | ,0001 |
| | 2 | ,699b | ,489 | ,482 | 4,209 | ,102 | 30,372 | 1 | 153 | ,0001 |

1. Variables predictoras: (Constante), Autoreg.
2. Variables predictoras: (Constante), Autoreg, Lenguaje.

TABLA 7: *Coefficientes de regresiones parciales de las variables autorregulación y lenguaje en estudio de autoevaluación en niños.*

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------|-------|-------|
| | B | Error típ. | Beta | T | P |
| 1 (Constante) Autoreg | 3,810 | ,899 | | 4,239 | ,000 |
| | ,662 | ,067 | ,622 | 9,862 | ,000 |
| 2 (Constante) Autoreg Lenguaje | 1,270 | ,944 | | 1,345 | ,180 |
| | ,455 | ,072 | ,427 | 6,310 | ,000 |
| | ,262 | ,048 | ,373 | 5,511 | ,0001 |

- a. Variable dependiente: Autoeva.
- b. Seleccionando sólo los casos para los que género = masculino.

En niños, la ecuación de regresión es:

$$\text{Autoevaluación} = 1,270 + 0,455 \text{ Auto-} \\ \text{rregulación} + 0,262 \text{ Lenguaje}$$

En el grupo de niñas, se observó un coeficiente de determinación R² ajustado de 0,414, por lo que las dos variables explican 41% de la varianza (Tabla 8; Tabla 9).

TABLA 8: *Resumen del modelo de regresión de las variables autorregulación y lenguaje en estudio de autoevaluación en niñas.*

| Modelo | R Gén. = Femenino | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típico de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | | |
|-----------|-------------------|------------|----------------------|-------------------------------|------------------------|-------------|--------|-----|-----|-------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | P | |
| Dimensión | 1 | ,575a | ,331 | ,326 | 4,317 | ,331 | 72,629 | 1 | 147 | ,0001 |
| | 2 | ,650b | ,422 | ,414 | 4,024 | ,092 | 23,182 | 1 | 146 | ,0001 |

1. Variables predictoras: (Constante), Autoreg.
2. Variables predictoras: (Constante), Autoreg, Lenguaje.

TABLA 9: *Coefficientes de regresiones parciales de las variables autorregulación y lenguaje en estudio de autoevaluación en niñas.*

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------|-------|-------|
| | B | Error típ. | Beta | t | P |
| 1 (Constante) Autoreg | 5,659 | ,941 | | 6,012 | ,0001 |
| | ,586 | ,069 | ,575 | 8,522 | ,0001 |
| 2 (Constante) Autoreg Lenguaje | 2,588 | 1,085 | | 2,386 | ,018 |
| | ,422 | ,073 | ,414 | 5,820 | ,0001 |
| | ,234 | ,049 | ,343 | 4,815 | ,0001 |

- a. Variable dependiente: Autoeva.
- b. Seleccionando sólo los casos para los que género = femenino.

En niñas, la ecuación de regresión es:

$$\text{Autoevaluación} = 2,588 + 0,422 \text{ Auto-} \\ \text{rregulación} + 0,234 \text{ Lenguaje}$$

No hubo diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel de puntaje entre las variables estudiadas en grupos de niños y niñas, las diferencias que

se aprecian parecen estar provocadas por efectos del azar. Se exceptúa el caso de Lenguaje; en esta variable la diferencia fue significativa al ($p = 0,05$).

5. Discusión y conclusiones

La autoevaluación, como instancia de valoración de las propias actuaciones que regula el aprendizaje en contextos educativos, puede ser un dispositivo efectivo para potenciar los procesos formativos en niños de edades tempranas y un elemento movilizador de una educación parvularia de calidad. La autoevaluación, por tanto, debiera abandonar su condición exógena al sujeto y al aprendizaje, direccionada por los adultos, de carácter mecanicista, fundada en resultados socialmente aceptados y limitadora de las posibilidades de los párvulos actuales (Isquith, 2004; López y Hinojosa, 2000; Wilson, 2000). Interesa, en este marco, incluir una perspectiva de análisis endógena, centrada en el propio sujeto en aprendizaje que le permite no solo evaluar sus propios procesos formativos sino también poner en funcionamiento capacidades cognitivas que pudieran estar en periodo de latencia en contextos escolares: observar, contextualizar, reflexionar, establecer criterios, inferir, establecer alternativas, determinar metas, discernir, entre otras (Álvarez, 2001; Loacker, 2004).

Se han estudiado dimensiones cognitivas del desarrollo infantil cuya participación es poco frecuente en los espacios escolares, pese a que la literatura las reporta como relevantes para el tránsito por el sistema educativo. Esta situación resulta común para todos los establecimientos definidos en la muestra, independiente de su

condición administrativa. Habitualmente cuando la literatura trata indicadores de calidad éstos se asocian a infraestructura, gestión directiva y del educador, prácticas de socialización y juego, logros en matemática y lenguaje (Cryer, 2005; Lera, 2007; Mathiesen, Herrera y Recart, 2003; Schweinhart, 2005) no abordando dimensiones cognitivas-evaluativas que debiesen estar a la base de cualquier currículo de educación infantil, más allá de los procesos de socialización por los cuales es reconocido este nivel educativo (Snow Burns y Griffin, 2002, 2002; Villalón, Bedregal, Strasser y Zilliani, 2007). La inclusión de dichas variables al currículo escolar podría facilitar la integración de las capacidades de los niños y las prácticas evaluativas que gestionan a nivel de aula.

Los instrumentos utilizados para valorar las dimensiones estudiadas, esto es, autoevaluación, metacognición, autoeficacia, autoconcepto, autorregulación y lenguaje, abordan aspectos no siempre incluidos en las estrategias evaluativas trabajadas con párvulos, lo que podría implicar que la amplia gama de oportunidades que tienen los niños actuales no tienen cabida en los centros educativos. De esta manera, la forma de recoger información que reporta el mundo de la infancia debe ser una cuestión que debe analizarse con más atención, toda vez que se debe avanzar hacia instrumentos que presenten mayores desafíos en la construcción de aprendizajes que realizan los párvulos, definiendo un marco centrado en aspectos cognitivos de construcción mental y no de repetición de patrones de contenidos, como se advierte en las prácticas evaluativas del nivel de educación parvularia.

Precisamente, los instrumentos utilizados tensionan los procesos cognitivos que expresan los niños y los coloca en condición de tener que situarse y elaborar respuestas pensadas. Por otra parte, el comportamiento de los instrumentos superan los índices métricos de anteriores estudios (Lara, 2008; Lara y Larrondo, 2010), lo que constituye un aporte al desarrollo de la métrica en el nivel, aspecto reconocido como complejo dadas las características que presenta el grupo etario estudiado.

Esta situación se observa con mayor claridad cuando los párvulos deben enfrentarse a las situaciones evaluativas propuestas en los diferentes instrumentos utilizados, toda vez que éstos miden competencias cognitivas de niveles más avanzados respecto de los que habitualmente dispone el nivel.

Los resultados del estudio muestran que las dimensiones evaluadas se encuentran presentes en el grupo etario de la muestra con diversos niveles de correlación, lo que viene a confirmar lo señalado por la literatura referente a estudiantes de niveles más avanzados, pero que no habían sido informadas para niños de edades tempranas. Lo anterior constituye un valor agregado de los resultados, que tiene implicancias para la educación inicial, por cuanto las variables cognitivas asociadas a la autoevaluación debiesen visualizarse en las estrategias de aprendizaje que se gestionan en las prácticas pedagógicas de las profesionales del nivel.

El conjunto de variables independientes explica cerca del 50 % de la varianza de la variable autoevaluación, lo que viene a superar montos de explicación de la

varianza de estudios anteriores (17,8%) (Lara, 2008). Al depurar las manifestaciones de las dimensiones asociadas al constructo autoevaluación se encuentra que las variables que mejor explican el desarrollo de ésta son el lenguaje y la autorregulación, lo que reafirma resultados anteriores. Los hallazgos de la literatura al respecto muestran que la metacognición se presenta con mayor fuerza a partir de la segunda infancia (Son, 2005; Schwarz y Roebbers, 2006) y se reconoce su escasa presencia en los currículos escolares (Kaluf, 2004). El autoconcepto se define con mayor precisión en la primera infancia para ir consolidándose en las etapas posteriores a medida que el individuo aumenta sus capacidades cognoscitivas al igual que la autoeficacia (Quintana, 2004). Al considerar la variable género se encontró que respecto al monto explicativo de la varianza no existen diferencias significativas.

Si bien la autoevaluación puede evidenciarse a partir de los tres años (Liebovich, 2000), se hace necesario revisar el constructo y su operacionalización en el nivel, toda vez que aún es visto como un evento externo al niño, centrado en su comportamiento más que en sus aprendizajes y carente de indicadores que permitan valorar sus resultados. Lo anterior no se vincula con los reportes teóricos que enfatizan en una autoevaluación centrada en resultados y experiencias de aprendizaje y donde el estudiante pueda reflexionar al enfrentarse a situaciones evaluativas (Himmel y Infante, 2005).

A modo de conclusión se puede establecer que según las evidencias surge la

necesidad de abordar este importante proceso desde la base de la pirámide escolar, haciendo consciente al párvulo de esta instancia de aprendizaje mediante estrategias vinculadas a la reflexión sobre las metas y logros, a la construcción de estándares implícitos en las tareas, en la formulación de interrogantes para impulsar la reflexión y el establecimiento de metas y criterios.

Asumiendo que la institución educativa es un espacio donde se gestionan diversas prácticas pedagógicas —unas más exitosas que otras en término de sus resultados y aportes— deben relevarse aquellas estrategias educativas que promuevan el aprendizaje e incentiven el trabajo autónomo de los estudiantes desde sus inicios en el sistema escolar. Entonces, el tránsito desde una perspectiva externa de los procesos evaluativos hacia una de naturaleza interna debe ser mediado por un educador que conozca técnicamente el proceso y que promueva, efectivamente, mejores niveles de logros en sus estudiantes. Deseablemente es preciso definir un plan de potenciamiento de la autoevaluación desde una mirada sistémica, que proyecte estos resultados, desde un grupo de escolares que manifiestan naturalmente las dimensiones estudiadas, a otros que puedan potenciarlas mediante la definición de una intencionalidad pedagógica.

Dirección para la correspondencia: Marcela Lara Catalán. Universidad de Playa Ancha. Chile. Email: mlara@upla.cl.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30. V. 2015.

Nota

- [1] Se agradece los aportes del proyecto FONDECYT N° 11121562 para el desarrollo de esta investigación.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, J. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (Madrid, Morata).
- ÁLVAREZ, J. (2008) Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias, en GIMENO, J., *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* (Madrid, Morata).
- ÁLVAREZ, V., PADILLA, M., RODRÍGUEZ, J., TORRES, J. y SUÁREZ, O. (2011) Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje, *revista española de pedagogía*, 250, pp. 401-426.
- ARGUELLES, D. y NAGLES, N. (2007) *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo* (Bogotá, Alfaomega).
- BANDURA, A. (2001) Social cognitive theory: And perspective, *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- BARANDIARANI, A., MUELA, A., LOPEZ, E., LARREA, I. y VITORIA, J. (2015) Conducta de exploración, bienestar emocional y calidad del cuidado en educación infantil, *Anales de Psicología*, 31-2, pp. 570-578.
- BARNETT, S.W. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Ver <http://nieer.org/resources/research/PreschoolLastingEffects.pdf> (Consultado el 29.V.2015).

- BARRERO, N. (2001) El enfoque metacognitivo en la educación, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7:2.
- BEHRMAN, J. y URZÚA, S. (2013) Economic Perspectives on Some Important Dimensions of Early Childhood Development in Developing Countries, in *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*, en REBELLO, P., ENGLE, P. y SUPER, C., *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy* (Oxford, Oxford University Press).
- BORDAS, M. y CABRERA, F. (2001) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso, *revista española de pedagogía*, 218, pp. 25-48.
- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (2006) Aligning assessment with long-term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31:4, pp. 399-413.
- BLACK, P. y WILIAM, D. (1998) *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Ver http://www.spd.dcu.ie/site/teaching_today/documents/raisingstandards-throughclassroomassessment.pdf (Consultado el 29.V.2015).
- BLOXHAM, S. y BOYD, P. (2007) *Developing Effective Assessment in Higher Education: A Practical Guide* (New York, Open University Press-MC Graw Hill Education).
- BRAKKE, D. y BROWN, D. (2002) Assessment to Improve Student Learning, *New Directions for Higher Education*, 119, pp. 119-122.
- BREW, A. (2003) La autoevaluación y la evaluación por los compañeros, en BROWN S. y GLASNER, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (Madrid, Narcea).
- BRIONES, G. (1998) *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales* (Bogotá, Corcas Editores).
- BRYAN, C. (2006) Developing group learning through assessment, en BRYAN, C. y CLEGG (eds.) *Innovative Assessment in Higher Education* (New York, Routledge) pp. 150-157.
- BUCAREY, A., URZÚA, S. y UGARTE, G. (2014) *El efecto de la educación preescolar en Chile* (Santiago, MINEDUC).
- CAMPISTROUS, L. y RIZO, C. (2007) Geometría dinámica en la escuela, ¿mito o realidad?, *UNO: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 45, pp. 61-79.
- CARNEIRO, P. y HECKMAN, J. (2003) Human Capital Policy, en HECKMAN, J. y KRUEGER, A (eds.) *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?* (Cambridge, The MIT Press) pp. 77-240.
- CASAS, L. (2006) *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: perspectiva didáctica* (Santiago, Arrayán).
- CERDA, G., PÉREZ, C., ORTEGA, R., LEUJO, M. y SANHUEZA, L. (2011) Fortalecimiento de competencias matemáticas tempranas en preescolares, un estudio chileno, *Psychology, Society, & Education*, 3:1, pp. 23-39.
- CONTRERAS, D., HERRERA, R. y LEYTON, G. (2007) *Impacto de la educación preescolar sobre el logro educacional. Evidencia para Chile* (Santiago, Universidad de Chile).

- CRYER, D. (2005) *Variables decisivas en la calidad de la educación inicial*. Presentado en Simposio Latinoamericano de Calidad de la Educación Inicial (Asunción).
- CUNHA, F. y HECKMAN, J. J., (2009) The Economics and Psychology of Inequality and Human Development, *Journal of the European Economic Association*, 7:2-3, pp. 320-364.
- DELGADO, G. y OLIVER, R. (2009) Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo, *Red-U: Revista de Docencia Universitaria*, 3:1, pp. 1-13.
- DIEZ, M. (2011) *Los pendientes de la maestra* (Barcelona, Graó).
- DIEZ, M. (2013) *10 Ideas claves. La educación infantil* (Barcelona, Graó).
- DUSSAILLANT, A. (2009) *¿Más Salas Cuna o Permisos Post Natales Más Largos? Una comparación de alternativas de política para apoyar la maternidad y a la primera infancia*. Ver http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4355_2521/ddet377_fdussailant.pdf (Consultado el 15.V.2014).
- EYZAGUIRRE, B. y LE FOULON, K. (2001) La calidad de la educación chilena en cifras, *Estudios Públicos*, 84, pp. 85-120.
- FALCHIKOV, N. (2005) *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education* (London, Routledge Falmer).
- FERRÁNDIZ, C., PRIETO, D., BERMEJO, M. y FERRANDO, M. (2006) Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples, **revista española de pedagogía**, 233, pp. 5-20.
- FRANCO, C. (2006) Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8:1, pp. 1-15. Ver <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/120/208> (Consultado el 11.V.2014).
- GIROUX, S. y TREMBLAY, G. (2004) *Metodología de las Ciencias Humanas* (México D.F., Fondo de Cultura Económica).
- GONZÁLEZ, C., SOLOVIERA, Y. y QUINTANAR, L. (2011) Actividad reflexiva en preescolares: Perspectivas psicológicas y educativas, *Universitas Psychologica*, 10:2, pp. 423-440.
- GONZÁLEZ, C., SOLOVIEVA, Y. y QUINTANAR, L. (2014) El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar, *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32:2, pp. 287-308.
- HATTIE, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (London, Routledge).
- HECKMAN, J. (2007) *Investing in disadvantaged young children is good economics and good public policy*. Ver <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=3a1dDUmtsyI%3D&tabid=1282&language=en-US> (Consultado el 12.IV.2014).
- HERRERA, M., MATHIESEN, M., MERINO, J., VILLALÓN, M. y SUZUKY, E. (2001) Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil, *Boletín de Investigación Educativa*, 16, pp. 161-178.
- HERRERA, F., RAMÍREZ, M., ROA, J. y HERRERA, I. (2004) ¿Cómo interactúan el au-

toconcepto y el rendimiento académico en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-9. Ver <http://www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF> (Consultado el 10.V.2013).

HIMMEL, E., y INFANTE, M. (2005) Evaluación formativa de pregunta mediante la metodología de la entrevista de pensamiento en voz alta, *Boletín de Investigación Educativa*, 20:1, pp. 45-67.

HUNTSMAN, L. (2008) *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Ver http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/research_qualitychildcare.pdf (Consultado el 29.V.2015).

IBÁÑEZ, N. (2010) El contexto interaccional y la diversidad en la escuela, *Estudios Pedagógicos*, XXXVI:1, pp. 275-286.

IBARRA, M. y RODRÍGUEZ, G. (2007) El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación, *Revista de Educación*, 344, pp. 355-375.

IBARRA, M., RODRÍGUEZ, G. y GÓMEZ, M. (2012) La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad, *Revista de Educación*, 359. Ver http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf (Consultado el 10.III.2014).

ISQUITH, P. (2004) Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior, *Development Neuropsychology*, 26:1, pp. 403-422.

JANÉ, M. (2004) Evaluación del aprendizaje: ¿Problema o herramienta?, *Revista de Estudios Sociales*, 20, pp. 93-98. Ver [\[uniandes.edu.co/pdf/descargar.php?f=./data/Revista_No_20/08_Otras_Voces2.pdf\]\(http://uniandes.edu.co/pdf/descargar.php?f=./data/Revista_No_20/08_Otras_Voces2.pdf\) \(Consultado el 12.III.2014\).](http://res.</p>
</div>
<div data-bbox=)

JENSEN, J. L., McDANIEL, M. A., WOODARD, S. M. y KUMMER, T. A. (2014) Teaching to the test or testing to teach: Exams requiring higher order thinking skills encourage greater conceptual understanding, *Educational Psychology Review*, 26, pp. 307-329.

JORDAN, S. (2003) La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros, en BROWN S. y GLASNER, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (Madrid, Narcea).

KALUF, C. (2004) Reflexiones sobre competencias y educación, en Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, *Competencias de egresados universitarios*, pp. 57-70. Ver <http://www.cinda.cl/download/libros/Competencias%20de%20Egresados%20Universitarios.pdf> (Consultado el 15.III.2014).

KEPPELL, M., AU, E., MA, A. y CHAN, C. (2006) Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31:4, pp. 453-464.

LADINO, Y. y TOVAR, J. (2007) *Implementación de la evaluación metacognitiva en el aula*, en Memorias I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía (Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional CISP).

LARA, M. (2008) El desarrollo de los procesos de autoevaluación desde la perspectiva del saber pedagógico en la Educación Inicial, *Serie Proyecciones*, 1, pp. 24-28.

- LARA, M. y LARRONDO, T. (2011) La autoevaluación en contextos escolares: Su inclusión en los procesos para el aprendizaje, *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 43:2, pp. 259-270.
- LERA, M. (2007) Calidad de la educación infantil: instrumentos de evaluación, *Revista de Educación*, 343, pp. 301-323.
- LAPAHAM, A. y WEBSTER, R. (2003) Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexiones y perspectivas de futuro, en BROWN S. y GLASNER, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (Madrid, Narcea).
- LEBRERO, M. y FERNÁNDEZ, M. (2009) Algunos indicadores de calidad en la educación infantil, *Teoría de la Educación*, 21:2, pp. 195-225.
- LESEMAN, P. (2002) *Warilychilhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. Ver <http://www.oecd.org/edu/school/1960663.pdf> (Consultado el 17.VI.2014).
- LIEBOVICH, B. (2000) *Children's Self-Assessment*. Ver <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katzsym/katzsym.pdf> (Consultado el 22.III.2014).
- LIEN FOUNDATION (2012) *Starting well: Benchmarking early education across the world. Report from the Economist Intelligence Unit*. Ver <http://graphics.eiu.com/upload/eb/Liens-tartingwell.pdf> (Consultado el 25.III.2014).
- LITWIN, E. (2005) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, en CAMILLONI, A., CELMANN, C., LITWIN, E. y PALOU, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (Buenos Aires, Paidós) pp. 11-34.
- LIU, N. y CARLESS, D. (2006) Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11:3, pp. 279-290.
- LOACKER, G. (2004) *Taking self assessment seriously, Essays on Teaching Excellence Toward the Best in the Academy*, 15:2. Ver http://cft.vanderbilt.edu/files/vol15no2_self_assessment.htm (Consultado el 29.III.2014).
- LÓPEZ, B. y HINOJOSA, E. (2000) *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos* (México, Trillas).
- MARÍN-GARCÍA, J. (2009) Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales, **revista española de pedagogía**, 242, pp. 79-98.
- MATEOS, M. (2001) *Metacognición y educación* (Madrid, Aique).
- MATHIESEN, M., HERRERA, M y RECART, M. (2003) Calidad del ambiente educativo en salas de primer ciclo de Educación Básica: Algunas evaluaciones en la Región del Bío Bío, *PAIDEIA*, 34-35, pp. 51-68.
- MERIDA, R., SERRANO, A. y TABERNERO, C. (2015) Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia, *Revista de Investigación Educativa*, 33:1, pp. 149-162.
- MINEDUC (2006) *Evaluación para el aprendizaje* (Santiago, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación).

- NICOL, D. y MACFARLANE-DICK, D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31:2, pp. 199-218.
- NOBOA-HIDALGO, G. y URZÚA, S. (2012) The effects of participation in public child care centers: Evidence from Chile, *Journal of Human Capital*, 6:1, pp. 1-34.
- NORES, M., BELFIELD, C., BARNETT, W. y SCHWEINHART, L. (2005) Updating the economic impacts of the high scope penyprescholl program, *Educational evaluation and policy analysis*, 27, pp. 245-261.
- OSSES, S. y JARAMILLO, S. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender, *Estudios Pedagógicos*. 34:1, pp. 187-197.
- PADILLA, M. y GIL, J. (2008) La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria, **revista española de pedagogía**, 241, pp. 467-486.
- PALAU DE MATE, M. (2005) La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación, en CAMILLONI, A., CELMANN, C., LITWIN, E. y PALOU, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (Buenos Aires, Paidós) pp. 93-132.
- PENCE, A., DAHLBERG, G. y MOSS, P. (2005) *Más allá de la calidad en Educación infantil* (Barcelona, Graó).
- PERALTA, M. (2002) *Una pedagogía de las oportunidades* (Santiago, Andrés Bello).
- PRIETO, M. (2008) Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales, *Revista de Pedagogía*, 29:84, pp. 123-144.
- PINTRICH, P. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning, en BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. y ZEIDNER, M. (eds.) *Handbook of self-regulation* (San Diego, Academic Press), pp. 451-502.
- QUINTANA, T. (2004) Autoestima escolar e interacción profesor-alumno: resultados de una intervención, *Boletín de Investigación Educativa*, 19:1, pp. 67-88.
- REBELLO, P., ENGLE, P. y SUPER, C. (2013) *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy* (Oxford, Oxford University Press).
- REINA, M., OLIVA, A. y PARRA, A. (2010) Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia, *Psychology, Society, & Education*, 2:1, pp. 47-59.
- RIVAS, S., SOBRINO, A. y PERALTA, F. (2005) La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar, **revista española de pedagogía**, 232, pp. 511-528.
- ROACH, P. (2003) Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación, en BROWN, S. y GLASNER, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (Madrid, Narcea).
- RODRÍGUEZ, G., IBARRA, M. y GÓMEZ, M. (2011) e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes, *Revista de Educación*, 356, pp. 401-430. Ver http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356_17.pdf (Consultado el 18.X.2013).

- SAHLBERG, P. (2015) A Model Lesson. Finland Shows that Equity and Excellence Can Co-exist in Education, *Revista Pensamiento Educativo*, 52-1, pp. 136-145.
- SUN, Y., CORREA, M., ZAPATA, A. y CARRASCO, D. (2011) Resultados: Qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile, en MANZI, J., GONZÁLEZ, R. y SUN, Y., *La Evaluación Docente en Chile* (Santiago, Mide UC), pp. 91-135.
- SCHUNK, D. y MEECE, J. (2006) Self-efficacy in adolescence, en PAJARES, F. y URDAN, T. (eds.) *Adolescence and Education*, Vol. V: Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. Ver <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/AdoEd5.html> (Consultado el 29.V.2015).
- SCHWARZ, S. y ROEBERS, C. (2006) Age differences in the effects of social influence on children's eyewitness performance and their metacognitive monitoring, *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, pp. 229-248.
- SCHWEINHART, L. (et.al) (2005) *The High Scope Perry Preschool Study Through Age 40: Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*. Ver http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary_rev2011_02_2.pdf (Consultado el 12.I.2014).
- SNOW, C., BURNS, M. y GRIFFIN, P. (2012) *Ambientes de lenguaje y alfabetización en programas preescolares*. Ver <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470987.pdf> (Consultado el 23.IV.2014).
- SON, L. (2005) Metacognitive control: Children's short-term versus long-term study strategies, *The Journal of General Psychology*, 132:4, pp. 347-363.
- TEMPLE, J. y REYNOLDS, A. (2007). Benefit and cost of investments in preschool education: Evidence from the child-parent centers and related programs, *Economics of Education Review*, 26, pp. 126-144.
- STRASSER, K. (2006) Evaluación de Programas de Intervención Temprana, *En Foco*, 78, pp. 1-25.
- STRASSER, K., LISSI, M. y SILVA, M. (2010) Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción, *Psykhé*, 18:1, pp. 85-96.
- TOBÓN, S. (2011) La evaluación de las competencias por medio de mapas de aprendizaje: una propuesta frente a los métodos tradicionales de evaluación, en MOYA, J. y LUENGO, F. (coords.) *Estrategias de cambio para mejorar el currículum escolar: Hacia una guía de desarrollo curricular de las competencias básicas* (Madrid, Proyecto Atlántida) pp. 135-149.
- TOKMAN, A. (2010) *Radiografía de la educación parvularia chilena: desafíos y propuestas*. Ver <http://www.udp.cl/funciones/descargaArchivos.asp?seccion=documentos&id=67> (Consultado el 13.V.2014).
- TREVIÑO, E., TOLEDO, G. y GEMPP, R. (2013) La calidad de la educación parvularia, *Pensamiento Educativo*, 50:1, pp. 40-62.
- VILLALÓN, M., BEDREGAL, P., STRASSER, M. y ZILLIANI, M. (2007) *Lectura compartida: una estrategia educativa para la infancia temprana*. Ver <http://centrodelafamilia.uc.cl/Descargar-documento/827-Lectura-Compartida-Una-estrategia-educativa-para-la-infancia-temprana.html> (Consultado el 27.III.2014).

VILLARDÓN, L. (2006) Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias, *Educatio Siglo XXI*, 24, pp. 57-76.

WILSON, N. y SMETANA, L. (2009) Questioning as thinking: a metacognitive framework, *Middle School Journal*, 41:2, pp. 20-28.

WILSON, J. (2000) Students thinking about their learning: Assesment to improve learning, *Higher Education*, 52, pp. 635-663.

Resumen:

La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas

Se estudiaron los procesos de autoevaluación que desarrollan estudiantes de edades tempranas. En un análisis preferentemente cuantitativo, se examinó la relación de las dimensiones autoeficacia, autoestima, autorregulación, lenguaje, metacognición y autoevaluación de 305 párvulos chilenos que asisten a centros escolares con diversas dependencias administrativas. Se utilizaron seis instrumentos vinculados a las variables estudiadas (Prueba de Autoeficacia; Prueba de Autoconcepto; Prueba de Autorregulación; Prueba de Lenguaje, Escala de Metacognición y Entrevista de Autoevaluación), apoyados por registros cualitativos de los discursos infantiles. Los resultados indican que dichas dimensiones se asociaron a la autoevaluación con diversos niveles de correlación. El conjunto de estas dimensiones consideradas como variables independientes, explicaron el 50% de la variabilidad de la autoevaluación; la au-

torregulación y lenguaje son las variables que más aportan. No se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre niñas y niños.

Descriptor: Autoevaluación, edades tempranas, dimensiones cognitivas.

Summary:

Self-evaluation in young age students

Self-assessment processes developed by students of early age were studied. Preferably in a quantitative analysis, the relationship of self-efficacy dimensions, self-esteem, self-regulation, language, metacognition and self-evaluation of 305 Chileans who attend nursery schools with various administrative units was examined. Supported by qualitative records of children's speeches six instruments linked to the studied variables (Self-concept test; SRO Test Language Test; Metacognition Scale; Interview and Self-Efficacy Self-Assessment Test) were used. The results indicate that these dimensions were associated with self-assessment with different levels of correlation. All these dimensions considered as independent variables explained 50% of the variability in self-assessment; self-regulation and language are the variables that contribute most. No statistically significant difference between boys and girls was evident.

Key Words: Self assessment, early age, cognitive dimensions.

Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: lateralización vs. interconexión de los hemisferios cerebrales

por Mercedes SEGARRA
Marta ESTRADA
y Diego MONFERRER
Universitat Jaume I

1. Introducción

En las últimas décadas se ha progresado considerablemente en el conocimiento del cerebro y de la inteligencia. Sabemos mucho más sobre cómo se establecen los flujos de información y sobre las influencias existentes del mundo exterior. La neurociencia cognitiva ha aceptado el reto de estudiar el complejo funcionamiento del cerebro humano, consiguiendo que sus conocimientos sean de gran utilidad y aplicación para la educación (Gómez, 2004; Perea, 2011). Esta disciplina aplicada a la educación, lejos de ser la salvación para resolver los problemas de aprendizaje, es más bien una ciencia que puede aportar nuevos conocimientos al docente, así como lo hace la psicología por ejemplo, con el propósito de proveerle de suficiente fundamento para innovar y transformar su práctica pedagógica (Campos, 2010). Esta idea supone un punto de partida sobre el que dar respuesta a diversos traba-

jos recientes que remarcan la necesidad de una mayor optimización en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (e.g. Cáceres y Conejero, 2011; Moreno *et al.*, 2010).

La emergencia en el desarrollo de un modelo cognoscitivo de enseñanza de acuerdo a las necesidades actuales ha abierto un debate en torno a la búsqueda de una explicación plausible sobre el aprendizaje en la edad adulta. En este sentido, a pesar de los estudios realizados, los resultados no parecen haber llegado a una teoría concluyente sobre cómo se produce este aprendizaje (Cáceres y Conejero, 2011; Moreno *et al.*, 2010). El estilo de aprendizaje, definido por Keefe (1979, 4) como «el conjunto de rasgos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los individuos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje», supone la inexistencia de un solo estilo de aprendi-

zaje. Dada la variedad de elementos cognitivos, afectivos y/o psicológicos que intervienen en el proceso se puede afirmar que cada persona utiliza su propia estrategia para aprender (Brookfield, 1995; Gómez *et al.*, 2011; Mallart, 2000). Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada individuo tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales que definen un estilo de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes aprenden mejor cuando se les proporcionan situaciones conforme a su estilo de aprendizaje preferente, o cuando pueden utilizar varios de estos estilos de forma complementaria (Gargallo, 2008; Gómez *et al.*, 2011; Martín y Rodríguez, 2003).

Si el docente sabe cómo aprende el cerebro, y cuáles son las influencias del entorno que pueden mejorar o perjudicar este aprendizaje, su diseño curricular contemplará diferentes estrategias que ofrecerán al estudiante distintas oportunidades para aprender de una forma natural y con todo el potencial que tiene el cerebro para ello (Campos, 2010). Todo ello expresa la necesidad de explorar las soluciones que la neurociencia cognitiva puede aportar a la enseñanza y, en definitiva, para comprender el proceso de aprendizaje desde una perspectiva más natural, complementada también con la influencia de otras disciplinas. Así, en la medida que los docentes sean capaces de conocer y adaptarse al estilo de aprendizaje de los alumnos, mejores resultados obtendrán los mismos. La consecución del logro de esta idea es la base conductual de muchos estudios que han intentado valorar las preferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos en diferentes

niveles educativos de acuerdo con las variables edad, género, tipo de titulación, nivel educativo, etc. (e.g. Camarero *et al.*, 2000; Martín y Rodríguez, 2003). En línea con estos estudios, esta investigación tiene como objetivo conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de titulaciones de distintos ámbitos (Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Experimentales y Ciencias Económicas). Así, basándonos en el Modelo del Cerebro Total (Herrmann, 1989), analizamos los estilos de aprendizaje en función de la titulación y del rendimiento académico de los estudiantes. Este análisis nos proporcionará información sobre qué tipo de actividades debemos fomentar en el aula con el fin de desarrollar en el estudiante unas formas de pensar, actuar y tomar decisiones en base al estímulo de otras alternativas distintas que, por lo general, tienden a ser rechazadas por nuestro cerebro de forma natural. Todo ello, con el objetivo de ajustar nuestros métodos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, mejorar su rendimiento tanto individual como grupal y desarrollar otras preferencias de pensamiento relacionadas con su ámbito profesional y no sólo con su ámbito formativo.

El resto del trabajo se estructura como sigue. En el siguiente apartado presentamos el marco teórico, donde se revisan las principales teorías sobre los hemisferios cerebrales, haciendo especial mención al Modelo del Cerebro Total de Herrmann (1989). A continuación, se plantean las hipótesis de nuestra investigación sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios a partir del modelo de Herrmann. Posteriormente, describimos los

aspectos metodológicos de la investigación y presentamos los resultados alcanzados. Finalmente, exponemos las principales conclusiones.

2. Literatura. Teorías sobre los hemisferios cerebrales

El objetivo fundamental de la neurociencia es entender y relacionar los cambios que acontecen en las neuronas con los procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y la conciencia (Álvarez, 2013; Redolar, 2014). Abordar el estudio sistemático del funcionamiento del cerebro con las preguntas esenciales del conocimiento humano ha provocado la convergencia de la neurociencia con otras disciplinas como la psicología (neurociencia cognitiva), la sociedad (neurociencia social), la cultura (neurociencia cultural) y la educación (neuroeducación), entre otras. El germen de estas relaciones reside, no sólo en el interés por explicar cómo el sistema nervioso es capaz de conectar y adecuar la información procedente del medio a los cambios del entorno, sino también en explicar qué convierte al ser humano en lo que es, así como aquellos factores que subyacen a sus emociones, a la resolución de conflictos, a la inteligencia y al pensamiento (Redolar, 2014). En este sentido, la relación entre cerebro y comportamiento ha supuesto uno de los retos de mayor envergadura para la comunidad científica.

Uno de los campos de estudio de mayor relevancia en el seno de la neurociencia, sobre el cual centramos la atención en el presente trabajo, está basado en la investigación relacionada con los modelos

sobre los estilos de aprendizaje asociados al funcionamiento del cerebro, a través de la definición de sus particularidades y de su relación con la conducta humana. A este respecto, las principales conclusiones a las que se llega en este ámbito de estudio, el cual supone la aplicación de los supuestos generales de la neurociencia en base a su interconexión con las disciplinas de la psicología y la educación, se centran en el descubrimiento de dos hemisferios cerebrales que difieren significativamente en su funcionamiento. La naturaleza de esta diferencia ha sido profundamente estudiada desde la década de los años 50 por biólogos, neurólogos y psicólogos. Uno de los trabajos pioneros en esta área fue el realizado por Sperry (1961), que dio origen a la Teoría del Cerebro Derecho vs. el Cerebro Izquierdo, y se convirtió en el punto de partida para otras interpretaciones sobre el funcionamiento del cerebro y el aprendizaje como la Teoría del Cerebro Triuno y el Modelo del Cerebro Total. La Teoría de Sperry (1961) establece que los dos hemisferios controlan diferentes modos de pensamiento y que depende de cada individuo el priorizar uno sobre otro. En esta línea, el aporte más significativo es haber descubierto que los dos hemisferios son responsables de diferentes maneras de procesar la información y, por ende, de establecer diferentes estilos de pensamiento. Así, el cerebro izquierdo está especializado en el procesamiento secuencial, paso a paso. Este proceso lineal es temporal, reconoce que un sentido viene detrás de otro. Es lógico, racional, lingüístico, objetivo y coherente. En cambio, el cerebro derecho está especializado en el proceso simultáneo o en paralelo, no pasa de una característica a otra, busca pautas,

integra partes y las organiza en un todo. Es memorístico, espacial, sensorial, intuitivo, holístico, sintético y subjetivo. Por otro lado, la Teoría del Cerebro Triuno (MacLean, 1990) presenta otra visión del funcionamiento del cerebro y sus implicaciones para la educación, sirviendo de complemento de la teoría anterior. MacLean considera que existen tres cerebros integrados en uno: el reptiliano, responsable de la supervivencia del individuo, de la conducta automática o programada; el sistema límbico, el cerebro afectivo, en el que se dan los estados de calidez, amor, odio y el resto de emociones; la neocorteza, formada por los hemisferios izquierdo y derecho en donde se llevan a cabo los procesos intelectuales superiores.

Además de estos modelos, existen otros que estudian el estilo de aprendizaje de acuerdo con criterios como: el sistema de selección de la información, tal y como mantiene la Programación Neurolingüística (estilos visual, auditivo y kinestésico), el de procesamiento de la información (estilos lógico y holístico), la forma de empleo de la información (activo, reflexivo, teórico y pragmático) (Kolb, 1984; Kolb y Kolb, 2005) o criterios mixtos, como el del Modelo de las Cuatro Categorías Bipolares (activo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global) (Felder y Silverman, 1988). La revisión de los mismos muestra la importancia, tal y como se señala desde la neurociencia, de utilizar metodologías de carácter mixto que combinen técnicas secuenciales con otras que permitan el desarrollo de pensamientos visuales y espaciales, la fantasía, el lenguaje evocador y la experiencia directa.

El Modelo del Cerebro Total de Herrmann (1989) respalda esta idea y aboga por potenciar la utilización de distintas partes de nuestro cerebro como método de aprendizaje eficaz. El presente trabajo, tomando como referencia este modelo teórico, profundiza en la comprensión del estilo de aprendizaje utilizado por los estudiantes universitarios, así como en el diseño de fórmulas óptimas para su mejora y el consecuente incremento de sus rendimientos académicos.

3. El Modelo del Cerebro Total de Herrmann

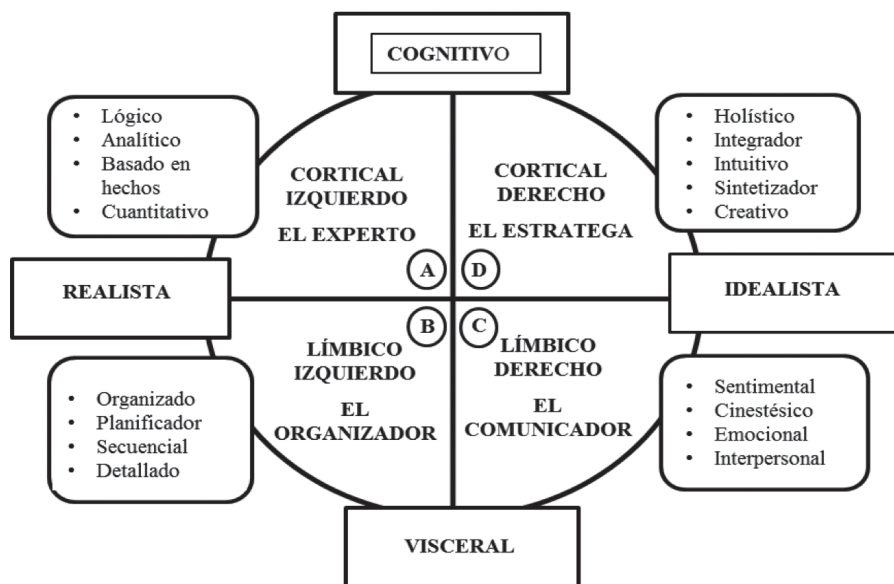
En base a los estudios sobre la Dominancia Cerebral (Sperry, 1961) y el Cerebro Triuno (MacLean, 1978), Herrmann (1989) elaboró el Modelo del Cerebro Total. En su modelo, Herrmann integra la neocorteza (hemisferio izquierdo y derecho) con el sistema límbico dividiéndolos en cuatro cuadrantes interrelacionados que constituyen modalidades autónomas de procesamiento diferencial de la información, las cuales pueden ser convenientemente desplegadas de manera individual o combinada, tanto secuencial como simultáneamente, en los diferentes procesos del funcionamiento cerebral (véase Gráfico I). Cada cuadrante se especializa en la realización de unas determinadas funciones. Así, el lóbulo superior izquierdo (cuadrante A) se especializa en el pensamiento lógico-analítico, cualitativo, matemático y basado en hechos. Mientras que el lóbulo inferior izquierdo (cuadrante B), se dedica al pensamiento secuencial, organizado, planificado y detallado. Por otro lado, el lóbulo inferior derecho (cuadrante C) supone el pensamiento emocional, comu-

nicador, sensorial, espiritual y humanístico. Por último, el lóbulo superior derecho (cuadrante D) se basa en el pensamiento conceptual, holístico-intuitivo, estratégico, integrador, creativo, espacial y visual.

El individuo, por tanto, manifiesta una dominancia cerebral, es decir, una tendencia a utilizar más las funciones de un hemisferio que las de otro para interactuar con su medio (Salas *et al.*, 2004), en uno/s cuadrante/s u otro/s. En base a esta idea, y con tal de determinar el perfil de dominancia concreto que caracteriza a cada individuo Herrmann aporta, de forma complementaria a su teoría, un instrumento de valoración al que denomina Instrumento de Dominancia Cerebral de Herrmann (*Herrmann Brain Dominance Instrument*, HBDI). Gracias a este instrumento, el cual supone valorar diferentes aptitudes del individuo ligadas a cada uno

de los cuatro hemisferios cerebrales, es posible determinar el perfil distintivo de cada uno estableciendo su/s dominancia/s según las puntuaciones alcanzadas en cada cuadrante. En este sentido, los valores obtenidos en cada cuadrante son interpretados teniendo en cuenta que: una puntuación superior a los 67 puntos (sobre un máximo de 100) implica una clara dominancia en ese cuadrante, dominancia primaria; entre 34 y 66 puntos, supone una dominancia secundaria o indecisión; y menos de 34 puntos, dominancia terciaria o rechazo. En base a este criterio, los perfiles de los distintos cuadrantes se representan por los números 1, 2 y 3, de acuerdo con la puntuación obtenida en la secuencia A, B, C, D. De esta manera, un perfil 1-2-3-2, por ejemplo, significa que hay dominancia primaria en el cuadrante A, dominancia secundaria en el B, terciaria en el C y secundaria en el D.

GRÁFICO 1: *El Modelo del Cerebro Total.*



Fuente: Basado en Cazau (2004).

Más aún, y dado que la mayoría de los sujetos procesa la información desde varios cuadrantes, la aplicación del HBDI permite detectar el perfil de combinación de cuadrantes del sujeto, el cual indica qué cuadrantes son dominantes, formando así cuatro modalidades de pensamiento: 1) realista, propio del hemisferio izquierdo (cuadrantes A y B); 2) idealista, propio del hemisferio derecho (cuadrantes C y D); 3) pragmático (cuadrantes A y D); e instintivo (cuadrantes B y C). De hecho, partiendo de una muestra de más de 500.000 sujetos Herrmann observa que sólo el 6% de los individuos tienen una dominancia simple. El 60% tiene una dominancia doble y procesa la información desde dos cuadrantes siguiendo alguna de las siguientes combinaciones AB, CD, AD, AC y BC. El 30% tiene una dominancia triple y genera sus pensamientos desde las combinaciones ABC, BCD, CDA, DAB. Por último, una minoría compuesta por el 3% de los individuos tiene dominancia cuádruple.

4. Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Una aplicación del modelo de Herrmann

Del mismo modo que en la práctica de cualquier actividad física desarrollamos una preferencia en el uso de una parte del cuerpo respecto a la otra, la literatura muestra que muchas personas tienen un hemisferio preferido y que esta preferencia afecta a su personalidad, sus habilidades y su estilo de aprendizaje (Hannaford, 1997). Así, en el ámbito de la educación, la dominancia cerebral tiene su reflejo en los estilos de aprendizaje. Según Kolb (1984), los estilos de aprendizaje son la forma en

que un individuo se enfrenta a las tareas de aprendizaje de manera más o menos consistente a lo largo del tiempo y de los diferentes contextos educativos, resultantes de una triple influencia proveniente del aparato hereditario, de las experiencias propias y de las exigencias del contexto de aprendizaje.

Distintos estudios señalan la relación que se establece entre los estilos de aprendizaje y la formación elegida (Said *et al.*, 2010). Tradicionalmente, los programas educativos de las ingenierías han destacado en el desarrollo de las competencias técnicas y académicas de los estudiantes (Lumsdaine y Lumsdaine, 1995), sin embargo, apenas han contribuido al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Esta tendencia crea un balance entre aspectos técnicos y no técnicos en la formación y la educación de los ingenieros que está patente en el diseño curricular en cualquier parte del mundo. En cambio, en los programas formativos de las titulaciones de ciencias humanas y sociales no se observa esta misma tendencia. Así, como primer paso para comprender el estilo de aprendizaje de los estudiantes y sus preferencias cerebrales, pretendemos comprobar si las dominancias cerebrales pueden estar influenciadas por el tipo de titulación. Es por ello que planteamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: En comparación con el resto de titulaciones, los estudiantes que cursan titulaciones de ámbito técnico tienen dominancias cerebrales predominantemente en el hemisferio izquierdo.

Hipótesis 2: En comparación con el resto de titulaciones, los estudiantes que cursan titulaciones de ámbito social y humanístico tienen dominancias cerebrales predominantemente en el hemisferio derecho.

A pesar de que la mayoría tiende a utilizar un hemisferio cerebral más que el otro, lo cierto es que para que el proceso de aprendizaje del estudiante sea el adecuado se requiere la utilización de los dos hemisferios cerebrales. De hecho, el propio Herrmann (1989) mantiene en su trabajo seminal que un hemisferio no es más importante que el otro. Según el autor, para poder realizar cualquier tarea necesitamos emplear los dos hemisferios, especialmente si se trata de una tarea complicada. Sin embargo, lo cierto es que nuestro sistema escolar tiende a privilegiar el hemisferio lógico sobre el holístico (los planes de estudio dan mucha importancia a materias como matemáticas y lengua, se premia la rapidez para contestar, los manuales contienen en mayor medida ejercicios propios del hemisferio lógico, etc.). Además, son muchos los profesores que han fundamentado su éxito personal con un estilo verbal, secuencial y lógico, y asumen que esta forma de proceder en el aula funciona en su servicio a los estudiantes.

No obstante, tal y como señala Cazau (2004), lo que nos interesa como docentes es organizar el trabajo en el aula de tal forma que las actividades propuestas en nuestra programación docente potencien la utilización de ambos modos de pensamiento. En este sentido, la efectividad de la educación mejora notablemente

los resultados académicos cuando se forma a los alumnos, no sólo en la modalidad verbal tradicional (la que estimula el hemisferio izquierdo) sino también en la no verbal o figural (la que estimula el hemisferio derecho), desarrollando así el uso de los cuatro cuadrantes cerebrales (Gómez, 2004). La utilización de estrategias mixtas, tal y como defiende Gardié (1998), al permitir el desarrollo de recursos y oportunidades diversas, potencia el desarrollo completo del alumno acercándole así a la excelencia académica. Esta perspectiva, en lugar de abogar por el equilibrio o la uniformidad generalizada del funcionamiento cerebral, reconoce y valora la diversidad de configuraciones y comportamientos posibles, es decir, apuesta por lo que, según Herrmann (1989), supone la utilización de todos los cuadrantes cerebrales, dependiendo, eso sí, de los requerimientos de cada situación. En este sentido, si bien el cerebro está constituido por hemisferios y cuadrantes que cumplen funciones específicas, necesita de todos ellos para lograr su mayor efectividad y rendimiento. De acuerdo con esta afirmación proponemos la siguiente hipótesis de trabajo:

Hipótesis 3: Los estudiantes con mejores expedientes académicos son los que tienen una dominancia mixta, es decir, los estudiantes excelentes utilizan ambos hemisferios cerebrales en su proceso de aprendizaje.

El éxito del trabajo en grupo depende en gran medida de sus componentes. Según Herrmann (1989) la composición ideal comprenderá aquella que incluya componentes que representen el funcio-

namiento del cerebro total. En equipos grandes la composición ideal sería al menos una persona con una preferencia dominante en cada cuadrante y uno o más miembros con dominancia triple o cuádruple que realicen la función de *traductores*. El principal problema con este tipo de grupos es que es mucho más difícil de gestionar que los grupos homogéneos. Así, los miembros de equipos heterogéneos difieren en gran medida en sus preferencias en la forma de pensar, lo que hace que, a menudo, suponga un esfuerzo, incluso un reto, trabajar en equipo, especialmente cuando el clima de trabajo no es el adecuado. Sin embargo, cuando se vencen estas barreras y los diferentes miembros aprenden a gestionar sus diferencias y a ser tolerantes con las distintas formas de pensar, son capaces de realizar un mejor trabajo en equipo que los grupos homogéneos. En cambio, los miembros de grupos homogéneos tienden a pensar de forma similar y alcanzan consensos con rapidez y facilidad, sin considerar un amplio rango de posibles soluciones. Por tanto, sus resultados pueden ser adecuados pero no excelentes.

La herramienta HBDI puede ser útil para determinar las preferencias en la forma de pensar de los estudiantes, la homogeneidad/diversidad del grupo de trabajo y para dar a los profesores directrices sobre las que configurar los grupos en función de sus formas preferentes de pensar. Tal y como apunta Herrmann (1989), los problemas más comunes asociados al trabajo en grupo a menudo pueden ser resueltos en tanto en cuanto los componentes comprenden sus perfiles y saben aprovechar las oportunidades que ofre-

ce trabajar con una variedad de perfiles diferentes. En base a ello, en el contexto de trabajo en equipo con grupos reducidos, entendemos que la composición ideal consistirá en grupos heterogéneos con presencia de alumnos con diversas dominancias; tanto alumnos con dominancias puras en los dos hemisferios, como alumnos con dominancia mixta que actúen de interlocutores entre los anteriores. De este modo se fomentará la diversidad en las formas de pensar. A partir de estos argumentos, proponemos la última hipótesis del trabajo:

Hipótesis 4. Los grupos con dominancias mixtas obtendrán un mayor rendimiento grupal que aquellos que tienen dominancias primarias puras.

4.1. Método

Para contrastar las hipótesis planteadas en este trabajo se utiliza una muestra de 304 alumnos de 6 especialidades académicas de la Universitat Jaume I durante el primer semestre del curso 2013-2014: el Grado en Periodismo, el Grado en Comunicación Audiovisual, el Grado en Ingeniería Informática, el Grado en Matemáticas Computacional, el Grado en Diseño Industrial y el Grado en Administración de Empresas. De esta forma la muestra resultante incluye a alumnos pertenecientes a cada una de las facultades de dicha universidad (Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Experimentales y Ciencias Jurídicas y Económicas), con tal de recoger las diferentes tipologías de estudios existentes. Los datos descriptivos de la muestra se pueden consultar en la Tabla 1.

TABLA 1: Descripción de la muestra.

| Facultad | Titulación | Curso | N |
|---|----------------------------|-------|------------|
| Ciencias Sociales y Humanas 124 (40,8%) | Periodismo | 4º | 58 (19,1%) |
| | Comunicación Audiovisual | 3º | 66 (21,7%) |
| Ciencias Experimentales 96 (31,6%) | Ingeniería Informática | 4º | 45 (14,8%) |
| | Matemáticas Computacional | 4º | 6 (2,0%) |
| | Ingeniería Industrial | 2º | 45 (14,8%) |
| Ciencias Económicas y Jurídicas 84 (27,6%) | Administración de Empresas | 4º | 84 (27,6%) |

4.2. Instrumento de medida

Para realizar la medición y la evaluación respecto a los estilos de aprendizaje dominantes en los estudiantes universitarios utilizamos el instrumento de medida elaborado por Jiménez (2006), que tiene su antecedente inmediato en el HBDI, instrumento de papel y lápiz elaborado por Herrmann (1989). Concretamente, este instrumento de 40 ítems (ver Tabla 2) supone un proceso de auto-evaluación en el que el entrevistado debe mostrar, en una escala tipo Likert de 5 puntos (donde

1 es «lo que hago peor» y 5 es «lo que hago mejor»), su opinión respecto a su grado de desempeño en cada uno de los aspectos o actividades asociados a los distintos cuadrantes cerebrales (10 ítems asociados a cada cuadrante). La valoración total en cada cuadrante se obtiene multiplicando por dos los resultados obtenidos en cada uno de ellos. El cuestionario elaborado por Jiménez (2006) ha sido ampliamente utilizado en investigaciones de carácter educativo.

TABLA 2: Escala de medición para el diagnóstico del Modelo del Cerebro Total.

| CUADRANTE A (superior izquierdo cerebral) |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Tengo habilidades específicas en el campo de las matemáticas y las ciencias. 2. Pienso que la mejor forma de resolver un problema es siendo analítico. 3. Me inclino hacia la crítica en todos los asuntos. 4. Tengo habilidades para solucionar problemas complejos de manera lógica. 5. Antes de tomar algo como verdadero, lo compruebo, e indago otras fuentes. 6. Tengo capacidad de comprender, manipular números y estadísticas de acuerdo con un fin. 7. Me gusta solucionar problemas inclinándome a conocerlos y buscar mediciones exactas. 8. Tengo la capacidad frente a los problemas de razonar de forma deductiva, a partir de alguna teoría. 9. Descompongo ante un problema las ideas y las relaciono con la totalidad. 10. Selecciono alternativas sobre la base de la racionalidad y la inteligencia, en oposición al instinto y a la emoción. |

CUADRANTE B (inferior izquierdo límbico)

11. La planificación y la organización son prioritarias en mis actividades.
12. Es importante para mí tener un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar.
13. Acostumbro a escuchar las opiniones de los demás y hacer aclaraciones.
14. Prefiero las instrucciones específicas en lugar de aquellas generales que dejan muchos detalles opcionales.
15. Pongo mucha atención en los pequeños detalles o partes de un proyecto.
16. Tengo capacidad de control y dominio de mis emociones cuando elaboro un plan o proyecto.
17. Pienso que trabajar con un método paso a paso es la mejor manera de resolver mi problema.
18. Tengo habilidades específicas en el manejo del auditorio y para hablar en público.
19. Formulo métodos o medios para alcanzar un fin deseado antes de pasar a la acción.
20. Tengo la capacidad de coordinar a las personas o de ordenar los elementos para lograr relaciones coherentes y armoniosas.

CUADRANTE C (inferior derecho límbico)

21. Prefiero trabajar en equipo que hacerlo sólo.
22. Es importante para mí estar acompañado.
23. Creo en la trascendencia humana, en algo superior o espiritual.
24. Soy emotivo frente a las situaciones difíciles.
25. A menudo actúo para solucionar problemas de tipo social.
26. En muchas ocasiones prima más en mis decisiones, lo emotivo que lo lógico y lo racional.
27. Disfruto, observo y me emociono frente a la belleza de la naturaleza.
28. Tengo habilidades para percibir, entender, manipular posiciones relativas de los objetos en el espacio.
29. Utilizo todos mis sentidos con frecuencia para resolver problemas (olfato, vista, gusto, tacto, oído).
30. Tengo la capacidad de desarrollar y mantener buena comunicación con diferentes tipos de personas.

CUADRANTE D (superior derecho cerebral)

31. Tengo un interés muy fuerte o talento con la música, la poesía, la escultura. También para pintar, dibujar, esquematizar, etc.
32. Tengo la capacidad de razonar en forma avanzada y creativa, siendo capaz de adquirir, modificar y retener conocimientos.
33. Produzco nuevas ideas e innovaciones en mi trabajo.
34. Tengo la capacidad de entender y hacer uso de imágenes visuales y verbales para representar semejanzas y diferencias.
35. Tengo la capacidad de percibir y entender una problemática global sin entrar en el detalle de los elementos que la componen.
36. A menudo mis mejores ideas se producen cuando no estoy haciendo nada en particular.
37. Prefiero ser conocido y recordado como una persona imaginativa y fantasiosa.
38. Frecuentemente me anticipo a la solución de los problemas.
39. Tengo la capacidad de utilizar o comprender objetos, símbolos y señales complejas.
40. Utilizo el juego y el sentido del humor en muchas de mis actividades.

Fuente: Jiménez (2006).

4.3. Resultados

Los datos fueron analizados mediante técnicas de análisis descriptivo y de frecuencias, análisis de la varianza (ANOVA) y análisis de varianza múltiple (MANOVA) utilizando el programa estadístico SPSS

18.0. En primer lugar, tal y como se recoge en la Tabla 3, se llevó a cabo un análisis descriptivo general sobre la muestra global respecto a los valores promedio de cada uno de los cuadrantes así como de los perfiles de dominancia observados en los estudiantes.

TABLA 3: *Análisis descriptivo de los cuadrantes y dominancias cerebrales de la muestra.*

| CUADRANTES | A | B | C | D |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Media | 67,38 | 71,16 | 66,44 | 69,73 |
| Desv. típica | 11,61 | 9,87 | 11,41 | 13,35 |
| DOMINANCIAS | % (Muestra) | % (Muestra) | % (Muestra) | % (Muestra) |
| Terciaria (0 - 33) | 0,0% (0) | 0,0% (0) | 0,3% (1) | 1,3% (4) |
| Secundaria (34 - 66) | 48,4% (147) | 33,6% (102) | 51,7% (157) | 38,8% (118) |
| Primaria (67 - 100) | 51,6% (157) | 66,4% (202) | 48,0% (146) | 59,9% (182) |
| Dominancias primarias | | | % | Muestra |
| Sin dominancias primarias | | | 7,9% | 24 |
| Dominancia hemisferio izquierdo | | | 21,4% | 65 |
| Dominancia hemisferio derecho | | | 12,5% | 38 |
| Dominancia mixta (hemisferio izquierdo y derecho) | | | 58,2% | 177 |

Atendiendo a los valores de cada uno de los cuadrantes, los alumnos encuestados presentan dominancias primarias en los cuadrantes A (67,38), B (71,16) y D (69,73), si bien en el cuadrante C (66,44) no llega al umbral de dominancia primaria por muy poco. Centrándonos en las posibles combinaciones de dominancias primarias existentes en la muestra, observamos que la mayoría de los estudiantes presentan una dominancia mixta (58,2%), que se corresponde con la posesión de dominancias primarias tanto en cuadrantes propios del hemisferio cerebral izquierdo como del derecho. En segundo lugar, con un 21,4% del total encontramos a los estu-

diantes con dominancias en el hemisferio izquierdo, seguidos de aquellos con dominancias en el hemisferio derecho (12,5%). Finalmente, y con un porcentaje menor (7,9%), estarían los alumnos que no presentan dominancias primarias en ninguno de los cuadrantes considerados.

A continuación se detallan los resultados obtenidos en relación al contraste individual de cada una de las hipótesis planteadas en este trabajo. Atendiendo a los perfiles de dominancia de cada una de las titulaciones, en la Tabla 4 observamos, a partir de las puntuaciones medias para cada cuadrante, cómo las titulaciones de



ámbito técnico tienen dominancias cerebrales principalmente en el hemisferio izquierdo (Grados en Ingeniería Informática con perfil 1121 y Matemáticas Computacional con perfil 1122). En cambio, las titulaciones del ámbito social y humanístico tienen dominancias cerebrales

preferentemente en el hemisferio derecho (Grados en Periodismo con perfil 2111 y Comunicación Audiovisual con perfil 2111). Así, se demuestra la lateralización en cuanto a preferencias cerebrales según el tipo de titulación, más o menos técnica, por lo que se confirman las hipótesis 1 y 2.

TABLA 4: *Perfil de dominancia por titulación académica.*

| Titulación | % (Muestra) | Cuadrante A | Cuadrante B | Cuadrante C | Cuadrante D |
|---------------------------|-------------|-----------------|---------------|----------------|-----------------|
| Ingeniería Informática | 14,8% (45) | 78,13 | 69,82 | 60,89 | 69,47 |
| Matemáticas Computacional | 2,0% (6) | 86,67 | 76,00 | 55,67 | 57,67 |
| Adem | 27,6% (84) | 65,46 | 70,24 | 63,93 | 60,95 |
| Periodismo | 19,1% (58) | 64,55 | 73,55 | 69,90 | 75,65 |
| Comunicación Audiovisual | 21,7% (66) | 61,97 | 69,97 | 67,98 | 71,27 |
| Diseño Industrial | 14,8% (45) | 69,20 | 72,27 | 71,42 | 78,09 |
| ANOVA F (Sig.) | | 20,061* (0,000) | 1,602 (0,159) | 7,825* (0,000) | 18,287* (0,000) |

Nota: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Por otra parte, cabe destacar el caso del Grado de Administración de Empresas, en el que hay una dominancia simple en el cuadrante B (2122). Las personas con dominancia simple se comportan de forma previsible y la coherencia es un rasgo dominante. Sin embargo, pueden tener conflictos externos con personas que no tienen esta dominancia. En el extremo contrario, encontramos el caso del Grado en Diseño Industrial, en el que se observa una dominancia cuádruple (1111). Este perfil de dominancias se caracteriza porque pueden enfrentarse más fácilmente que los demás a todo tipo de

situaciones. Como principal obstáculo, pueden tener conflictos internos y tardar más en responder ante una situación determinada. Ambos casos son atípicos puesto que lo normal es encontrar dominancias dobles o triples.

Respecto al perfil de dominancia en función del rendimiento académico de los estudiantes, los resultados obtenidos en la Tabla 5 muestran que los mejores estudiantes son los que utilizan ambos hemisferios, tal y como sostiene la teoría del Modelo del Cerebro Total, en este caso la dominancia A, B y D. Más aún, tal y

Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios

como puede observarse en los resultados obtenidos, los alumnos con mejores notas presentan unas puntuaciones significativamente mayores a las del resto en cada uno de estos cuadrantes. Este resultado confirma la hipótesis 3 y supone un punto

de partida para la reflexión por parte de los docentes a la hora de planificar actividades que, tanto de forma individual como grupal, fomenten el desarrollo de formas de pensar que interconecten ambos hemisferios cerebrales.

TABLA 5: *Notas de expediente del estudiante respecto a sus cuadrantes cerebrales.*

| Nota de expediente | % (Muestra) | Cuadrante A | Cuadrante B | Cuadrante C | Cuadrante D |
|------------------------|-------------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| Aprobado (5,00 - 6,99) | 55,3% (168) | 67,19 | 69,75 | 66,51 | 67,66 |
| Notable (7,00 - 8,99) | 44,7% (136) | 67,67 | 72,90 | 66,41 | 72,28 |
| ANOVA F (Sig.) | | 0,129 (0,719) | 7,771*** (0,006) | 0,005 (0,941) | 9,164*** (0,003) |

Nota: *p < 0,1; **p < 0,05; ***p < 0,01.

Para contrastar el rendimiento grupal en función del perfil de dominancia (hipótesis 4) se revisan los grupos de trabajo de los alumnos a lo largo del curso procediendo a su catalogación teniendo en cuenta la conjunción de los perfiles de dominancia de sus componentes (grupos de dominancia en el hemisferio izquierdo, grupos de dominancia en el hemisferio derecho y grupos de dominancia mixta). Como puede observarse en la Tabla 6, los resultados con toda la muestra apuntan que los alumnos pertenecientes a grupos con dominancia mixta tienen mejores

notas grupales que los alumnos pertenecientes a grupos con dominancias puras, confirmando de este modo la hipótesis 4. Por tanto, siguiendo la propuesta de Herrmann (1989) sobre la composición ideal de un grupo de trabajo, y apoyándonos en los mejores resultados obtenidos por los grupos heterogéneos, abogamos por la conformación de grupos de trabajo bajo un doble criterio de equilibrio y diversidad, que incluya estudiantes con perfiles de dominancia asociados a los diferentes cuadrantes, así como alumnos con perfil de dominancia mixta.

TABLA 6: *Nota de grupo respecto a su perfil de dominancia.*

| Perfil de dominancia del grupo | % (Muestra) | Nota Grupal |
|---|-------------|-------------|
| Dominancia hemisferio izquierdo | 37,2% (113) | 8,16 |
| Dominancia hemisferio derecho | 25,0% (76) | 8,05 |
| Dominancia mixta (hemisferio izquierdo y derecho) | 15,8% (48) | 8,55 |

| Perfil de dominancia del grupo | % (Muestra) | Nota Grupal |
|--------------------------------|--------------------------------|-------------------|
| ANOVA F (Sig.) | | 12,921*** (0,000) |
| MANOVA Error típico (Sig.) | Dom. hem. izq - Dom. hem. der. | 0,122 (0,995) |
| | Dom. hem. izq - Dom. Mixta | 0,130*** (0,001) |
| | Dom. hem. der. - Dom. Mixta | 0,105*** (0,000) |

Note: *p < 0,1; **p < 0,05; ***p < 0,01.

5. Conclusiones

Existen dos modalidades de pensamiento, una verbal, representada por el hemisferio izquierdo, y otra no verbal, representada por el hemisferio derecho. La civilización occidental ha potenciado el desarrollo del pensamiento en el hemisferio izquierdo, provocando una educación más analítica, basada en el apoyo a la lectura, la escritura y las matemáticas. Por el contrario, la civilización oriental ha potenciado el pensamiento en el hemisferio derecho, desarrollando una educación más intuitiva, dando preferencia a la creatividad, la abstracción y la intuición. Se considera pues, tanto en occidente como en oriente, una conceptualización lateralizada del pensamiento que tiene su reflejo en el sistema educativo, privilegiando el desarrollo de uno de los hemisferios en detrimento del otro. La combinación de los diferentes agentes educadores (cultura, familia, escuela y sociedad), la genética y la predisposición del individuo actúan en el moldeamiento del perfil de dominancia cerebral de cada individuo. La orientación definida de los individuos en cuanto a sus habilidades, destrezas, conocimientos, hábitos, creencias y valores es el reflejo de la naturaleza de un perfil determinado. Si observamos cómo operan los individuos en grupos definidos

por su tendencia natural (no impuestos), al margen de ciertas diferencias, se observan ciertas similitudes que les confiere su dominancia cerebral (Herrmann, 1989). En esta línea, esta investigación demuestra que la lateralización del pensamiento en uno u otro hemisferio cerebral tiene su reflejo en las especialidades formativas, haciendo que la titulación cursada condicione la forma de aprender de nuestros estudiantes (Gargallo, 2008). Concretamente, las titulaciones de corte técnico tienden a potenciar las formas de pensamiento asociadas al hemisferio izquierdo, mientras que las titulaciones de ciencias sociales y humanas fomentan las formas de pensamiento de lateralización derecha. En esta línea, tal y como apuntan Salas *et al.*, (2004), las áreas de estudio tienen una influencia importante en los estilos de aprendizaje, pues constituyen una variable relevante a considerar en el momento de tomar decisiones relacionadas con el contexto de enseñanza, particularmente sobre el diseño curricular, los métodos de enseñanza y los procedimientos de evaluación. Todo ello debido a que los estudiantes pertenecientes a las distintas áreas de estudio abordan las situaciones de aprendizaje de manera también diferente, enfatizando más un enfoque que otro.

Nuestros resultados también apuntan que, en general, los alumnos con mejor rendimiento académico son aquellos que tienen un perfil de dominancia mixto, es decir, que en su forma de pensar interconectan ambos hemisferios cerebrales. A partir de este resultado proponemos que, en términos del Modelo del Cerebro Total (Herrmann, 1989), se incorporen actividades para el desarrollo de los distintos cuadrantes cerebrales en el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario. La implementación de estas actividades permitirá que el aprendizaje sea más efectivo cuando se estimule el estilo de aprendizaje preferido por el estudiante, pero también que los estilos de pensamiento menos preferidos se desarrollen. En todo caso, es importante valorar el hecho de que la utilización de distintas formas de aprendizaje, preferidas y menos preferidas, puede tener distintas consecuencias. Así, tal y como apunta Felder (1996, 18),

«si los profesores enseñan exclusivamente de una forma que favorecen los estilos de aprendizaje menos preferidos de los estudiantes, su nivel de malestar puede ser tan grande que interfiera en su aprendizaje. Por otra parte, si los profesores enseñan exclusivamente siguiendo los modos de aprendizaje preferidos de los estudiantes, éstos no desarrollarán la destreza mental que necesitan para alcanzar su potencial para el éxito en la escuela y como profesionales».

La universidad desarrolla, en sus diversas titulaciones, las competencias específicas que deben de poseer los gradua-

dos para el correcto desempeño de sus carreras profesionales. No obstante, ¿es esto suficiente? En la actualidad, el mercado laboral, caracterizado por un alto componente competitivo, está demandando a profesionales que no sólo tengan una gran capacitación técnica, sino que adicionalmente presenten la capacidad de adaptarse a los cambios, que sean permeables y flexibles. En este sentido se requiere de profesionales interdisciplinarios capaces de enfrentarse al cambio constante, de trabajar con equipos heterogéneos, de adaptarse al *know-how*, en cualquier empresa y sector de actividad, así como en cualquier nación y cultura. En relación a esta cuestión, los profesores universitarios no debemos limitar nuestra responsabilidad docente a la formación de los estudiantes en base a las competencias requeridas específicamente por cada titulación. De forma complementaria, debemos contribuir a formar profesionales polivalentes conforme el nuevo contexto laboral reclama, capaces de desarrollar todas sus potencialidades y de tomar decisiones sobre la activación, según las necesidades lo requieran, de aquellas competencias de los dos hemisferios cerebrales que resulten más adecuadas.

Respecto al trabajo en equipo y a su composición, comprobamos que los alumnos pertenecientes a grupos con dominancias mixtas obtienen un mayor rendimiento grupal que aquellos que tienen dominancias primarias puras. En esta línea podríamos decir que la composición idónea para trabajar en grupo y obtener un buen rendimiento grupal es aquella formada por miembros con distintos perfiles de dominancia, preferentemente

estudiantes con el perfil de dominancia cerebral propio de la titulación y perfiles de dominancia mixto, puesto que éstos tienen puntos en común con los perfiles de dominancia puros (lateralizados) pero a la vez son capaces de pensar de otra forma y enfocar una situación de aprendizaje sobre distintas alternativas. Tal y como señala Herrmann (1989), uno de los retos de trabajar con grupos de trabajo heterogéneos en su forma de aprender reside en la gestión de las posibles diferencias existentes entre sus miembros, así como en la adopción de posturas tolerantes frente a formas de pensar diferentes a la propia. Para que esto ocurra es fundamental que los docentes creen un clima de trabajo adecuado a estas condiciones y establezcan los criterios para la formación de los equipos de trabajo (Cáceres y Conejeros, 2011; Gargallo, 2008).

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de un Seminario Permanente de Innovación Educativa (SPIE), compuesto por un grupo de profesores de la Universitat Jaume I, que se reúnen periódicamente para intercambiar experiencias y reflexionar de forma compartida sobre la «Creatividad y el trabajo en equipo en la docencia universitaria». Los autores agradecen al resto de miembros del SPIE por las ideas y sugerencias recibidas para la elaboración del trabajo.

Dirección para la correspondencia: Mercedes Segarra. Universitat Jaume I. Departamento de Administración de Empresas y Marketing. Avda. Vicente Sos Baynat s/n. 12071 Castellón. Email: msegarra@emp.uji.es.

Fecha de la recepción de la versión definitiva de este artículo: 11. III. 2015

Bibliografía

- ÁLVAREZ, M. E. (2013) La neurociencia en las ciencias socio-humanas: una mirada transdisciplinar, *Ciencias Sociales y Educación*, 2:3, pp. 153-166.
- BROOKFIELD, S. D. (1995) *Becoming a critically reflective teacher* (San Francisco, Jossey-Bass).
- CÁCERES, P. A. y CONEJEROS, M. L. (2011) Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico, **revista española de pedagogía**, 69:248, pp. 39-56.
- CAMARERO, F., MARTÍN, F. y HERRERO, J. (2000) Styles and learning strategies in university students, *Psicothema*, 12:4, pp. 615-622.
- CAMPOS, A. L. (2010) Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano, *La Educación. Revista Digital*, 143, pp. 1-14.
- CAZAU, P. (2004) Estilos de aprendizaje: El modelo de los cuadrantes cerebrales, en GÓMEZ, J. (eds.) *Neurociencia cognitiva y educación* (Lambayeque, Editorial Fachse).
- FELDER, R. (1996) Matters of style, *ASEE Prism*, 6:4, Diciembre, pp. 18-23.
- FELDER, R. M. y SILVERMAN, L. K. (1988) Learning and teaching styles in engineering education, *Engineering Education*, 78:7, pp. 674-681.

- GARDIÉ, O. (1998) Total brain and a creative wholistic view of education, *Estudios Pedagógicos*, 24, pp. 79-87.
- GARGALLO, B. (2008) Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes, **revista española de pedagogía**, 66: 241, pp. 425-446.
- GÓMEZ, J. (2004) *Neurociencia cognitiva y educación* (Lambayeque, Editorial Fachse).
- GÓMEZ, D., OVIEDO, R. A., GÓMEZ, A. y LÓPEZ, H. (2011) Estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios con base en el modelo de hemisferios cerebrales, *Tlatemoan. Revista Académica de Investigación*, 11, pp. 1-23.
- HANNAFORD, C. (1997) *The dominance factor: How knowing your dominant eye, ear, brain, hand, and foot can improve your learning* (London, Great Ocean Publishers).
- HERRMANN, N. (1989) *The creative brain* (Lake Lure NC, Brain Books).
- JIMÉNEZ, C. A. (2006) *Diagnóstico teoría del cerebro total* (Colombia Perieda, Magisterio).
- KEEFE, J. W. (1979) Learning Style: An overview en *Learner Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* NASSP (Reston, Virginia, National Association of Secondary School Principal).
- KOLB, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, vol. 1 (Englewood Cliffs, Prentice-Hall).
- KOLB, A. Y. y KOLB, D. A. (2005) Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education, *Academy of Management Learning and Education*, 4:5, pp. 193-212.
- LUMSDAINE, M. y LUMSDAINE, E. (1995) Thinking preferences of engineering students: Implications for curriculum restructuring, *Journal of Engineering Education*, 84: 2, pp. 193-204.
- MACLEAN, P. (1978) *Education and the brain* (Chicago, Chicago Press).
- MACLEAN, P. D. (1990) *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions* (New York, Planum Press).
- MALLART, J. (2000) Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje, **revista española de pedagogía**, 58:217, pp. 417-438.
- MARTÍN, A.V. y RODRÍGUEZ, M.J. (2003) Learning styles and high education. Discriminant analysis in relation to type of university studies, *Enseñanza*, 21, pp. 77-97.
- MORENO, M.V., QUESADA, C. y PINEDA, P. (2010) El «grupo de trabajo» como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje, **revista española de pedagogía**, 68:246, pp. 281-296.
- PEREA, R. (2011) Impacto de las infotecnologías, la neurociencia y la neuroética en la educación, **revista española de pedagogía**, 69:249, pp. 289-304.
- REDOLAR, D. (2014) *Neurociencia cognitiva* (Madrid, Editorial Médica Panamericana).
- SAID, P. B., DÍAZ, M. V., CHIAPELLO, J. A y ESPINDOLA, M. E. (2010) Estilos de aprendizaje

en estudiantes que cursan la primera asignatura de la carrera de medicina en el nordeste argentino, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6, pp. 67-79.

SALAS, R. S., SANTOS, M. A. y PARRA, S. (2004) Enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales entre estudiantes universitarios, *Revista Aula Abierta*, 84, pp. 3-22.

SPERRY, R. W. (1961) Cerebral organization and behavior, *Science*, 2:133, pp. 1749-1757.

Resumen:

Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: lateralización vs. interconexión de los hemisferios cerebrales

El objetivo de esta investigación es conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios utilizando el modelo del cerebro total (Herrmann, 1989). Concretamente, analizamos en qué medida la titulación y el rendimiento académico de los estudiantes condicionan sus estilos de aprendizaje, haciendo que éste sea más o menos lateralizado. Nuestros resultados demuestran que la forma de aprender de los estudiantes universitarios está estrechamente relacionada con su especialidad formativa. También comprobamos que las preferencias en el estilo de aprendizaje de los estudiantes con mejor rendimiento individual y grupal son aquellas en las que, en el proceso de resolución de problemas y toma de decisiones, se interconectan los dos hemisferios cerebrales. El objetivo, en última instancia, es ajustar nuestros mé-

todos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los alumnos a la vez que desarrollar otras preferencias de pensamiento relacionadas con su futuro profesional y no sólo con su presente formativo.

Descriptor: Estilos de aprendizaje, Modelo del Cerebro Total.

Summary:

University students' learning styles: Lateralisation vs. interconnection of cerebral hemispheres

The aim of this study is to ascertain the learning styles of university students using the whole brain model (Herrmann, 1989). Specifically, we analyze the extent to which students' degree course and academic performance determine their learning styles by making their learning more or less lateralised. Our results show that the way university students learn is closely related to their education specialty. We also found that the learning style preferences of students with the best individual and group performance are those whose two brain hemispheres interconnect in problem solving and decision-making processes. Our ultimate objective is to adapt our teaching methods to students' learning styles and at the same time develop other thought preferences related to their professional future and not only to their current education.

Key Words: Learning styles, Whole Brain Model.



Informaciones

1. Actividades pedagógicas

VIII Congreso internacional de Filosofía de la Educación sobre:
«Educación y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano».

VII Congreso Estatal de Educación Social sobre «A más Educación Social,
más ciudadanía. La profesión como impulsora de la transformación social».

VIII Congreso Internacional CEISAL sobre «Tiempos posthegemónicos:
Sociedad, Cultura y Política en América Latina».

XIII Congreso Internacional de Educación Matemática.

2. Reseña bibliográfica

López Quintás, A.: *El arte de leer creativamente* (M^a Ángeles Almacellas).

Polaino-Lorente, A. y Pérez Rojo, G. (Coord.): *La vocación
y formación del psicólogo clínico* (Eva M^a Aguirre Sánchez).

López Rupérez, F.: *Fortalecer la profesión docente.
Un desafío crucial* (Juan Luis Cordero Ceballos).

Stramaglia, M.: *Una madre in più. La nonna materna,
l'educazione e la cura dei nipoti* (Emanuele Balduzzi).

Pérez, S., Burguera L. y Larrañaga, K. P. (Dirs.): *Menores
e Internet* (Alberto Sánchez Rojo).

Sánchez Blanco, C.: *Infancias nómadas: educando
en el derecho a la movilidad* (Patricia Digón Regueiro).

Una visita a la hemeroteca (Alberto Sánchez Rojo).

Una visita a la red (Javier Bermejo Fernández-Nieto).

3. Libros recibidos

Colaboran en este número

Requisitos de los trabajos que se deseen publicar

Índice del año LXXIII

1

Actividades pedagógicas

VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación sobre: «Educa- ción y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano»

Del 21 al 23 de septiembre de 2016, en Valencia, va a tener lugar el VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, que continúa una tradición iniciada hace veinte años. El tema, en esta ocasión es «Educa-
ción y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano».

Las durísimas consecuencias de la Segunda Guerra Mundial movieron a un replanteamiento profundo de las normas de convivencia social, y se hizo especialmente evidente la necesidad de respetar los derechos humanos, organizar una estructura política democrática, bajo el imperio de la ley, e instaurar una sociedad del bienestar donde se intentara promover una vida decente para todos.

Evidentemente, si creemos que la dignidad del ser humano radica precisamente en su humana condición y no en su situación social, ello tiene como consecuencia que el bienestar no puede ser

patrimonio de unos pocos, lo que ya señalaban indirectamente los clásicos cuando afirmaban que es preferible ser pobre en una ciudad rica que ser rico en una sociedad sumergida en la pobreza.

Esta búsqueda de una sociedad digna ha encontrado últimamente un considerable desarrollo en la teoría de las capacidades, en la que han sobresalido los escritos de Martha Nussbaum y Amartya Sen. Cada vez es más evidente la importancia por conseguir que se den las condiciones sociales pertinentes que permitan a todos llevar a plenitud sus capacidades básicas. Naturalmente, esto exige una profundización en el concepto de capacidad y en el estudio de cuáles sean las capacidades básicas, así como qué características haya de tener la sociedad y la acción educativa para facilitar su crecimiento.

La Filosofía de la educación debe acercarse a estudiar estas cuestiones para verlas en toda su hondura, superando planteamientos meramente economicistas, esforzándose en descubrir cómo deben ser tratadas desde el razonamiento público y el respeto a las

libertades y particularidades de los individuos, así como proporcionando pistas para identificar los elementos de la organización social y de la práctica educativa que mejor puedan facilitar alcanzar estos nuevos horizontes del desarrollo humano.

El Congreso abordará la discusión de estos asuntos a través, especialmente, de las siguientes líneas temáticas:

1) *Análisis epistemológico del enfoque de las capacidades como desarrollo humano:*

- La reflexión filosófica sobre el concepto de capacidad.
- Los distintos tipos de capacidades humanas.
- El desarrollo de las capacidades y las estructuras socioeducativas.

2) *Implicaciones ético-políticas en el enfoque de las capacidades en el mundo actual:*

- El enfoque de capacidades y el Programa de Naciones Unidas para el desarrollo.
- El enfoque de capacidades y la evaluación de la calidad de vida de los pueblos.
- El enfoque de capacidades y el respeto a la diversidad.
- El enfoque de capacidades y los entornos virtuales de aprendizaje.

3) *Capacidades como teoría práctica para el desarrollo humano:*

- Enfoque de capacidades vs. pobreza.
- Enfoque de capacidades y desarrollo de una vida democrática vigorosa.
- Las capacidades básicas como objetivo de las políticas educativas.
- Enfoque de capacidades para el desarrollo sostenible.

4) *Ética de las profesiones y desarrollo de capacidades:*

- La capacitación profesional y el bien común.
- El conocimiento experto y el respeto a las libertades individuales.
- Las universidades y la formación en la responsabilidad social.

5) *Experiencias de dinamización y buenas prácticas para el desarrollo de las capacidades:*

- Experiencias de dinamización de la vida comunitaria.
- Experiencias y programas para la educación inclusiva.
- Experiencias de desarrollo de capacidades a través del curriculum escolar.

Los detalles del Programa, miembros de los Comités, conferenciantes principales, modos de participación, fechas de inscripción, etc., se irán dando a conocer en

la web del Congreso. Para informaciones concretas: cife2016@gmail.com

VII Congreso Estatal de Educación Social sobre «A más Educación Social, más ciudadanía. La profesión como impulsora de la transformación social»

Del 21 al 23 de abril de 2016 va a tener lugar en Sevilla el VII Congreso Estatal de Educación Social sobre «A más Educación Social, más ciudadanía. La profesión como impulsora de la transformación social».

Organizado por el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía, con el apoyo del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, el Congreso pretende, según los organizadores, mejorar las condiciones profesionales y la toma de conciencia de la ciudadanía en torno a la labor de la Educación Social. Los ejes temáticos del Congreso son: (Re)Pensar la profesión, historia, identidad y deontología; (Re) Hacer la Educación Social para impulsar y acompañar a la ciudadanía; El Esta(R) de la Educación Social y (R)Evolucionando la Educación Social desde las emociones. Sentir, pensar, hacer: Cuidarse y cuidar.

Para más información: <http://www.eduso.net/cgcees/>

VIII Congreso Internacional CEISAL sobre «Tiempos posthegemónicos: Sociedad, Cultura y Política en América Latina»

Del 28 de junio al 1 de julio de 2016 va a tener lugar en Salamanca, el VIII Con-

greso Internacional CEISAL sobre «Tiempos posthegemónicos: Sociedad, Cultura y Política en América Latina».

Organizado por el Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (CEISAL) y el Instituto de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca, tiene como objetivo, según los organizadores, reflexionar sobre las situaciones sociales, culturales y políticas de América Latina en la que ocupa un lugar muy destacado y determinante la educación. CEISAL es una red que agrupa a los principales institutos, centros especializados en estudios de América Latina y asociaciones nacionales de investigación social sobre América Latina de Europa, y que cuenta, actualmente, con cincuenta y uno miembros que representan a 19 países europeos. El propósito de esta red es generar espacios de reflexión plurales y críticos desde las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales para avanzar en el conocimiento de la realidad social, cultural, económica y política de América Latina. Los ejes temáticos del Congreso son, entre otros: Antropología social; Ciencia política; Creación, arte, imagen: aperturas del campo cultural; Comunicación; Demografía; Derecho; Estudios de género; Historia; Literatura; Sociología; Trabajo Social y servicios sociales; Traducción y documentación y Relaciones internacionales.

Para más información: <http://ceisal2016.usal.es/es/>

XIII Congreso Internacional de Educación Matemática

Del 24 al 31 de de julio de 2016 va a tener lugar en la Universidad de Hamburgo

el XIII Congreso Internacional de Educación Matemática.

Organizado por la Sociedad Alemana de Didáctica de las Matemáticas y con el apoyo de la Comisión Internacional de Instrucción Matemática tiene como objetivo, según los organizadores, debatir sobre «el estado actual de la educación matemática, las diferentes tradiciones didácticas europeas y las tendencias presentes y futuras». Además de las conferencias y simposios programados, el Con-

greso pretende resaltar diversos talleres matemáticos centrados en la relación entre las matemáticas como disciplina científica y su didáctica; un homenaje científico y didáctico a Félix Klein y actividades visuales en torno a las matemáticas con presencia de niños, profesores y expertos que explicarán el fundamento matemático de lo visto.

Para más información: http://icme13.org/icmi_and_german_mathematics_education

2

Reseña bibliográfica

López Quintás, A. (2014).
El arte de leer creativamente.
(Barcelona, Stella Maris) 351 pp.

El Dr. López Quintás está comprometido en la gran tarea de movilizar métodos que destaquen el poder formativo de las distintas áreas de conocimiento. En su libro *Educación escolar y formación humana* (Puerto de Palos, Buenos Aires, 2005) muestra de modo convincente que todas las asignaturas cursadas en la enseñanza media y en la superior pueden ejercer un decisivo papel formativo si destacan la importancia de la categoría de *relación*, cada día más valorada en todos los órdenes. En este nuevo libro añade el concepto de *mirada profunda* a lo ya expuesto en ese anterior. La mirada profunda nos permite ver a lo lejos, a lo ancho y a lo profundo; captar al mismo tiempo niveles de realidad distintos y complementarios; percibir al vuelo el *sentido* de realidades y acontecimientos, más allá del mero *significado*... Estas cualidades son indispensables para dar a la *lectura* de las obras literarias de calidad un carácter de *interpretación*, afín

a la interpretación musical, que no repite las obras; las re-crea, en cuanto les da vida, calor humano, ritmo y *tempo*...

Una obra literaria de calidad es el fruto del encuentro del autor con una vertiente de la realidad con la que *entró en juego*. Leerla ha de consistir en *entrar en juego* con ella. Entrar en juego significa, exactamente, *producir personalmente las experiencias básicas de la obra*. En las obras de calidad suele haber una o varias experiencias de las que pende su marcha y su sentido. Recordemos que el sentido de *La náusea*, de Jean-Paul Sartre, viene decidido por tres experiencias: la de la mirada fusionante de la raíz, la de la sonrisa del jardín y la de la canción.

Rehacer experiencias implica *leer creativamente*, resaltar las ideas profundas que el autor quiso destacar. En *Hernani*, de Víctor Hugo, Don Carlos se encuentra ante el sepulcro del gran emperador Carlos, y exclama: «Carlomagno está aquí. Haber sido tan grande como el mundo y que todo quepa aquí. Id a conquistar un imperio y ved el polvo que hace un emperador». La frase es muy expresiva, casi diríamos sobrecoge-

dora. Pero ¿de dónde le viene tal expresividad? Si ejercitamos una mirada profunda, advertimos que es expresiva porque nos está lanzando del nivel 1 al 2 y del 2 al 1. Al decir *Carlomagno*, se alude al gran emperador que abarcó el mundo y sigue teniendo vigencia en la idea de una Europa unida (nivel 2). Al afirmar que está en la oscuridad del sepulcro (nivel 1), nos sobrecoge por la desproporción entre la magnitud del personaje y la angostura de la tumba. El autor ha hecho un trueque artero y ha conseguido impresionarnos. Lo descubrimos al pensar que Carlomagno no yace en ese sepulcro, por la razón decisiva de que, en cuanto emperador, no ha muerto; subsiste en sus grandes proyectos y en las estructuras que creó. Lo que reposa en la tumba son sus restos. Pero el autor sigue con su táctica de confundir los dos niveles, y nos dice con ironía: id a conquistar un imperio (nivel 2) y ved el polvo que hace un emperador (nivel 1). Otra vez el juego de los niveles.

Se nos cuenta que un noble inglés ansía ser rey: mata al rey y a sus herederos, reina durante un tiempo y, al final, el pueblo cerca el castillo y lo deja cubierto de cadáveres. Visto este tétrico argumento con una mirada profunda, advertimos que su intención es dar cuerpo sensible a las seis fases del proceso de vértigo. Si un joven ya las conoce, sentirá emoción al verlas tan vivamente representadas en *La tragedia de Macbeth*, del gran Shakespeare. Esta es la manera creativa de leer la literatura y convertirla en una impresionante lección de ética.

Confiesa López Quintás que, cuando era joven, no le dejaban leer *La celestina*, una joya de la literatura universal, porque, al principio, reina en ella un clima de erotis-

mo y, al final, acontecen muertes violentas. Él insta a sus alumnos a que la lean, pero con altura, buscando el tema profundo (niveles 2 y 3), el mensaje humanístico, no el mero argumento (nivel 1). Si un joven toma nota de cuanto sucede en la obra, y hacia el final oye la imprecación que dirige Pleberio —padre de la infortunada Melibea— al amor mal entendido y al vértigo de la pasión, se verá iluminado interiormente al observar que el erotismo es lo que queda del amor cuando se le quita la creatividad y su condición de encuentro, con lo que implica de generosidad, confianza, fidelidad, comunicación cordial... Difícilmente olvidará ese fuerte aldabonazo que dio la literatura española a la conciencia europea.

Estamos ante un libro luminoso que abre una vía fecunda al análisis literario y a la enseñanza de la ética.

Maria Ángeles Almacellas ■

Polaino-Lorente, A. y Pérez Rojo, G. (Coord.) (2014).

La vocación y formación del psicólogo clínico. (Bilbao, Desclée de Brouwer) 128 pp.

Este libro se inicia desde la reflexión acerca de que el diagnóstico y tratamiento psicológicos y psiquiátricos no son una mera técnica, sino que en gran medida responden también a un presupuesto antropológico previo asumido o no de forma reflexiva por el profesional.

Planteado esto mismo a modo de pregunta, el Dr. Polaino-Lorente la formula del siguiente modo: ¿por qué elegí hacer

psicología?, ¿fue realmente la vocación o una relativa curiosidad acerca de lo que acontece en la mente humana?, ¿cuándo y cómo experimenté esa llamada a hacer psicología?, ¿qué siento en la actualidad, ante la persona doliente que me pide ayuda?, ¿me decidí tal vez por la Psicología Clínica llevado por la compasión?, ¿me motivó acaso la consideración de aliviar el sufrimiento de las personas y disminuir así el dolor en el mundo?, ¿cuál es la raíz de esa motivación de ayudar? (pág. 11).

Como se sigue de la misma pregunta formulada, la antropología que de modo básico y abierto se propone en esta obra en su relación con la psicología clínica es la de la consideración del paciente como una persona cuya dignidad es siempre preciso respetar, cuya multiplicidad de dimensiones es preciso comprender, y que ve en él a una persona doliente, cuyas carencias es preciso intentar subsanar o al menos paliar, siempre acompañar.

Esta interconexión entre una antropología que parte de la apreciación del valor de la persona en tanto persona y la psicología aplicada no siempre ha sido tenida en cuenta de modo suficiente por los programas de formación académica ni por las publicaciones editoriales. Desde la constatación de esta laguna, esta obra ofrece la aportación realizada por cinco profesionales en las conferencias impartidas en el seminario que tuvo lugar en la Facultad de Psicología de la Universidad San Pablo CEU de Madrid en abril del 2014 orientado a estudiantes de último curso de grado y a profesionales.

En el primer capítulo el Dr. Gómez Pérez bajo el título *Constantes humanas, an-*

tropología y psicoterapia parte de la consideración que la antropología tiene varias vertientes, una de ellas filosófica y otra cultural; la medicina, en su sentido más amplio, puede entenderse también como antropología experimental y, a la vez, en contacto con las otras dos visiones antropológicas. Porque lo que se trata de curar no es solo este o aquel síntoma de una enfermedad, sino en cierto sentido, todo el ser humano. No hay o no debiera haber una contraposición entre lo experimental y lo filosófico (pág. 15). Desde esta observación y reflexión observamos que todo cambia, pero que al mismo tiempo hay determinadas constantes humanas que permanecen: la risa, el juego, las normas de parentesco, el arte, la compraventa, etc. y en el ámbito de la cultura moral, los vicios y las virtudes. Es, en efecto, una constante que el ser humano sabe cuándo hace bien y cuándo hace mal. Muchas veces reconocemos el bien cuando se nos hace, siempre reconocemos el mal cuando somos sus víctimas. Avanzando en esta línea encontramos la afirmación que se atribuye a Freud aunque no se encuentra en sus obras: ¿Cuáles son las condiciones de una persona para funcionar bien psicológicamente? Su respuesta, al parecer, fue trabajar y amar. Y en efecto, el amor hace salir al hombre de su egoísmo; el trabajo lo asienta en la realidad. Estas constantes humanas tienen que ver con la psicoterapia en el sentido de que a ésta se le puede aplicar el antiguo recurso, tantas veces comprobado en la historia y que es, por eso, una constante: para solucionar problemas es preciso salirse de los límites del problema. Este «salir» suele tener como condición necesaria, aunque aún no suficiente, descargar la conciencia, porque es difícil salir cuando

se mantiene o incluso se «cultiva» lo que pesa interiormente. A su vez, ese descargo se favorece en la consideración de las constantes humanas, de la igualdad esencial del ser humano: lo que me ocurre a mí pero ha ocurrido millones de veces. En cada ser humano se da el catálogo de toda la humanidad (pág. 28). Así la consideración antropológica que en el hombre hay determinadas constantes facilitará el descargo personal con el psicoterapeuta, condición necesaria aunque no suficiente para poder dar una salida al problema personal del paciente.

En el segundo capítulo el Dr. Barraca Mairal analiza *La formación para la vocación del Psicólogo Clínico* tomando como punto de partida lo que los pensadores contemporáneos han llamado «la diferencia». Por ejemplo, Enmanuel Levinas se ha referido a la «alteridad», y ha indicado que en cada rostro humano escuchamos el eco de una diferencia radical, esencial, insondable. El ser humano es «sujeto», se ha dicho, y la subjetividad —que no equivale a relativismo— es su forma concreta y específica de identidad (pág. 32). Esto implica que cada persona tiene una vocación profesional y en consecuencia que debe hacerse responsable de su formación; que sin embargo no puede caer en la hiperespecialización con olvido de todo el contexto en que ésta se desenvuelve. Pone como ejemplo de buen hacer personal en este sentido a don Pedro Ridruejo a cuya vida y obra se remite. En particular el Arte puede ayudarnos a acercarnos al enigma indescifrable de la mente humana. Por esto, debemos desarrollar también la dimensión estética de la formación del psicólogo, en especial, y en el fondo de

cualquier profesional culto (pág. 43). Pero desde un punto de vista más amplio, la vocación personal es una, e incluye, junto a lo profesional que venimos tratando «las relaciones familiares, de amistad...» en conjunto consiste en ser felices gracias al desarrollo pleno de nuestro ser en todos sus aspectos y dimensiones (pág. 45). Por tanto, incluye también la dimensión espiritual de la vida, el sentido profundo de la existencia que Víctor Frankl supo poner de relieve en la obra *El hombre en busca de sentido*, una obra en la que el autor se enfrenta a las fuerzas del sufrimiento y a las fuerzas del mal y que no obstante está llena de esperanza.

La Dra. Ávila de Encío, en el tercer capítulo, entronca con esta identidad humana planteada en el capítulo primero y esta subjetividad personal señalada en el capítulo segundo al tratar acerca de los *Rasgos relevantes en la personalidad del Psicólogo Clínico*. Tomando como punto de partida el «modelo de los cinco grandes» desarrollado por Costa y McCrae concluye que los rasgos de la personalidad del psicólogo clínico más necesarios en la relación terapéutica son los relacionados con los factores de afabilidad y concienciación. Y a continuación se plantea la modificación de los rasgos de la personalidad mediante la adquisición de hábitos que puedan atemperar, ampliar o modificar los rasgos. En definitiva, los hábitos buenos no solo corrigen el rasgo, sino que de hecho son más relevantes que éste en la actuación concreta del hombre en su vida diaria y profesional. La modificación de rasgos no está siempre a nuestro alcance, pero la adquisición de hábitos que incluso pueden

llegar a atemperar, ampliar o modificar el rasgo, sí. Los hábitos, por tanto, son el modo con el que podemos configurar nuestra propia interioridad que sin lugar a dudas se expresará en nuestra apertura a la realidad de los otros» (pág. 65). No somos por tanto dueños de nuestros rasgos temperamentales o caracterológicos, pero podemos incidir en el modo de ejercerlos, libertad que desde el punto de vista práctico es más relevante que la dotación natural o ambiental. Concluye esta autora con la remisión a la obra intelectual de Rof Carballo y de Laín Entralgo que pone de manifiesto como una visión comprensiva del hombre amplía el horizonte del ejercicio profesional; y a la vida personal de Gregorio Marañón y Giuseppe Moscati como modelos de personas que la encarnaron.

En el capítulo cuarto el profesor Dr. Urcelay Alonso continúa, bajo el título *Algunas exigencias éticas en las organizaciones asistenciales de Psicología Clínica*, esta línea de acercamiento al hombre en este caso bajo el aspecto ético del ejercicio profesional. Con frecuentes referencias al Código Deontológico del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos parte del modelo propuesto en *Manual de Psicoética. Ética para psicólogos y psiquiatras* por França-Tarragó: un modelo en base a cuatro elementos fundamentales que él imagina con la forma del Partenón: en lo más alto o tímpano, el bien o «valor ético de referencia»; las columnas que sostienen el edificio ético, representadas por los «principios éticos»; y en la base, tocando tierra, sirviendo de cimiento en el día a día, las llamadas «reglas éticas básicas». Complementa estos

elementos con otro al que reserva un lugar principal y al que, inexcusablemente tendremos que referirnos: las «virtudes que cruzan de lado a lado el templo griego, consolidando el conjunto y haciendo posible que los valores, los principios y las normas verdaderamente se interioricen por parte del profesional...». Como valor ético de referencia propone a la persona y su dignidad; como principios éticos el servicio a la persona, la competencia profesional y la honestidad/responsabilidad; y como cimiento o regla éticas básicas las normas deontológicas que deben concretarse en el juicio ético particular. De poco sirven, sin embargo, los principios y las normas éticas si no se encarnan en la vida profesional del psicólogo clínico. La ética no es un conjunto de derechos y obligaciones: se trata de retornar a la centralidad a una ética de las virtudes, entendiendo por tales los hábitos, disposiciones, actitudes o rasgos permanentes de la persona que se orientan al bien moral, aunque no haya ninguna restricción ni control externo (pág. 85).

En el capítulo quinto y bajo el título *Kierkegaard y los psicoterapeutas* el profesor Dr. Polaino-Lorente aborda el tema del quehacer psicoterapéutico desde la perspectiva antropológica de Soren Kierkegaard al que como filósofo existencialista «le interesa la existencia de cada vida personal» y es desde esta concreción de la filosofía en la persona como tiene mucho que aportar a las reflexiones del psicoterapeuta. El Dr. Polaino-Lorente se remite a la obra de Kierkegaard *Concepto de ironía* (1841) en el que se contraponen la *ironía romántica* a la *ironía socrática*: «La primera, en nombre del “yo” absoluto

no toma en serio la realidad. La segunda, en cambio, parte del compromiso ético con cualquier realidad, por modesta que fuere, que interpele la existencia del paciente. ¿Es que la ironía socrática no tiene acaso una inmediata aplicación en el ámbito de la psicoterapia? Gracias a la ironía socrática los “problemas” del paciente se tornan en toda su profundidad y realidad, al mismo tiempo que se le acompaña y no se le deja solo, se contribuye a distanciar, a abrir una distancia entre la persona y su problema, de forma que lo relativo sea tomado como relativo y lo absoluto como absoluto. Esto implica reconocer que el paciente siempre podrá elegir entre absolutizar su problema relativo o relativizarlo; que no está forzosamente condenado por un ciego determinismo frente al que su persona no puede hacer otra cosa para resolver su problema que arrojarle en los brazos de ese determinismo, lamentarse y autocompadecerse por ello» (pág. 89). A continuación propone «algunos temas kierkegardianos susceptibles de esclarecer el proceso psicoterapéutico, como, por ejemplo, la conciencia de la personal nihilidad, la huida de sí mismo, la disolución en el torbellino de las distracciones, la angustia, la desesperación, el ocultamiento de sí mismo en la autocomplacencia estética, la evitación de cualquier toma de decisiones, el temor y el temblor, la incapacidad para afrontar las propias paradojas, etc.» (pág. 90). El Dr. Polaino-Lorente propone en esta referencia a Kierkegaard la consideración última que las técnicas profesionales no son anodinadas en tanto tienen como interlocutor a la profundidad de cada persona.

López Rupérez, F. (2014).

Fortalecer la profesión docente.

Un desafío crucial.

(Madrid, Narcea S.A. de Ediciones). 160 pp.

Cualquiera que sea el color político de quien, en el futuro más inmediato, tenga que desarrollar la política educativa que el país necesita —quizá política de emergencia— no podrá desviarse demasiado de la propuesta que Francisco López Rupérez articula y justifica minuciosamente en este estudio.

Y no sorprenderá esta afirmación inicial, cuando se haya concluido la lectura de este insólito libro. Insólito, porque, a pesar de tratarse de un ensayo sobre educación, no contiene ni una sola afirmación ociosa, convencional, previsible o políticamente correcta (entiéndase lo dicho como una suave ironía) y porque todo lo que afirma está dotado de una coherencia argumentativa y probatoria inapelable e infrecuente.

Nos encontramos ante el feliz precipitado de una dilatada experiencia personal y profesional, que ha conocido todo el universo de la educación española, desde las trincheras de las aulas de secundaria, hasta las salas de estrategias del Estado Mayor de la política educativa. Una experiencia que incluye, por supuesto, la docencia, y también la dirección de centros, la investigación, el desempeño de cargos de alto nivel en la administración educativa, la representación institucional ante organismos internacionales, la presidencia de órganos de representación educativa y el estudio de la literatura científico-educativa.

Eva M^a Aguirre Sánchez ■

Estamos también ante un texto en el que late la serena pasión por el servicio público y la responsabilidad cívica de quién, humildemente, se sabe portador de las claves para hacer frente con eficacia a los retos perentorios que el contexto social plantea al sistema educativo, y no quiere eludir las exigencias de esa responsabilidad.

Porque, en efecto, el autor vuelca, en párrafos sencillos y suficientes, es decir elegantes, todo lo que ha aprendido de su dilatada experiencia de gestión en la administración educativa, de su familiaridad con las investigaciones internacionales más acreditadas, de la frecuentación de los organismos internacionales que se ocupan de la educación y de su conocimiento de la dura realidad de las aulas; y lo hace para responder resueltamente a la histórica pregunta de tradición revolucionaria de *¿qué hacer?* Ni más ni menos.

El texto trata de responder, en efecto, a la pregunta de qué hacer para decidir y aplicar un tratamiento eficaz que ataje la enfermedad crónica que afecta a nuestro sistema educativo, comprometiendo el avance de la sociedad española hacia un horizonte de avance económico, cultural y moral al estar llamada junto con los países más avanzados. Y la respuesta que nos ofrece el texto no es una receta genérica de mejora de tal o cual aspecto de un sistema educativo que, no obstante sus deficiencias, podría continuar cumpliendo, mal que bien, su función social básica; sino que el autor se adelanta a dar una respuesta que juzga, humilde pero inapelablemente, como la solución inaplazable e ineludible.

Esta audaz pretensión se articula en una secuencia ascendente de capítulos, en virtud de la cual, cada capítulo abre paso y apoya al siguiente con argumentos y evidencias contundentes, hasta construir en los capítulos finales con dicha apoyatura, una propuesta concreta y completa para la segura redención del sistema educativo español; una propuesta que no elude la consideración de todos los obstáculos que se opondrán a su desarrollo.

El texto es, como se ha dicho, sencillo y suficiente; y lo que sorprende, sin embargo, es que, al mismo tiempo, se trata de un texto exhaustivo y conceptualmente denso; así como la pertinencia, a pesar de la referida exhaustividad, de todas y cada una de las afirmaciones, de manera que sirvan al propósito del autor.

Y, para que no haya dudas respecto a sus designios, desde la Introducción López Rupérez ya los anuncia y los enuncia, indicando las condiciones de una política educativa efectiva, y concluyendo que estas condiciones se cumplen en las políticas centradas en el profesorado o, por mejor decir, y como el autor precisa, en las políticas «que comportan el fortalecimiento de la función docente». Porque lo que se afirma en el resto del libro, es decir, en sus ocho capítulos, se dirige a construir el modelo de dicha política, que se nos muestra acabado y minucioso en los tres capítulos finales; llegando esta minuciosidad hasta incluir en el último capítulo una previsión de las dificultades de su desarrollo, y un elenco de sabias recomendaciones para superarlas.

En efecto, en el capítulo 1 se justifica la urgencia de regenerar y readaptar,

con políticas de emergencia, el sistema educativo español; y en el capítulo 2 se desarrollan las condiciones de eficacia y validez de las políticas educativas; de manera que, discriminando cuáles son las prioridades que aquellas deben abordar, en un contexto de urgencia y de recursos limitados que obligan a los gestores de las políticas a acertar desde el principio, se concluye que son las políticas dirigidas a fortalecer profesionalmente a los docentes las que garantizan el acierto.

A este respecto, es significativa y alarmante la advertencia del autor indicándonos que en tan sólo diez años, entre la tercera y la cuarta parte de los profesores actuales se jubilará, y con ello se habrá perdido un enorme «caudal de conocimiento experto». Esos docentes experimentados deberán ser sustituidos por un profesorado joven y, si no acertamos en su selección, en su formación y en su entrenamiento, comprometeríamos el futuro de nuestro sistema educativo de manera quizá irreversible. Y así, «dado que estamos ante uno de esos pocos factores vitales, ante una variable crítica de la calidad del sistema educativo, los efectos de un error grueso en este proceso inexorable de renovación del cuerpo docente no podrán ser compensados incrementando el acierto en otro tipo de políticas, tal y como nos advierten los razonamientos derivados del principio de Pareto».

En efecto, para detectar con precisión las prioridades a las que las políticas habrían de dirigirse, el autor se había apoyado en el principio de Pareto y en su adaptación por J. Juran, para abocarse a localizar el 20% de las causas que explicarían el

80% de los efectos deseables de mejora de los resultados de los alumnos; y las habría encontrado en las investigaciones de John Hattie, que concluían taxativamente que «la calidad del profesorado es, con diferencia, el factor vital, la variable crítica por excelencia a la hora de obtener buenos resultados escolares o de mejorarlos».

Pero si al inminente relevo generacional del profesorado se añade, como indica el autor siguiendo a la OCDE y a la Comisión Europea, que el profesorado que se necesita deberá estar dotado de excepcionales competencias profesionales con las que pueda atender las nuevas y variadas demandas educativas derivadas del cambiante contexto social y productivo, se tendrá un cuadro completo de una situación que interpela perentoriamente a los políticos y a los administradores de la educación.

Por todo lo cual no es de extrañar que, por debajo de su estilo discreto y objetivo, pueda apreciarse en el subsuelo del texto la percepción del autor de que nos encontramos en un momento de emergencia, que le habría compelido a actuar, pronunciándose rotundamente con este trabajo.

En cuanto al tratamiento que otorgan las agendas de los organismos internacionales a la propuesta del autor de centrar las políticas educativas en el fortalecimiento de la profesión docente, y en lo que respecta a los resultados de las investigaciones sobre la pertinencia de dichas políticas al respecto —cuestiones que se aborda con algún detalle en el capítulo 3— bastaría con decir que los datos que se aportan son abrumadores a favor de implementar prio-

ritariamente estas políticas. Pero lo que, sin embargo, sorprende más vivamente es la coincidencia de las conclusiones de las investigaciones (*McKinsey*, TALIS-PISA, SABER, ET 2020) y las recomendaciones de dichos organismos (OCDE, UE, UNESCO, Banco Mundial, OEI) respecto a las líneas maestras de las políticas centradas en el fortalecimiento de la profesión docente.

Una conclusión decisiva que se obtiene del análisis de las aportaciones e investigaciones más fiables es que la mejor opción de reclutamiento del profesorado sería la que prevé la selección de los candidatos a docentes antes de que comience su capacitación, e igualmente la opción que establece cupos para dicha capacitación, según la demanda de docentes del sistema educativo. Porque, como señala el texto en una de sus sobrias, pero demolidoras denuncias, en España se forman muchos más docentes de los que el sistema educativo precisa; y así se indica que «el ritmo actual, por año, de graduación de maestros en España, es del orden del triple de las necesidades de reposición que, en promedio, se le plantearán al sistema cada año a lo largo de la próxima década, como consecuencia de las jubilaciones ordinarias». El autor no duda en calificar este hecho de fraude de las expectativas de los jóvenes estudiantes que optaron por la profesión de maestro, además de observar que constituye una fuente de ineficiencia en la gestión económica del sistema.

¿Y que se estaría haciendo al respecto en España? El texto nos informa de que, pasados ocho años desde que la OCDE viene recomendando desarrollar políticas

centradas en el profesorado, en España no se ha puesto en marcha ninguna reforma o iniciativa en este ámbito. Se comprende una vez más que la sensación de emergencia no deje de estar presente a lo largo de todo este estudio.

Pero quizá la aportación más decisiva de este trabajo se presenta en el capítulo 4. Se trata de la asunción de los rasgos característicos de una «profesión robusta», tal como son descritos por el Consejo Australiano de las Profesiones. En el capítulo 6, con la propuesta del «MIR educativo», el autor aplica dichos rasgos al diseño del modelo de profesión docente que debe ser propiciado prioritariamente por las políticas educativas, y que toma como referente al modelo profesional que se ha configurado por el exitoso «MIR sanitario»; modelo al que, según el autor, podría atribuírsele el que España ocupe el tercer lugar por la bondad de su sistema sanitario (en el ranking que estableció sobre 32 países un estudio comparativo desarrollado por prestigiosos economistas y científicos, y que fue publicado por la revista *Newsweek* el 28 de agosto de 2010), mientras que Finlandia ocupa el lugar décimo séptimo. La conveniencia de transponer la estructura del «MIR sanitario» a la selección y formación de los docentes se justificaría porque, en el mismo estudio, Finlandia ocupa el primer puesto en cuanto a la eficacia de su sistema educativo, mientras que España se sitúa... ¡en la posición trigésimo segunda!

Vale la pena enumerar los rasgos característicos de una profesión robusta que López Rupérez describe pormenorizadamente en el referido capítulo 4, porque estos rasgos son los que, como el autor indi-

ca en el análisis que realiza en capítulo 5, faltarían a la profesión docente tal como ahora está diseñada y se ejerce. Así una profesión robusta:

- Está constituida por un *grupo disciplinado*.
- Piensa en el *interés común*.
- Cuenta con un *código deontológico*.
- Y cuenta también con un *cuerpo organizado de conocimientos y competencias*.
- Posee un cuerpo de conocimientos y competencias *basado en la investigación, la formación y el entrenamiento a alto nivel*.
- Dispone de un cuerpo de conocimientos y competencias *preparado para ser aplicado*.

Pero si los requerimientos de los organismos internacionales y de los estudios académicos en orden a la conveniencia de centrar las políticas educativas en el profesorado son *abrumadores*, (capítulo 3), y si el desarrollo del concepto de profesión robusta (capítulo 4) es *inapelable* en sus apoyaturas y argumentos; la descripción de los rasgos característicos de la profesión docente en España, que realiza el autor contrastándolos con los de una profesión robusta (capítulo 5) es una descripción exacta y demoledora. Exacta, porque tal descripción es producto de una amplia experiencia, conceptualizada y sistematizada, de la realidad administrativa y

existencial de la profesión docente; y demoledora, porque ese conocimiento experto dota al bisturí del analista de una insobornable y contenida sinceridad, que no oculta la radical debilidad de la profesión docente en España y el inaudito arcaísmo y ceguera con los que las administraciones gestionan el factor más decisivo del sistema educativo.

Porque quizás sea la carencia de un conocimiento específico y de un conjunto de competencias debidamente organizado el epítome carencial que mejor da cuenta de la esencial debilidad de la docencia como profesión. En efecto, el autor considera que, siendo grave —por diversas razones, con frecuencia ajenas a la voluntad de los académicos— la ausencia de un verdadero saber científico sobre educación, lo verdaderamente grave e intolerable es que, habiéndose consolidado una serie de teorías inspiradas en las ciencias sociales y en escuelas de pensamiento intentaran, durante algunas décadas, desplazar un conocimiento, por su origen, genuinamente profesional, aunque poco formalizado y escasamente compartido, de profesores y maestros que, sin embargo, resultaba efectivo en el contexto del aula; es decir, funcionaba en la práctica, aunque no se dispusiera de ningún marco teórico detallado que lo explicara y lo fundamentara». Y así, el divorcio entre el mundo académico de la educación y la praxis educativa, sigue siendo la característica distintiva en España del precario cuerpo de conocimiento específico docente, y ello es más lamentable cuando sabemos que, como indica el autor, «frente al carácter reduccionista y prescriptivo de los enfoques ideológicos de la enseñanza, el

conjunto de competencias propias de una profesión se caracteriza por su dimensión pragmática». Además, todo ello acontece cuando, por parte de la Academia y de las organizaciones internacionales, se estaría revalorizando el papel de la aproximación empírica a la realidad educativa, y el de las reglas racionales vinculadas a dicha aproximación. Pero el autor reconoce la dificultad para avanzar en esta línea empírica y pragmática, toda vez que las aproximaciones «teóricas... una vez se han instalado en una comunidad educativa y se han consolidado como cuerpo de conocimientos organizados, bajo la influencia de disposiciones normativas y con el apoyo de la acción política... no contribuyen, precisamente ni a consolidar ese marco sólido, eficaz y eficiente de aprendizaje profesional, ni a enriquecerlo de un modo seguro».

La desconsideración respecto al docente y la desconfianza hacia su profesionalidad que subyacen en la normativa española sobre el currículo (Reales Decretos de currículo) es otro de los hallazgos más esclarecedores del autor. En efecto, los currículos, afirma, son minuciosos y extensos porque no se fía a la profesionalidad del docente el poder interpretar un repertorio breve y explícito de objetivos, desarrollándolos con las metodologías y procedimientos que el docente juzgue más idóneos para conseguirlos. Además, esa pormenorización y extensión excesiva revelarían igualmente una suerte de paternalismo por parte de la Administración, que sería incapaz de ver en el docente a un profesional maduro, sino más bien, a un eterno aprendiz o diletante. Y otro tanto revelaría con la inclusión en las normas curricula-

res de las competencias básicas, porque «las administraciones educativas están sustituyendo por desarrollos normativos, o similares, lo que deberían ser actuaciones de la profesión docente propiamente dicha, si ésta fuera suficientemente robusta». Y para ayudar al lector a dimensionar la enormidad que una tal política supone, el autor traslada al ámbito sanitario y forense lo que una política similar supondría para los profesionales de la medicina y de la abogacía, profesiones ambas consolidadas, y que, como la docencia, atienden a ciertos derechos constitucionales y se constituyen como profesiones reguladas: «Sería inconcebible que los detalles de los conocimientos quirúrgicos que comporta la extirpación de un tumor cerebral en el hipocampo, estuvieran prescritos en el Boletín Oficial del Estado, aun cuando se considere la salud pública como un bien que nos concierne a todos. O que los procedimientos y orientaciones para la defensa de un inculcado por asesinato, figurarán recogidas en las normas del Ministerio de Justicia, por mucho que la abogacía sea una profesión regulada». Una vez más, nos encontramos ante una denuncia argumentada inapelablemente.

Por fin el capítulo 6, basándose en lo argumentado y afirmado en todos los capítulos precedentes, presenta y describe en detalle la estructura y el funcionamiento de un modelo acabado de «MIR educativo», que reuniría todos los rasgos que exige una profesión robusta, superando así finalmente la debilidad estructural de la que adolece la profesión docente en España. La plenitud estructural y descriptiva con las que se presenta este modelo profesional en este capítulo

6, hace innecesaria cualquier glosa de su contenido. Pero quizá sea interesante destacar el revelador análisis crítico que se incluye en el capítulo respecto del vigente «Máster de Secundaria»; porque, de nuevo, el autor realiza una disección exacta y demoledora de su estructura, descubriéndonos que, una vez más, nos encontramos con otro epítome de las inercias burocráticas, de las resistencias del *status quo*, explicitadas en las «políticas placebo», tan caras a la tradición administrativa española. Como suprema ironía, el Practicum del Máster ocupa 160 horas de formación «práctica», es decir, el equivalente a poco más de mes y medio de entrenamiento docente, a razón de cinco horas de docencia diaria.

Y llegado a este punto, el autor completa su propuesta de política educativa centrada en el fortalecimiento de la profesión docente, con la previsión de una ambiciosa estrategia para preservar y acrecentar los beneficios conseguidos con el sistema de selección, formación y entrenamiento del «MIR educativo». Y así en el capítulo 7, dedicado a considerar el desarrollo profesional de los docentes, organiza alrededor de dicho desarrollo todos los temas —carrera profesional, evaluación docente, estatuto del profesorado, incentivos, formación continua, promoción, etc.— que desde hace 40 años vienen estando, con toda pertinencia, en el candelero del debate político-educativo, sin que hasta el momento estos temas se hubieran integrado en una estructura coherente con las políticas educativas dirigidas a consolidar la profesión docente; y precisamente esta integración sistémica es la que desarrolla el autor en este capítulo.

Para asentar sólidamente el desarrollo profesional docente, que terminaría de consolidar la docencia como una profesión robusta, se nos indica que éste debería estar edificado sobre cuatro pilares básicos: selección, formación, incentivos y promoción. Y además de analizar críticamente el tratamiento —asistemático, ocasional y no fundamentado en evidencias— que otorga nuestro sistema educativo a estos cuatro ejes, el autor, describe pormenorizadamente dichos ejes, su función dentro de la estructura de la carrera docente y sus interacciones; llegando al detalle de ilustrar con el ejemplo concreto del posible itinerario de la carrera profesional de un docente novel en el sistema de desarrollo profesional que se propone, en coherencia con el «MIR educativo». López Rupérez nos advierte de que sin articular y poner en marcha una carrera docente al mismo tiempo que se hace otro tanto con el «MIR educativo», no se podrán desarrollar sus virtualidades, y el sistema podría avanzar hacia un colapso relativo, porque los posibles óptimos candidatos a la docencia no acudirían a la educación como ámbito profesional, mientras que los profesores más brillantes y experimentados procurarían la jubilación o cambiarían de profesión; y, como consecuencia de la combinación de ambas circunstancias, podrían faltar en el futuro más inmediato los candidatos suficientes para atender la docencia científica o técnica.

El último capítulo reservará a la mayoría de lectores una sorpresa final, además de patentizar una vez más el compromiso del autor con su propuesta. La sorpresa —o no tanto, habida cuenta de las tradiciones de incumplimiento de los programas electorales por parte de los partidos

políticos españoles— viene acompañando al «descubrimiento» de que los dos partidos mayoritarios recogen la propuesta de un «MIR educativo»; más genéricamente el PP, y más ampliamente el PSOE, ya que su programa prevé incluso una carrera docente que hace efectivo el modelo de selección y formación propuesto, e igualmente contempla un sistema de promoción vinculado a la evaluación del desempeño docente. No parece necesario preguntarse por el cumplimiento de estos compromisos por parte de ambas organizaciones políticas, porque una de ellas habría de atenderlos en la acción de gobierno, y la otra demandando enérgicamente dicho cumplimiento y presentando iniciativas desde su propio programa.

Pero el contenido más interesante de este capítulo conclusivo lo constituyen las recomendaciones que el autor ofrece para un desarrollo posibilista y eficaz de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente, con vistas a impulsar el desarrollo de dichas políticas por medio de un necesario, y también posible, «acuerdo político» —en palabras del propio autor— porque, como éste afirma «la lentitud con la que el impacto de las reformas educativas se deja sentir sobre la realidad social, imprime una cierta urgencia a los procesos de mejora; pero, sobre todo, traslada a las políticas la exigencia de acierto; y lo hace de tal modo que su horizonte no se limite a una legislatura, sino que alcance a toda una generación». Y para propiciar aquel pacto, el autor nos obsequia con un elenco de sabias recomendaciones, para guiar el desarrollo de las políticas, elenco al que añade una indagación sobre el papel que jugarían en su materialización los actores principales

del acuerdo. De manera que este conjunto de recomendaciones, advertencias y orientaciones, constituyen un verdadero vademécum que podría guiar con seguridad las actuaciones de políticos y administradores de la educación, porque son el producto de un conocimiento experto poco común.

Como ocurre con los buenos libros, cuando se concluye la lectura de éste, aflora en el lector el sentimiento de gratitud de quien se ha encontrado con algo más de lo que estaba acostumbrado a esperar. Un libro esclarecido, convincente, escueto y valiente.

Estamos ante un texto de lectura y estudio imprescindibles.

Juan Luis Cordero Ceballos ■

Stramaglia, M. (2013).

Una madre in più. La nonna materna, l'educazione e la cura dei nipoti. (Milano, Franco Angeli) pp. 153.

Dentro del contexto familiar, los abuelos constituyen una fuente de «equilibrio y apoyo» educativo fundamental de representar un importante recurso material, especialmente hoy en día, debido a la actual crisis. Sus contribuciones se desempeñan en muchas vertientes esenciales y decisivas que permiten sobre todo continuidad entre las generaciones y un crecimiento educativo armónico y completo de los nietos.

El autor del libro que reseñamos, profesor de Pedagogía general y social de la

Universidad de Macerata, se acerca con esmero, profundidad de análisis y competencia pedagógica a la importancia educativa de la abuela materna, brindando una lectura novedosa y original. La hipótesis del trabajo llevado a cabo, considera la abuela materna como «el origen de los orígenes» (p. 21). Además, la idea en que se basa el libro nos invita a considerar los abuelos, y especialmente la abuela materna, cómo a «una madre más», que multiplica el *maternage* gracias a un actuar muy peculiar: la capacidad de donar un «amor más». Sin embargo, no nos debemos equivocar: los abuelos no pueden sustituir a los padres, sino cooperar con ellos gracias a las prácticas del cuidado educativo que saben desarrollar.

El trabajo consta de tres partes fundamentales y aprovecha también las fructíferas aportaciones del método fenomenológico que el autor maneja, al igual que los exitosos resultados de algunas investigaciones empíricas. La primera parte, *La madre della madre. Genealogia delle cure materne*, nos invita a reflexionar sobre la maternidad originaria de la abuela materna, que permite descubrir los vínculos profundos entre las diferentes personas del contexto familiar. La memoria autobiográfica llevada a cabo por la abuela nos habla del sentido de los orígenes, permitiendo surjan unos sentidos compartidos (p. 35). Además, gracias a las potencialidades de la narración, la palabra de la abuela expresa para los nietos una forma de cuidado muy relevante en términos educativos, a lo largo del tiempo. Por consiguiente, a pesar de los riesgos y de los peligros que subyacen a la función educativa de los abuelos (p. 59), desde una

mirada educativa se puede destacar una calidad propia: vigilar el crecimiento de los hijos y acompañarlos en la maduración (p. 61).

La segunda parte, *Trame familiari e nuove dinamiche transgenerazionali*, aborda la cuestión del rol educativo de los abuelos, y en particular de la abuela materna, debido a que las separaciones entre padres y el aumento de las relaciones de pareja muy complejas y variadas llevan consigo un aumento de las dificultades entre las generaciones. Una vez más se puede apreciar la importancia de la abuela materna como fuente de integración que cura las heridas causadas por la inestabilidad de la relación entre los padres (p. 70), permitiendo reforzar la confianza y el crecimiento de los nietos de cara al futuro. De hecho, se aprecia muchas veces gracias al actuar de la abuela materna un amor mayor que manifiesta una responsabilidad especial hacia los más débiles de la familia (p. 94). El capítulo se concluye con unas observaciones pedagógicas de la «casa natal», como un lugar existencial esencial y simbólicamente muy relevante.

La tercera parte, *l'eredità nascosta: l'essere-per-la-vita*, subraya la importancia de la abuela materna en cuanto «madre de la madre» y por eso, lleva consigo un «decir» que es testigo de un ser-para-la-vida, y de un amor originario (p. 113). Entre las interesantes indicaciones que el capítulo nos ofrece, al igual de como todo el libro sugiere, una en particular destaca por su fuerza educativa: la educación a la ternura que constituye uno de los fines educativos más patentes entre los vínculos abuelos-nietos (pp. 131-133).

Quiero concluir con unas palabras que considero especialmente significativas para acercarnos al sentido educativo más profundo de los abuelos: «Los abuelos son fundamentales para una formación realmente integral de la persona. Ellos *integran* el actuar parental y demuestran, como se ha podido observar, la verticalidad de la existencia, el dato de realidad por el que la vida no empieza y no termina con nosotros, sino que *hay algo más* (o Algo Más) por lo que, siempre y de todas maneras, merece la pena vivir» (p. 84).

Emanuele Balduzzi ■

**Pérez, S.; Burguera, L.
y Larrañaga, K. P. (Dir.) (2013).**

Menores e Internet.

(Pamplona, Thompson Reuters Aranzadi)

446 pp.

No deja de ser un hecho constatado en nuestros días que las denominadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) son fundamentales para aquello que nos ocupa en prácticamente todos los ámbitos de nuestra vida. Trabajamos con ellas, nos informamos del mundo que nos rodea a través de ellas, las utilizamos para interaccionar tanto privada como públicamente con otros —ya sean conocidos o no— e incluso en aquellos momentos de aburrimiento en los cuales ni queremos comunicación, ni nos apetece dar o recibir ningún tipo de información, acabamos por servirnos de ellas para matar el tiempo entreteniéndonos. Sin embargo, conscientes de que gracias a ellas y a su rápido avance el orden del mundo se ha visto

profundamente modificado, no podemos aceptar su presencia sin más en aquello que nos ocupa pues, si bien es verdad que han traído consigo numerosas ventajas para la vida humana en su sentido más amplio, como toda novedad, no dejan de conllevar ciertos riesgos que, inevitablemente, nos preocupan.

Hoy en día las TIC no pueden ser entendidas en ningún caso más allá de Internet, pues incluso las tradicionales radio y televisión beben actualmente de esta herramienta revolucionaria. Desde principios de la década de los 2000, tanto discursos apologéticos como apocalípticos en torno a Internet no han dejado de sucederse mientras su uso no para de crecer, siendo cada vez más necesarios discursos que, más allá de esto, traten abordar la posibilidad de un contexto tecnológico seguro, en el cual Internet pueda disfrutarse de una manera responsable, contando con todas las posibilidades que aporta su buen uso y, a su vez, con todas las protecciones que sean necesarias contra su mal uso, sobre todo en lo que atañe a aquellos colectivos más vulnerables como pueden ser los menores, quienes empiezan a navegar por la red mucho antes de alcanzar el grado madurez que en ocasiones requiere este nuevo contexto.

Mostrar la posibilidad de una red segura y habitable para el menor es precisamente el objetivo del libro que aquí presentamos, que, a lo largo de 17 capítulos, trata de dar cuenta de un mundo en red imparable cuyas posibilidades formativas son inmensas y cuyos riesgos son perfectamente abarcables si sabemos enfrentarnos a ellos con responsabilidad. Coherente-

mente estructurado, el libro podría dividirse en tres partes en función de la perspectiva desde la que se atiende al asunto:

— *Perspectiva psico-sociológica*: abarca los primeros cinco capítulos, cuyos autores son expertos en Sociología, Psicología, Filosofía y Comunicación. El primer capítulo constituye una crítica hacia aquellos discursos excesivamente jurídicos que, pretendiendo proteger a los menores de los riesgos que entraña Internet, acaban defendiendo una postura paternalista que impide que los menores se desarrollen libremente como sujetos activos de la red. El segundo, partiendo del desarrollo histórico de Internet y de la aclaración de ciertos conceptos básicos para entender la red, acaba por fundamentar los beneficios que ésta tiene para el desarrollo, tanto social como personal, del menor. El tercero aborda tanto las ventajas como los inconvenientes que Internet puede tener en el desarrollo mental del niño y del adolescente, proponiendo estrategias que permitan la instauración de un Internet psicológicamente sano para éstos. Por último, los capítulos cuarto y quinto, abordan el papel que puede jugar Internet como integrador social de los menores, sobre todo de aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión.

— *Perspectiva jurídica*: Ocupa del capítulo número seis al número quince, siendo los autores que los desarrollan, en su mayoría, reconocidos expertos en diversos ámbitos del Derecho. El capítulo seis aborda los derechos a la personalidad del menor, primero dentro de la legalidad internacional y después en su aplicación en España.

Los capítulos siete y ocho tratan en torno a la libertad de conciencia y de expresión del menor en Internet, atendiendo tanto a sus posibilidades como a sus límites desde un punto de vista legal. El capítulo nueve analiza el derecho a la educación del menor en Internet, siendo sus autores, Juan García Gutiérrez y Ana Morato Sánchez, expertos del ámbito de la Pedagogía y no del Derecho, de modo que, aun abordando la educación en tanto que derecho, no dejan de aportar una mirada pedagógica que a este respecto se torna fundamental. Los capítulos diez y once, abordan la tutela de los derechos al honor y a la imagen del menor en la red. El doce y el trece se centran en su derecho, a pesar de ser menores, a la autodeterminación informativa con ciertas limitaciones. El número catorce analiza las penas a aquellos que infrinjan las leyes que regulan la red, tanto si son adultos como si son menores, pero haciendo énfasis especial en aquellos adultos que de una manera u otra atentan contra los derechos fundamentales del menor en la red. Por último, el capítulo quince, redactado por una Inspectora de la Policía Nacional, nos informa sobre el modo de actuar de la policía en la búsqueda y detención de infractores de la ley en la red, así como aporta algunas recomendaciones prácticas para la protección del menor.

— *Perspectiva empresarial*: Los dos últimos capítulos merecen especial atención puesto que son aportaciones de dos de las redes sociales que más éxito tienen entre los menores, a

saber, *Tuenti* y *Facebook*. Si bien su principal objetivo, como el de cualquier empresa, es vender su producto, muestran en este apartado su especial atención al menor en tanto que usuario, indicando tanto las posibilidades formativas que ofrecen, como las herramientas de protección que facilitan, intentando hacer de la red un lugar seguro para el menor.

Tal y como hemos podido observar, este libro abarca prácticamente todos los aspectos que puedan preocuparnos del binomio menores-Internet, pero no sólo eso, sino que a su vez aporta una mirada interesante sobre las posibilidades y límites que tiene la red en general. Es por ello que, si bien es de lectura obligada para padres, profesionales de la educación y demás agentes que traten con menores, es bastante recomendable para cualquier usuario de Internet lo que, en sociedades desarrolladas como la nuestra, viene siendo sinónimo de cualquier persona, pues todos habitamos la red y todos queremos caminar seguros por ella. Este libro, sin duda, es una gran ayuda para el logro de este objetivo.

Alberto Sánchez Rojo ■

Sánchez Blanco, C. (2013).

Infancias nómadas: educando en el derecho a la movilidad.

(Buenos Aires, Miño y Dávila) 224 pp.

El libro *Infancias nómadas: educando en el derecho a la movilidad* de Concepción Sánchez Blanco, representa el primer

informe en el que se recogen parte de los resultados de una investigación cualitativa desarrollada por la autora a lo largo de varios años. En esta investigación se llevó a cabo un estudio etnográfico en un colegio público de A Coruña, concretamente en el segundo ciclo de Educación Infantil, así como el análisis de productos mediáticos como la publicidad televisiva de juguetes; videojuegos infantiles y retransmisiones televisivas de eventos deportivos relacionados con vehículos. El principal fin de esta investigación cualitativa ha sido analizar las experiencias de la infancia en relación a la movilidad y cómo estas experiencias influyen en la construcción de su identidad. Tomando como eje tres clases de movilidad, la biológica, la mecánica y la electrónica, la autora nos adentra en el complejo entramado de los derechos y deberes que deben estar asociados a la movilidad y que están ineludiblemente relacionados con cuestiones que tienen que ver con la igualdad de oportunidades y la justicia social.

Concepción Sánchez Blanco nos ayuda a explorar en esta obra diversos interrogantes en relación a la movilidad a los cuales se enfrenta cotidianamente la infancia desde los primeros años, destacando por la originalidad y novedad tanto en relación al problema elegido como al camino buscado para arrojar luz sobre el mismo, contribuyendo así al avance del conocimiento científico en el campo de la educación. Leyendo sus análisis acabamos cuestionando los programas de educación vial reduccionistas empeñados en buscar una asepsia imposible. A través de este libro descubriremos que el problema de movilidad se caracteriza por su com-

plejidad precisamente por la multiplicidad de dimensiones que conlleva. En este problema se entrecruzan numerosos aspectos socioculturales, sociopolíticos, económicos e históricos y que desde edades tempranas se debe trabajar partiendo de las experiencias de movilidad de las niñas y los niños y de los derechos y deberes asociados a esta movilidad.

Como bien afirma la autora de la obra las decisiones que se tomen sobre movilidad en cualquier escenario, entre ellos, por supuesto, el escolar, van a tener un gran impacto sobre la realización del principio de equidad en la sociedad. Decisiones y medidas tomadas al respecto nunca debieran desembocar en injusticias. Injusticias tan terribles que pueden ir desde las muertes en carretera por exceso de velocidad, alcohol o la falta de respeto a las señalizaciones de las vías, entre otras circunstancias; hasta la emigración sin derechos en transportes miserables para alcanzar trabajos igualmente miserables, junto con todo un sin fin de atropellos como los que sufren a diario diferentes grupos sociales con características diferentes (personas de movilidad reducida, discapacitados, niños y niñas y ancianos, grupos de mujeres) a las que les niega el derecho a la movilidad.

La obra arranca reflexionando sobre la necesidad de la vida para el desarrollo de las capacidades de los seres humanos. La protección de la vida debería estar presente tanto en la movilidad biológica como mecánica, e incluso electrónica, y por lo tanto en la conducción de vehículos. Acogiéndonos al enfoque de los derechos humanos, la autora, apuntará un

derecho básico que tiene que ver con el derecho a la vida. El respeto a la vida constituye un elemento básico, apunta la autora, debiera ser recogido para trabajar con la infancia y los adultos; así como la importancia de debatir y decidir acerca de las características que han de definir un contexto y unas acciones que no vengan a vulnerar ese derecho a la vida, ya sea como peatones, como conductores o como pasajeros en los vehículos o usuarios de los medios electrónicos. Tanto es así que analizamos los códigos de comportamientos establecidos, e incluso legislados en las diversas modalidades de movilidad expuestas, como le sucede a la normativa en relación a la circulación de vehículos, transporte de mercancías y personas, veremos cómo éstos se justifican utilizando argumentos referidos a la salvaguarda de la vida de los sujetos. La protección de la vida constituye una base firme para justificar las normas asociadas a la movilidad en el más amplio sentido.

Podemos afirmar que este libro ofrece líneas claves de actuación con sentido crítico para los proyectos relativos a la educación vial que responden a la búsqueda de una movilidad pacífica y segura, haciendo especial hincapié en la educación de la primera infancia. La obra está estructurada en tres partes: movilidad y *modus vivendi* (1); movilidad y medios de comunicación (2) y, movilidad y escuela (3). La autora nos ayudará a reflexionar sobre las concepciones y prejuicios asociados a la movilidad, sobre la movilidad voluntaria, la obligada y sus relaciones con el clasismo, la marginalidad, la violencia estructural, el castigo y la sanción. Al ir

avanzando en la lectura comprenderemos cómo desde la escuela se puede trabajar por el derecho a la movilidad y a la quietud de los niños y niñas a través de la creación de espacios de discusión crítica sobre aspectos como la velocidad, las condiciones físicas de los espacios, el negocio de los medios usados para la movilidad o las trabas legales que impiden la movilidad. También nos acercaremos a un discurso mediático que reproduce unos modelos de movilidad mecánica estereotipados en relación al género y asociados a distinción social, a la violencia y, en general, a unos valores bien alejados de la justicia social o del propio derecho a la vida.

La autora pone de relieve el importante papel que tiene la escuela para desarrollar una movilidad crítica y responsable desde los niveles de la Educación Infantil; por ello ha de cuestionarse el discurso hegemónico existente o los valores dominantes de las sociedades de mercado que impiden el movimiento de algunos, mientras condenan a un movimiento incesante a otros. La escuela lenta, reflexiva, respetuosa con los derechos de las niñas y niños, no coaccionada por las demandas de la rentabilidad económica y de un academicismo homogeneizador, es presentada en esta obra como clave para la construcción de una sociedad más libre y democrática. Nos avisa de los peligros que pueden sobrevenir esas prácticas que contribuyen a que la velocidad se instale en la vida de los niños y niñas conformando su identidad desde las edades más tempranas. Así, recurrirá a ejemplos de prácticas de la vida cotidiana en ámbitos sociales como la familia y la escuela para denunciar esta situación.

Sánchez Blanco denuncia cómo la prisa se instala en nuestras relaciones con la infancia. Queremos que niños y niñas dejen el pecho cuanto antes; que duerman solos y pasen toda la noche de un tirón; que sean precoces dejando el pañal y comenzando a caminar; que superen cuanto antes la adaptación a la escuela; que aprendan a leer y escribir sin demora; y hasta que se queden solos en casa. Niños y niñas llave, niños y niñas agenda, vienen a dar cuenta, en el fondo, de este grave problema que representa esa velocidad de vértigo que se empeña en gobernarnos la vida en todos sus ámbitos. El síndrome de la rapidez daña profundamente a nuestras escuelas. Ser capaz de hacer en el mínimo tiempo posible el mayor número actividades con resultados visibles, de manera óptima y con el mínimo coste económico, representa un valor en alza que transforma la educación en mera instrucción donde la información adquiere el valor de mercancía.

Asimismo, a lo largo del libro se critica el papel de los medios de comunicación en la difusión de valores relacionados con la violencia, la injusticia y la exclusión en lo que respecta a la movilidad. Para ello se analizan las imágenes en movimiento y los discursos que las acompañan en relación a la conducción de vehículos presentes tanto en el cine, como en la publicidad de juegos y juguetes pensada para la infancia. Igualmente la autora se interesa por los juegos interactivos que utilizan los más variados soportes (por ejemplo los videojuegos) destinados a la infancia. Hay además en la obra una preocupación por poner de manifiesto la necesidad de una alfabetización mediática para que esta especie de «culto» a la velocidad tan presente en múltiples

pantallas no acabe extendiéndose por doquier. El análisis de los discursos e imágenes presentes en los anuncios de los que da cuenta Sánchez Blanco, nos dan idea de los beneficios económicos que produce la difusión de discursos y prácticas asociadas a la velocidad.

En esta obra se nos recuerda que al prohibir a los seres humanos el movimiento se les está negando una parte esencial de su identidad. El movimiento de los seres humanos ha influido decisivamente en su evolución, contribuyendo enormemente a configurarnos y la escuela no puede ignorar este hecho. Ahora bien, dada la importancia que cobra la velocidad en nuestro contexto y los desastres que puede provocar, hemos de asumir la responsabilidad de ofrecer a la infancia claves para reflexionar sobre las acciones propias y ajenas relacionadas con la utilización de la velocidad, ya se trate de juegos como de situaciones reales. El libro que reseñamos nos ilumina al respecto ofreciéndonos principios de procedimientos críticos al respecto que pueden orientar las prácticas educativas. Más deprisa, como apunta Sánchez Blanco, no significa necesariamente siempre mejor, a pesar de que este sea el valor dominante instaurado en multitud de prácticas asociadas a la vida cotidiana e incluso a la docencia; entre otras circunstancias por los beneficios económicos que ideas como ésta pueden traer de la mano. Por último, la autora señala que la escuela no puede olvidar que las decisiones en relación a la movilidad van a tener un gran impacto sobre la realización del principio de equidad en la sociedad, ofreciéndonos no pocos ejemplos acerca de las repercusiones de tal olvido.

Recordemos cuan necesario resulta plantearse estos asuntos relativos a la educación vial, sobre todo si tenemos en cuenta, como denuncia Sánchez Blanco, que un contexto social como el nuestro, vivimos con demasiada frecuencia situaciones en las cuales la vulneración de normas garantías del respeto a los derechos de las personas, acaba convertido en un espectáculo mercantilizado. De esta manera, los sucesos de vulneración de tales normas acaban convertidos en asuntos dignos de ser presenciados, grabados y/o reproducidos y difundidos, entre otras razones, por los beneficios económicos que se pueden derivar de ello. Se convierte así en meritorio para esta mercantilización el haber estado implicado en tal vulneración; ya sea como agresor, víctima o espectador. La autora nos alerta en relación a la proliferación de los *reality shows* presentados a través de múltiples pantallas, visualizados desde las más tempranas edades, que se apoyan en una especie de divertimento en relación a la vulneración de las normas necesarias para proteger la vida; así como las películas y la misma publicidad, que celebran tales concepciones.

Por último, conviene apuntar la idea que desarrolla la autora acerca de cómo la movilidad biológica y la movilidad mecánica están imbricadas en la historia de todos los sujetos. Todos los niños y niñas tienen una biografía en relación a la movilidad que debería ser considerada en la escuela hasta el punto de ser explorada pues con ello se estaría contribuyendo a que desde las edades más tempranas fueran construyendo aprendizajes basados en el respeto al derecho a la movilidad y el cumplimiento de deberes al respecto.

Afirma Sánchez Blanco que hemos de investigar con los pequeños y pequeñas tanto acerca de las experiencias de movilidad espacial del más diverso tipo que han vivido con su familia, como en torno a los motivos que han puesto al ser humano a lo largo de miles de años en el disparadero de tener que moverse.

Finalmente diremos, que se trata de una obra de gran ayuda para los docentes que pretenden desarrollar proyectos de Educación Vial en las aulas de Educación Infantil, así como de aquellos otras organizaciones interesadas en este tipo de cuestiones educativas como es el caso de los equipos de policía local involucrados en temas educativos y que, entre sus funciones, asumen la de trabajar con los escolares en temas relativos a la educación para una movilidad segura, tanto biológica, mecánica o electrónica; e incluso para aquellos profesionales de ONGs involucradas en estos temas, como es el caso por ejemplo, de Stop Accidentes; u organismos de carácter privado como los fundados desde MAPRE o Attitude. Asimismo Instituciones universitarias, como la Universidad de Educación a Distancia, ponen de relieve la importancia que cobra la educación vial tanto en lo referente a sus prácticas como en relación a su investigación, al contar entre sus estudios con un Máster dedicado a la Seguridad Vial.

Patricia Digón Regueiro ■

Una visita a la hemeroteca

Si bien es cierto que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, ya en su Preámbulo, hacía referen-

cia a la educación en tanto que condición necesaria para su futura extensión a lo largo y ancho del globo, no sería hasta los años 90, tras la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos del Niño, en 1989, y, sobre todo, desde la proclamación del primer Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, en 1994, cuando éstos pasasen a ocupar uno de los puestos más destacados entre las principales temáticas dentro del campo de la investigación educativa.

Durante toda la década de los 90 podemos encontrar gran profusión de tesis doctorales, libros, artículos y congresos en torno a una temática que, tanto nacional como internacionalmente, se concebía como fundamental y necesaria para la educación de futuras generaciones. Atendiendo a la división de los derechos humanos en generaciones que había hecho Karel Vasak, el entonces Director de la División de los Derechos Humanos y de la Paz de la UNESCO, en la década de los 70, empezaron a desarrollarse tipos específicos de educación atendiendo a ciertas categorías de derechos humanos concretos, de tal forma que, poco a poco, la producción bibliográfica en torno a una educación en y para los derechos humanos comenzó a hacerse prácticamente inabarcable. Así, en cuanto a los derechos de primera generación —derechos civiles y políticos—, nos encontramos con el desarrollo de la denominada educación para la ciudadanía; en lo referente a los derechos de segunda generación —derechos sociales y culturales— apareció la educación intercultural; y, en lo que atañe a los derechos de tercera generación —derechos

de solidaridad— la educación medioambiental ocupó el papel más destacado.

Deviniendo con el tiempo tipos de educación bastante concretos, coincidían en asentarse siempre sobre la base de una educación en y para los derechos humanos, la cual, a su vez, podía ser englobada bajo la expresión *educación en valores*, muy utilizada y extendida en el ámbito educativo durante todo este periodo. De hecho, podríamos afirmar, de manera genérica, que ésta fue la década del desarrollo de la educación en valores, a lo cual contribuyeron todas y cada una de las disciplinas que componen el amplio campo de estudio de la educación, desde el área de didáctica, tanto general como específica, hasta el de teoría de la educación, pasando por el de organización escolar y el de métodos de evaluación. Ahora bien, este prolífico periodo vendría a decaer a partir de mediados/finales de la década de los 2000, cuando, tras una ingente cantidad de estudios, parecía que, tanto desde un punto de vista teórico como desde una perspectiva más práctica, ya se había aportado todo lo que se podía aportar.

No obstante, los derechos humanos, de carácter claramente históricos, no cesan en su evolución, dejándose afectar por todos aquellos acontecimientos históricos que, de un modo u otro, puedan afectar a la vida de los seres humanos. De igual manera, tampoco la educación en los mismos puede quedarse estancada, ya que el incesante progreso de la humanidad puede aportarnos nuevos medios de transmisión, así como nuevos derechos a transmitir. Así pues, debido a la revolución que ha supuesto la creciente presencia de la tec-

nología en todos y cada uno de los ámbitos de nuestra vida, tanto privada como pública, esta temática reclama de nuevo, tras un breve periodo de relativa pausa, toda la atención, tanto de educadores como de investigadores dentro del campo de la educación.

Podemos dividir la investigación en torno a la relación entre educación, derechos humanos y tecnología en tres tipos. El primero de ellos atañe a aquellos trabajos centrados en hacer cumplir más y mejor los derechos humanos dentro del ámbito educativo a través del uso de la tecnología. El segundo, engloba investigaciones conducentes a mejorar la práctica educativa en la extensión del discurso de los derechos humanos, aprovechando las oportunidades que nos brinda el uso de la tecnología más innovadora como medio. Por último, el tercer tipo, respondiendo más a la esencia misma de los derechos humanos en un contexto hipertecnológico, que al uso de las tecnologías como medio para su óptimo disfrute y extensión, plantea la necesidad de ampliar la lista de derechos incluyendo ciertas protecciones antes irrelevantes que ahora, con el cambio socio-cultural producido por el uso de la tecnología a todos los niveles, aparecerían como imprescindibles.

A continuación, comentaremos tres de los artículos más destacados en esta temática, uno por cada una de las maneras de abordarla antes referidas. El primero de ellos, Paré (2012) aborda las posibilidades que el uso de las tecnologías puede aportar al desarrollo de una educación más inclusiva. El segundo, Black y Cap (2014) ofrece una alternativa de educación en de-

rechos humanos a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mostrando sus ventajas frente a metodologías más tradicionales. El tercero y último, Jasmontaite y De Hert (2015) se centra en el estudio de la protección del derecho a la privacidad de los menores en internet, un derecho cuyo contenido se ha visto ampliado debido a las nuevas posibilidades de infracción que las TIC facilitan.

Paré, M. (2012).

Inclusion of Students with Disabilities in the Age of Technology: The Need for Human Rights Guidance. Education & Law Journal, 22:1, pp. 39-61.

Todos sabemos que las TIC sirven para comunicarnos de manera instantánea, para informarnos haciéndonos disponible el acceso a una innumerable cantidad de fuentes de manera rápida y sencilla, incluso para entretenernos al mismo tiempo que aprendemos cuando el tiempo pesa y no sabemos qué hacer para aligerar su transcurso. Sin embargo, éstos no son los únicos usos que, desde un punto de vista educativo, pueden aportar aquéllas. Niños y niñas, así como jóvenes y adultos en proceso de formación, con ciertas dificultades —ya sean psíquicas o físicas— para el desarrollo de un aprendizaje normal, pueden aprovecharse de las oportunidades que las TIC posibilitan a la hora de mitigarlas.

Paré comienza el artículo haciendo referencia a las ventajas educativas derivadas de dichas oportunidades. Sin embargo, subraya que su aprovechamiento

no siempre es positivo para la inclusión, pues el uso de tecnologías asistenciales dentro del aula puede producir rechazo por el resto del grupo, siendo factible como consecuencia, por tanto, una estigmatización del discapacitado que derive en situaciones de marginación y de acoso. A su vez, no todas las tecnologías son buenas para todos los alumnos por igual, independientemente de que su dificultad sea equivalente. Por ello, a pesar de que su uso sea, en principio, positivo, habrá que estudiar individualmente cada caso antes de implementarlas. La autora termina haciendo un llamamiento a la necesidad de una guía basada en los derechos humanos y protegida por la ley que ayude a que la optimización en la inclusión de sujetos con discapacidad a través del uso de tecnología asistida sea realmente tal, puesto que una implementación tecnológica poco reflexionada podría conllevar efectos contrarios a aquellos que en principio se pretenden.

Black, J. y Cap, O. (2014).

Promising Practices in Higher Education: Art Education and Human Rights using Information, Communication Technologies (ICT). Journal of Inquiry & Action in Education, 6:1, pp. 33-50.

Si algo tienen de positivo las TIC dentro del ámbito de lo público, es su capacidad de hacer audible la voz de cualquiera a miles de kilómetros y para cientos de miles de personas de manera instantánea. Esto facilita la posibilidad de un acceso rápido y sencillo a otras perspectivas, modos de ser y de estar en el mundo, que

amplíen de manera considerable nuestra concepción de lo que significa ser humano, las diversas maneras que existen de serlo y las dificultades que muchas personas encuentran a lo largo y ancho del planeta para realizarse como tales.

Mediante varios ejemplos de experiencias de extensión cultural artística realizadas por jóvenes a través de redes sociales como *You Tube*, Black y Cap fundamentan el importante papel que pueden tener las TIC en la extensión educativa del discurso de los derechos humanos. A continuación, a modo de ejemplo, comentan el trabajo de uno de los alumnos que participaron en un curso realizado por ellos para futuros educadores en la Universidad de Manitoba (Canadá), durante el verano de 2011, donde se elaboraron diversas metodologías de implementación de las TIC en la educación en y para los derechos humanos como parte de la formación artística de estudiantes de educación primaria y secundaria. El trabajo elegido en cuestión aborda, uniendo tecnología, arte y derechos humanos, la inmigración filipina en Canadá, mostrando situaciones socialmente encubiertas de desigualdad y violación de derechos humanos de un modo directo y muy visual. El trabajo, que mezclaba medios variados como fotografía, sonido, dibujo e información recabada a través de la red, culminó en un montaje de video que se hizo accesible a través de un blog y de la red social *You Tube*. Finalmente, una vez analizado este trabajo, los autores terminan señalando las ventajas que la metodología digital puede aportar en una efectiva educación en y para los derechos humanos.

Jasmontaite, L. y De Hert, P. (2015).

The EU, children under 13 years, and parental consent: a human rights analysis of a new, age-based bright-line for the protection of children on the Internet.

International Data Privacy Law, 5:1, pp. 20-33.

Si bien las TIC han mostrado su utilidad como herramientas claves en la educación de los ciudadanos del futuro, sería un error considerarlas meramente como medios. Habiéndose extendido su aplicación del ámbito público al privado, han de ser observadas como entidad en sí mismas, ya que, en tanto que medios de interacción personal, han modificado de manera tan radical el modo en que las personas se relacionan unas con otras, que ya no cabe prácticamente concebir la socialización separada de éstas.

Lo cierto es que cuando los niños comienzan a familiarizarse con estas tecnologías, aún no son conscientes de muchas cosas, pudiendo llegar a dañar su privacidad mucho antes de haberla adquirido. Así pues, dentro de la ampliación en los derechos clásicos que reclama nuestra sociedad tecnológica actual (alfabetización digital, libre acceso a la red, desigualdad en base a la brecha digital, etc.), quizá el derecho a la privacidad sea, desde un punto de vista educativo, el que más atención exija por parte de padres y educadores.

Jasmontaite y De Hert comentan en este artículo los avances que en este sentido han sido llevados a cabo en la Unión Europea. A través de sus páginas encontramos las principales herramientas judiciales

actualmente existentes tanto para la protección como para la denuncia de posibles vulneraciones de los derechos humanos de los niños en la red. A su vez, aparece extensamente detallado el papel que los organismos internacionales delegan en los padres y tutores legales como principales responsables del uso que los menores hagan de la misma. No cabe la menor duda de que este artículo es clave para entender dónde estamos y hacia dónde vamos, a nivel europeo, en la creación de un ciberespacio seguro para las nuevas generaciones, siendo recomendable su lectura a todas aquellas personas preocupadas por la red que estamos configurando para quienes, en el futuro y desde edades muy tempranas, habrán de incorporarse a ella.

Alberto Sánchez Rojo ■

Una visita a la red

Siguiendo la línea de una anterior Visita a la red, presentamos varias propuestas de aprendizaje *online* centradas en el concepto de *MOOC* (*Massive Open Online Courses*). En esta ocasión se trata de dos plataformas americanas y una española, que destacan por su apertura global a esta nueva modalidad de aprendizaje *online*.

El primer portal a reseñar es el ofrecido por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), el cual ha modificado recientemente su política de enseñanza en la red, abriendo una amplia oferta de cursos gratuitos de distinto carácter y objeto: <http://ocw.mit.edu/index.htm>. Además de su sección destinada a lo que podría denominarse como Píldoras Formativas bajo el título de *Online Textbooks*, el pres-

tigioso Instituto —recordemos que fue uno de los precursores del nacimiento de los MOOCs— presenta cursos de calidad, agrupados por temáticas variadas, que van desde la Aeronáutica hasta los Estudios de Planificación Urbana. Todo ello con el aliciente de poder filtrarlos según el idioma en el que se deseen cursar (Chino, Castellano, Turco, Portugués o Coreano, entre otros).

Otra propuesta similar a la ya presentada en esta misma sección, Coursera: <https://es.coursera.org/>, es la ofertada por el portal inglés FutureLearn: <https://go.gl/Oe84CM>, plataforma potenciada por entidades como la Universidad de Bristol, Aberdeen, Basel o Birmingham entre otras, que presenta hasta trece categorías de cursos totalmente accesibles. Bajo un diseño potente y usable, se ofrecen cientos de cursos *online* abiertos con total visibilidad de su temática, duración y tiempos de desarrollo de los mismos, todo ello con la posibilidad de adquirir el certificado personal tras su finalización.

En último lugar, presentamos la propuesta española que está, poco a poco, ganando posiciones dentro de las nuevas tendencias en la educación masiva *online*, Miriadax: <https://www.miriadax.net/>. Este portal desarrollado en 2012, ha ido ampliando su oferta de manera progresiva gracias a la inclusión de multitud de organismos y Universidades, principalmente españolas y latinoamericanas, para llegar a un mayor volumen de público interesado. También ofrece un interesante buscador que permitirá llegar hasta los cursos deseados introduciendo una simple cadena de caracteres específicos,

o palabras clave. Algo que cabe destacar sobre esta plataforma es la constante visibilidad de las fechas de apertura sobre cada curso en abierto, lo que permite al usuario planificar la posible combinación de varios de ellos en el tiempo. A su vez, permite consultar de manera directa el claustro de profesores que impartirán los módulos de cada curso, generando así mayor interés para los usuarios.

Propuestas cercanas y totalmente accesibles para todo tipo de usuarios, que aportan un amplio abanico de posibilidades en lo que a la formación online y gratuita se refiere. ¿Un nuevo reto para la formación? Desde luego una realidad cada vez más consolidada y extendida.

Javier Bermejo Fernández-Nieto ■

3

Libros recibidos

European Commission/EACEA/Eurydice (2015)

Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report.

(Luxembourg, Publications Office of the European Union). 160 pp.
ISBN: 978-92-9201-664-7

García Andrés, Joaquín (2015)

La motivación, el punto clave de la educación. Curso de cocina rápida.

(Burgos, Servicio de publicaciones e imagen institucional de la Universidad de Burgos). 128 pp.
ISBN: 978-84-16283-09-5

Nardone, Giorgio y el equipo del Centro de Terapia Estratégica (2015)

Ayudar a los padres a ayudar a los hijos. (Barcelona, Herder). 261 pp.
ISBN: 978-84-254-3388-7

Torres Andrade, M. Cristina (2013)

Cosmovisión chilota. Restaurando urdimbre ancestral. (Chile, Ediciones Universidad Austral de Chile). 54 pp.
ISBN: 978-956-9412-01-1

Valle, Antonio; Rodríguez, Susana y Regueiro, Bibiana (2015)

Motivación y aprendizaje escolar. (Madrid, Editorial CCS). 115 pp.
ISBN: 978-84-9023-246-0

Colaboran en este número

Carmen Alemán Bracho

Catedrática de Universidad de Servicios Sociales y Política Social y Directora del Departamento de Servicios Sociales y Fundamentos Histórico-Jurídicos de la UNED, ha sido Profesora también en la Universidad de Granada y en la Universidad Complutense. Cuenta con una dilatada actividad investigadora, como directora de grupos de investigación consolidados, directora de numerosas tesis doctorales todas con la máxima calificación, investigadora en numerosos proyectos I+D, en proyectos europeos y otros proyectos financiados. Ha publicado una treintena de libros y un centenar de artículos profesionales y capítulos de libros en las principales revistas y editoriales. Evaluadora de la ANEP, de la ACAP, tiene reconocidos tres tramos de Investigación por la CNEAI.

José María Ariso Salgado

Tras doctorarse en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (2003), comenzó su andadura por diversas univer-

sidades alemanas en las que desarrolló la práctica totalidad de su actividad docente e investigadora. Desde 2011 es profesor adjunto en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja. Actualmente sus principales líneas de investigación están relacionadas con la teoría de la educación, la filosofía de la educación, la filosofía de la psiquiatría, la filosofía española contemporánea, y la obra de Ludwig Wittgenstein. Entre sus publicaciones destaca la monografía *Wahnsinn und Wissen. Zu Wittgensteins Lage und Denkbewegung* (2012).

Marta Estrada

Profesora en el Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I desde el año 2000. En este periodo ha desarrollado diversas líneas de investigación en torno al comportamiento del consumidor, la banca, la orientación al mercado y la creatividad en la docencia universitaria. Ha publicado artículos en revistas internacionales de prestigio como

International Journal Aging Human Development, Innovar Journal, Social Value in Retail, Redmarka; Remark. Anuario Innico, etc. Además, ha participado hasta en un total de 40 ponencias en congresos nacionales e internacionales. Ha participado en la dirección y colaboración de 30 proyectos de innovación educativa. Ha publicado diversos libros como *Fundamentos de Marketing* (Editorial Pearson, 2013), *Dirección de Ventas. Una visión integral* (Editorial Pirámide, 2014), *Fundamentos Estratégicos de Marketing* (Colección Sapientia, Universitat Jaume I, 2015), así como varios capítulos. Ha recibido premios de prestigio nacional tanto en el campo investigador como docente, como el Primer Premio del VIII Concurso de Proyectos de Creación de Empresa organizado por la Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Castellón, el Primer Premio de Mejora educativa (2007/08) otorgado por la Universitat Jaume I de Castellón, el XI Premio de Investigación de Marketing ESIC-BANCAJA (2008), el Primer Premio de Mejora Educativa (2012/13) otorgado por la Universitat Jaume I, además de resultar finalista en el Premio a la Mejor Ponencia de Investigación en Marketing en el Congreso ACEDE (2014).

José Manuel García Moreno

Doctor en Sociología por la Universidad de Granada. Primer Premio Nacional de Terminación de Estudios en Sociología 2001 por el Ministerio de Educación. Profesor de Sociología en la Universidad de Granada. Doce años de experiencia como profesional en la

investigación social, de mercado y en asesoría política. Ha participado, bien como investigador colaborador o como director e investigador principal en más de 50 proyectos y contratos de investigación. Miembro del Grupo de Investigación Los Problemas Sociales en Andalucía. Entre sus últimas publicaciones podemos señalar: *Las lógicas de la evaluación de programas de intervención: imposición o participación, Ser joven hoy en España. Dificultades para el acceso al mundo de los adultos y Jóvenes-Adultos. Contradicciones en el paso a la edad Adulta en la España del Siglo XXI*.

José-Luis Gaviria

Catedrático de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Está especializado en Evaluación de Sistemas Educativos, con especial énfasis en los problemas de medida y análisis de datos específicos de dichas evaluaciones. Es Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía, editor jefe de la *Revista de Educación* publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y miembro del Consejo Escolar del Estado.

Fernando Gil Cantero

Licenciado y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Ciencias de la Educación) por la Universidad Complutense de Madrid, con premios extraordinarios de Licenciatura y de Doctorado. Fue becario del Plan Nacional de Formación del Personal Investigador. Profesor Titular de Universidad (perfil de «Filosofía de la Edu-

cación», en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación dentro de Formación del Profesorado) de la Universidad Complutense. Especialista en la enseñanza de derechos humanos, derechos de la infancia, epistemología pedagógica, pedagogía penitenciaria y en investigación narrativa aplicada a la educación. Sobre estos temas ha publicado diversos textos. Acreditado a cateórico en el año 2012. Codirector de un Grupo de Investigación de la Universidad Complutense. Ganador del Premio «José Manuel Esteve» del año 2012.

Marcela Lara Catalán

Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Evaluación Educacional, Especialización en Educación Inicial en Estados Unidos, Cuba, Italia, España, Irlanda y México. Docente e Investigadora en el ámbito de la Educación Parvularia. Académica de programas de postgrado en el área de la evaluación e investigación. Autora de diferentes publicaciones y presentaciones académicas. Liderazgo y participación en la gestión en distintos niveles de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Asesora de instituciones educacionales e integrante de diversos organismos vinculados a temas de acreditación de programas y de universidades. Experiencia en diseño, gestión y liderazgo de proyectos de intervención y de investigación en el área de educación. Evaluadora de proyecto, becas y publicaciones en organismos técnicos oficiales de conducción nacional de Chile.

Luis Lizasoain

Nacido el 9 de Noviembre de 1958. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el Departamento del mismo nombre de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Sus principales líneas de investigación son la evaluación de programas, centros y sistemas educativos y las técnicas estadísticas aplicadas a las evaluaciones gran escala. Es investigador principal del grupo de investigación HEPE de la UPV/EHU.

Diego Monferrer

Profesor en el Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I, ejerciendo labor docente e investigadora en la misma desde el año 2007. En este periodo ha desarrollado diversas líneas de investigación que incluyen la orientación al mercado, redes empresariales, nuevas empresas internacionales, marketing internacional, calidad de la relación e innovación docente. Ha publicado artículos en revistas internacionales como *International Business Review*, *European Journal of International Management*, *Business Research Quarterly*, *Investigaciones Económicas*, *Journal of International Entrepreneurship*, etc. Además, ha realizado más de 30 ponencias en congresos internacionales y nacionales. Paralelamente, ha participado en la dirección y colaboración

de 6 proyectos de innovación educativa, en la elaboración de materiales docentes como *Dirección de Ventas. Una visión integral* (Editorial Pirámide, 2014), *Fundamentos de Marketing* (Universitat Jaume I, 2013), *Manual de casos de creación de empresas en España* (Editorial McGraw-Hill, 2011) entre otros y 15 publicaciones docentes y participaciones en congresos orientados a la formación docente universitaria.

Ramón Pérez Parejo

Nació en 1967. Es Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura y Máster en Enseñanza de Español para Extranjeros por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Es profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas en la Facultad de Formación del Profesorado en la Universidad de Extremadura. Perteneció al Grupo de Investigación LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) de la Universidad de Extremadura. Ha realizado estancias de investigación en Costa Rica, Alemania, Portugal e Italia.

David Reyero

Nacido en 1968. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación en 1993. Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense en 1999. Ha sido profesor visitante en la Penn State University de EE UU y en la University of Manitoba en Canadá. Actualmente es Profesor Titular de la Universidad Complutense. Explica diversas materias relacionadas con la teoría, la filosofía,

la antropología y la política de la educación, que son también los ámbitos en los que ha publicado. Es miembro del Consejo Directivo de la Sociedad Española de Pedagogía y miembro de diferentes consejos de redacción de revistas científicas JCR. Ha realizado colaboraciones con distintas Fundaciones dedicadas a la investigación educativa como la Fundación Berte-Is-mann o la Fundación Sociedad Europea y Educación. Actualmente es Coordinador del Grado de Educación Social en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense y Coordinador del Campus Virtual de la misma Universidad.

Victor Santiuste

Catedrático de Universidad en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Especialista en psicolingüística, en dificultades de aprendizaje y en educación especial. «Postdoctoral Fellow» en el Instituto Tecnológico de Massachussetts (M.I.T.). Profesor visitante de las Universidades de La Sorbonne (Paris VI), Ottawa, Oporto, Coimbra, Harvard y Brasil. Ha publicado más de cien libros y artículos de su especialidad y ha dirigido un centenar de tesinas, DEAs, TFM y tesis doctorales en la UCM y otras universidades españolas. Profesor de la UCM, de la UNED y de UNIR.

Jaume Sarramona

Ha ejercido como docente en todos los niveles del sistema educativo. Ha sido Presidente del «Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña» y del

«Consejo Escolar de Cataluña». Ha sido director y asesor de programas de formación de profesores y de supervisores en diversos países de América Latina. Ha participado como conferenciante y ponente en múltiples congresos nacionales e internacionales (en Europa y América Latina). Tiene publicados un centenar de libros o capítulos de libros y más de doscientos artículos técnicos. Actualmente es catedrático jubilado de la Universidad Autónoma de Barcelona, profesor del doctorado de la UNIR y responsable de la determinación de las competencias básicas del diseño curricular de Cataluña. Para más detalles ver la web: www.sarramona.net

Mercedes Segarra

Profesora en el Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I desde el año 1999. Su línea de investigación gira en torno a los siguientes tópicos de investigación: Innovación, Gestión del Conocimiento, Recursos Humanos y Calidad. Ha publicado artículos en revistas internacionales como *Organization Studies*, *Universia Business Review*, *Personnel Review*, *Journal of Knowledge Management* y *Knowledge Management Research & Practice*, entre otros. Paralelamente, la preocupación por la mejora en la calidad docente se ha concretado en la dirección y colaboración en 23 proyectos de innovación educativa, la elaboración de materiales docentes como *Casos prácticos de gestión empresarial: Resolución con la hoja de cálculo* (Colección *Sapientia*, Univer-

sitat Jaume I, 2009), *Informática aplicada a la gestión de la empresa. Modelos y soluciones en Excel* (Colección *Materials*, Universitat Jaume I, 2005) y 13 publicaciones docentes y participaciones en congresos orientados a la formación docente universitaria.

Ángel Sobrino

Profesor Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra en la que en la actualidad es vicedecano de investigación y director del Máster de Profesorado de Secundaria. Doctor en Ciencias de la Educación y Licenciado en Psicología Educativa. Sus principales líneas de investigación son la formación de profesorado y la tecnología educativa.

José Soto Vázquez

Nació en 1977. Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura. Es profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas en la Facultad de Formación del Profesorado en la Universidad de Extremadura. Pertenece al Grupo de Investigación LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) de la Universidad de Extremadura. Dirige la revista *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, indizada en las principales bases de datos de revistas de Ciencias Sociales.

Javier Tourón

Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Educación y Psicología, actualmente en la

Universidad Internacional de La Rioja. Doctor en Ciencias Biológicas y en Ciencias de la Educación. Past-President del European Council for High Ability. Miembro del National Advisory Board del Center for Talented Youth (Johns Hopkins University) (2003-2011). Sus principales líneas de investigación son la identificación y educación de alumnos de alta capacidad y la evaluación de programas, centros y sistemas educativos, así como el uso de la tecnología digital en la personalización de aprendizaje.

Antonio Trinidad Requena

Doctor en Sociología por la Universidad de Granada, en la actualidad es Catedrático de Sociología de la Universidad de Granada y Director del Grupo de Investigación «Problemas Sociales en Andalucía». También ha sido Visiting Scholar en la London School of Economics and Political Science. Entre

sus últimas publicaciones se encuentran los libros Teoría fundamentada «Grounded Theory». La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional; Servicios sociales: planificación y evaluación; Leer la sociedad; La realidad económica y social de las personas mayores y Administración pública y estado de bienestar. Entre sus últimos proyectos de I+D destaca «Relocalización industrial e inmigración: el papel de la industria exportadora en los países de origen (Marruecos y México)».

Han colaborado también

Eva M^a Aguirre Sánchez
M^a Ángeles Almacellas
Emanuele Balduzzi
Javier Bermejo Fernández-Nieto
Juan Luis Cordero Ceballos
Patricia Digón Regueiro
Alberto Sánchez Rojo

Requisitos de los trabajos que se deseen publicar en la revista española de pedagogía

A. Objeto de la revista.

La **revista española de pedagogía** es la primera revista de investigación pedagógica en español que ha entrado en las bases de datos internacionales más relevantes. Acepta sólo trabajos originales y de alta calidad, de cualquier parte del mundo, siempre que hagan avanzar el saber pedagógico y tengan un interés general. No hay una limitación de temas ni de metodología, pero sí de calidad, de profundidad y de coherencia. Los trabajos que se basan en una encuesta de opinión, los que tienen un carácter local o escasa dimensión pedagógica, no tienen aquí cabida. Los artículos han de ser estrictamente originales y no estar sometidos a su evaluación en otra revista. Si algún artículo contuviera párrafos ajenos no debidamente citados, o incurriera en dimensiones éticas reprochables, se penalizaría al autor para su publicación en la revista. Sólo se aceptarán artículos con más de tres autores si se proporciona una razonada explicación, debiéndose certificar en todo caso la colaboración intelectual de todos los firmantes, no de mera recogida de datos.

B. Requisitos de los originales

1) La extensión máxima de los originales es de 7500 palabras, que se escribirán, a doble espacio, en folios numerados. Es imprescindible atenderse a los criterios formales que a continuación se señalan. Las referencias, siempre sobre libros recientes y publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras y contendrán todos los datos, como número de páginas e ISBN.

2) En la primera página se pondrá el título del artículo (en minúsculas), a 24 puntos y negrita, el nombre del autor o autores (nombre en minúsculas y apellidos en mayúsculas), a 11 puntos y también negrita, seguido de su lugar de trabajo, sin negrita y en cursiva. Después vendrá el texto, a 12 puntos, y tras él, bajo el título Dirección para la correspondencia, se pondrá el nombre y la dirección a donde los lectores interesados podrán escribir. A continuación se pondrá: Fecha de recepción

de la versión definitiva de este artículo, y luego vendrán las Notas y la Bibliografía, que irán a 9 puntos, sangrando la segunda línea. El artículo concluirá con un Resumen, del orden de doce líneas, del trabajo, en español, seguido de su traducción al inglés, *Summary*, que irán a 12 puntos. Comenzarán con el título del artículo, en el idioma pertinente, y concluirán con un máximo de seis Descriptores (*Key Words* en inglés). Título, Resumen y *Summary* son importantes para la difusión del artículo, lo que obliga a cuidarlos, especialmente en su versión inglesa, de modo que ofrezcan el estado de la cuestión del tema estudiado, el diseño y los resultados de la investigación, la discusión y las conclusiones.

3) El inicio de cada párrafo irá sangrado cinco mm. Entre párrafos habrá doble espacio. El texto no irá justificado. Los títulos secundarios o ladillos deben ir a 14 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados.

4) Las Notas, que se ponen al final del artículo, se avisarán en el texto con numeración correlativa entre corchetes. Es preferible evitar la función automática de Notas en Word. Para citar libros se seguirá el siguiente modelo: apellidos (mayúsculas), coma, nombre completo (minúsculas) o inicial con punto del nombre del autor, paréntesis con el año de publicación, título del libro en cursiva, y entre paréntesis, lugar de edición, coma, y editorial, terminando con punto. En caso de citar una página web se pondrá el autor, año y título del trabajo y de la página web; se señalará la fecha de la consulta.

Si en vez de tratarse de un libro, la Nota es de un artículo de revista o un capítulo dentro de un libro colectivo, se procederá del modo siguiente: el título del artículo en normal, coma, el título de la revista en cursiva y luego, en normal, el volumen, dos puntos y el número de la revista, concluyendo con las páginas, antecedidas por la abreviatura pp. El modelo, que debe seguirse de modo estricto, es, por tanto, el siguiente:

[1] TAYLOR, CHARLES (1994) *La ética de la autenticidad*, p. 93 (Barcelona, Paidós).

- [2] MENDLEY, D. M. (2005) The Research Context and the Goals of Teacher Education, p. 42, en MOHAN, M. y HULL, R.E. (eds.) *Teaching Effectiveness* (Englewoods Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications).
- [3] MENDLEY, D. M. (2005) The Research Context and the Goals of Teacher Education, en MOHAN, M. y HULL, R.E. (eds.) *Teaching Effectiveness* (Englewoods Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications) pp. 40-75.
- [4] SIEGEL, H. (2002) Philosophy of Education and the Deweyan Legacy, *Educational Theory*, 52:3, Summer, pp. 273-280.
- [5] SIEGEL, H. (2002) Philosophy of Education and the Deweyan Legacy, p. 275, *Educational Theory*, 52:3, Summer.
- [6] OCDE (2000a) *Methodology for Case Studies of Organisational Change*. Ver <http://bert.ed.s.udel.edu/oecd/cases/CASES11.html> (Consultado el 15.IV.2012).

Se deja doble espacio entre Nota y Nota, así como entre los libros de la Bibliografía.

En caso de que se presente una Bibliografía al final del artículo, cabe seguir en el texto un procedimiento abreviado para dar la referencia de las citas textuales, consistente en poner tras la cita, entre paréntesis, el apellido del autor en minúsculas —no como en la Bibliografía— coma, el año del trabajo citado, coma y la página donde se encuentra el texto: (Taylor, 1994, 93)

5) Las citas que aparezcan en el texto se introducirán con comillas e irán en texto normal. No deben recoger párrafos superiores a cien palabras. Si las citas superan las tres líneas, se pondrán en párrafo separado y sangrado cinco mm. a la izquierda.

6) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.

7) Las abreviaturas más habituales serán: p. página, pp. páginas, ss. y siguientes, o. c. obra citada, ed. editor, eds. editores. Los títulos de las revistas nunca irán en abreviatura. No se admite el uso de las barras y/o, alumnos/as: habrá que buscar una redacción alternativa.

8) A continuación de las Notas puede hacerse una lista bibliográfica. En tal lista, que se inicia bajo el nombre de Bibliografía, los libros y artículos, que no irán numerados, se pondrán por el orden alfabético del apellido, siguiéndose para escribirla los mismos criterios formales que para las Notas.

9) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, Tablas y Gráficos. En todo caso, será necesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo y siempre en blanco y negro. En las tablas, las columnas se alinean usando los tabuladores (y sólo un tabulador por cada columna). Cuando se citen en el texto, (p. e.: «según vemos en el Gráfico 1 sobre materias troncales») sólo la primera letra irá en mayúscula, mientras que bajo la misma Tabla o Gráfico toda la palabra irá en mayúsculas, seguida de dos puntos, poniendo el título en cursiva: p. e. GRÁFICO 1: *Número de materias troncales*. El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común, sin cursivas ni negritas ordinariamente.

C. Correspondencia con los autores y evaluación de los originales.

Los trabajos se enviarán en papel y triplicado al Director de la **revista española de pedagogía**, C/ Almansa, 101, 28040 Madrid. En dos de las copias no constarán los datos de la identidad del autor y se evitarán las autoreferencias que descubran el nombre del autor. En la otra se pondrá, además, una biografía del autor, de unas 10 líneas. También se enviará el texto en un cd-rom abierto, sin datos. El envío, que desde España debe hacerse por correo normal, no certificado, se comunicará mediante e-mail a director@revistadepedagogia.org una semana después de haberse realizado. Este e-mail será respondido en el plazo de unos quince días. No se admite el envío de ningún original (artículo o recensión) por e-mail. Los recensionistas deben hacer llegar un ejemplar del libro que estudian, junto a su recensión que mandarán en papel y cd-rom.

El sistema de evaluación busca la objetividad y la neutralidad. Por ello se sigue el principio del «doble ciego», de forma que no se da a conocer a los evaluadores la identidad del autor del artículo que enjuician, ni se comunica al autor el nombre de los evaluadores. En el proceso de evaluación se recurrirá a evaluadores externos para garantizar un juicio experto.

Requisitos de los trabajos que se deseen enviar a la revista española de pedagogía

Debido al elevado número de originales recibidos, y para evitar demoras innecesarias que podrían dificultar la publicación en otras revistas de los trabajos no aceptados, se realizará una primera valoración basada en la adecuación de los trabajos recibidos a los criterios editoriales de la **revista española de pedagogía**, anteriormente expuestos. En caso de que esta adecuación no alcance el nivel requerido, los autores recibirán una notificación en el plazo aproximado de un mes para que puedan disponer del trabajo. La ausencia de esta notificación significará que el artículo ha iniciado el proceso de valoración según el procedimiento ya señalado.

El plazo establecido para la finalización de este proceso de valoración es de tres meses, a contar desde el email de recepción del artículo. Si pasado este plazo no se ha comunicado la aceptación del artículo el autor podrá dar otro uso al trabajo. Conviene tener en cuenta

que los expertos evalúan no a autores, cuya identidad desconocen, sino a artículos concretos. Ello significa que un autor cuyo artículo no ha sido seleccionado puede volver a presentar otros trabajos más adelante. No se devolverán los artículos recibidos.

Cuando un artículo es aceptado, el autor enviará en papel el texto definitivo del trabajo, incorporando las observaciones que, en su caso, se le hayan hecho llegar, y ateniéndose estrictamente a los criterios formales señalados, junto con un cd-rom abierto.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. Es necesario el permiso de la revista para cualquier reproducción. Los autores recibirán 20 separatas de su artículo y un ejemplar del número. Los autores de las reseñas de libros recibirán tres separatas y un ejemplar del número. (Versión 2014b).



Índice del año LXXIII

Estudios y Notas

**Estibaliz Aragón Mendizábal,
Manuel Aguilar Villagrán, José Ignacio
Navarro Guzmán y Antonio Araujo**
*Efectos de la aplicación de un programa de
entrenamiento específico para el aprendizaje
matemático temprano en educación infantil.*
n.º 260, pp. 105-119

José María Ariso Salgado
*La relevancia pedagógica de las certezas
desde el punto de vista del docente.*
n.º 262, pp. 545-560

Emanuele Balduzzi
*Liderazgo educativo del profesor en el aula
y la personalización educativa.*
n.º 260, pp. 141-155

Giuseppe Bertagna
*Teachers of tomorrow:
premises for a teacher training.*
n.º 261, pp. 245-262

Jaume Camps Bansell y Enric Vidal Rodà
*Marte y Venus en el aula: las percepciones del
alumnado sobre los efectos psicosociales en la
escolarización mixta y diferenciada.*
n.º 260, pp. 53-71

Antonio Coronado-Hijón
*Construcción de una lista de cotejo (checklist) de
dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético.*
n.º 260, pp. 91-104

Brent Davis
*The mathematics that secondary teachers
(need to) know.*
n.º 261, pp. 321-342

**Mª José Fernández Díaz,
Jesús Miguel Rodríguez Mantilla
y Angélica Martínez Zarzuelo**
*Práctica docente del profesorado
de Educación Secundaria Obligatoria
en España según TALIS 2013.*
n.º 261, pp. 225-244

José-Luis Gaviria

Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿Prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero.

n.º 262, pp. 499-518

Fernando Gil Cantero y David Reyero

Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible. Sobre regularidades y sentidos en educación.

n.º 262, pp. 519-524

Mercedes González Sanmamed

El practicum en la formación del profesorado de educación secundaria.

n.º 261, pp. 301-319

Alfonso Heredia Manrique

Los manuales de Didáctica en español entre 1900-1970.

n.º 260, pp. 121-139

José Antonio Jordán

La responsabilidad ética-pedagógica de los Profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen.

n.º 261, pp. 381-396

Gonzalo Jover

Presentación: La Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

n.º 261, pp. 219-223

Marcela Lara Catalán

La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas.

n.º 262, pp. 561-582

Luis Lizasoain, Javier Tourón y Ángel Sobrino

La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013.

n.º 262, pp. 465-482

Francisco López Rupérez

«MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado.

n.º 261, pp. 283-299

Rosa Ana Martín Vegas

La Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación.

n.º 261, pp. 365-379

Carmen Palmero Cámara, Jesús Jiménez Martín y Alfredo Jiménez Eguizábal

Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles.

n.º 260, pp. 5-21

Ramón Pérez Parejo y José Soto Vázquez

¿Educación frente a cultura? EL problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura.

n.º 262, pp. 483-498

Charo Reparaz Abaitua, Elena Arbués Radigales, Concepción Naval Durán y Carolina Ugarte Artal

El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social.

n.º 260, pp. 23-51

Luis Miguel Ruiz-Pérez, Juan Antonio Moreno-Murcia, Irene Ramón-Otero y Antonio Alias-García

Motivación de Logro para Aprender en Educación Física: adaptación de la versión española del Test AMPET.

n.º 260, pp. 157-175

Miguel Rumayor

El raciovitalismo de Ortega y la universidad que buscamos.

n.º 260, pp. 73-87

Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo

La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario.

n.º 261, pp. 263-281

Jaume Sarramona y Víctor Santiuste

La formación no presencial ante el reto de las competencias profesionales.

n.º 262, pp. 449-464

Mercedes Segarra, Marta Estrada y Diego Monferrer

Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: lateralización vs. Interconexión de los hemisferios cerebrales.

n.º 262, pp. 583-600

Antonio Trinidad Requena, Carmen Alemán Bracho, José Manuel García Moreno

Comportamiento electoral en las elecciones a rector en las universidades españolas (2002-2015).

n.º 262, pp. 527-544

Ángel Vázquez Alonso

y María-Antonia Manassero-Mas

Hacia una formación inicial del profesorado de ciencias basada en la investigación.

n.º 261, pp. 343-363

Reseñas Bibliográficas

Briones Martínez, I. M^a (Coord.):

Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia

(Valentín Martínez-Otero Pérez).

n.º 260, pp.194-197

López Rupérez, F.:

Fortalecer la profesión docente.

Un desafío crucial

(Juan Luis Cordero Ceballos)

n.º 262, pp. 612-619

Gomá Lanzón, J.:

Razón: portería

(Fernando Gil Cantero). Nota del autor a la reseña de *Razón: portería* (Javier Gomá)

n.º 261, pp. 411-416

Ortega Ruiz, P.:

Educar en la alteridad.

Colección Pedagógica de la Alteridad

(M^a Ángeles Hernández Prados

y Rita Ros Pérez-Chuecos)

n.º 260, pp. 190-192

Hansen, D.:

El profesor cosmopolita en un mundo global.

Buscando el equilibrio entre la apertura

lo nuevo y la lealtad a lo conocido

(Anna Pagès).

n.º 260, pp. 193-194

Pérez, S., Burguera L.

y Larrañaga, K. P. (Dir.):

Menores e Internet

(Alberto Sánchez Rojo)

n.º 262, pp. 621-623

López Quintás, A.:

El arte de leer creativamente

(M^a Ángeles Almacellas)

n.º 262, pp. 607-608

Polaino-Lorente, A.

y Pérez Rojo, G. (Coord.):

La vocación y formación del psicólogo clínico

(Eva M^a Aguirre Sánchez)

n.º 262, pp. 608-612

Rodríguez, S., Valle, A. y Núñez, J. C.:
*Enseñar a aprender. Estrategias, Actividades
y Recursos Instruccionales*
(Bibiana Regueiro Fernández)

n.º 261, pp. 409-411

Stramaglia, M.:
*Una madre in più. La nonna materna,
l'educazione e la cura dei nipoti*
(Emanuele Balduzzi)

n.º 262, pp. 619-621

Sánchez Blanco, C.:
*Infancias nómadas: educando en el derecho
a la movilidad*
(Patricia Digón Regueiro)

n.º 262, pp. 623-627

**Torrego, J. C. (Coord.) Gómez, M. J.,
Martínez, C. y Negro, A.:**
*La tutoría en los centros educativos.
8 ideas clave*
(Isabel Cantón Mayo)

n.º 261, pp. 422-424

Santos Rego, M. A. (ed.):
*Cosmopolitismo y educación.
Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*
(Gonzalo Jover)

n.º 260, pp. 185-190

Zabala, A. y Arnau, L.:
*Métodos para la enseñanza de las
competencias*
(Arantxa Azqueta Díaz de Alda)

n.º 261, pp. 424-426

Sarramona, J.:
La mirada de un pedagogo
(José Antonio Jordán Sierra)

n.º 261, pp. 417-422