

Estudios y Notas

Víctor Álvarez Rojo, M. Teresa Padilla Carmona, Javier Rodríguez Santero, Juan Jesús Torres Gordillo y Magdalena Suárez Ortega
Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje.

401

Antonio Fernández-Cano
Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1998-2009) II.

427

Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda García
Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias.

445

Santiago Nieto Martín y Adriana Recamán Payo
Interpretación de los sistemas educativos mediante análisis de conglomerados vinculados a algunas variables de los Informes PISA-2006.

463

Miguel Aurelio Alonso García, Carmen Sánchez-Ávila y Ana María Calles Doñate
Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo.

485

Laura Rubio Serrano
Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos.

503

F. Javier Merchán Iglesias
Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase.

521

Juan García Gutiérrez
Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educativa en situaciones de emergencia.

537

José David Meisel Donoso, Helga Patricia Bermeo Andrade y Luceli Patiño Garzón
ECBI como propuesta pedagógica: lecciones desde un particular contexto latinoamericano.

553

Informaciones

1. Actividades pedagógicas	573
Concesión del Premio "Alexandre Sanvisens Marfull".	
I Premio "José Manuel Esteve".	
El camino hacia bases de datos científicas interculturales (José Antonio Ibáñez-Martín).	
2. Reseña bibliográfica	577
A. Polaino: <i>Antropología e investigación en las ciencias humanas</i> (Pedro Luis Nieto del Rincón);	
M. C. Nussbaum: <i>Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades</i> (Luis Núñez Cubero); P. Aznar, B. Gargallo, P. Garfella y P. Cánovas: <i>La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis</i> (Cruz Pérez Pérez); G. Janer Manila: <i>He jugado con lobos</i> (J. Carlos González Faraco); M. L. Sarrate Capdevilla y M. A. Hernando Sanz: <i>Intervención en Pedagogía social. Espacios y Metodologías</i> (Isabel Cantón Mayo); J. L. Lorda: <i>Humanismo II. Tareas del espíritu</i> (Emilio López-Barajas Zayas); Q. Martín-Moreno Cerrillo: <i>Contextualización de los Centros Educativos en su entorno</i> (Rosa García-Ruiz); Una visita a la hemeroteca (Enrique Navarro); Una visita a la red (David Reyero).	
3. Libros recibidos	603
Colaboran en este número	605
Requisitos de los trabajos que se deseen enviar	613
Índice del año LXIX	
Estudios y Notas	617
Reseñas Bibliográficas	619



ISSN 0034-9461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958
ISSN 2174-0909 Rev. esp. pedagog. (Internet)
IMPRENTA NÁCHER, S. L. Milagro, 7. Tel. y Fax 963 922 759. 46003 Valencia



Estudios y Notas

Víctor Álvarez Rojo, M. Teresa Padilla Carmona, Javier Rodríguez Santero, Juan Jesús Torres Gordillo y Magdalena Suárez Ortega

Análisis de la participación del alumnado universitario
en la evaluación de su aprendizaje.

Antonio Fernández-Cano

Producción educativa española en el *Social Sciences Citation Index* (1998-2009) II.

Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda García

Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias.

Santiago Nieto Martín y Adriana Recamán Payo

Interpretación de los sistemas educativos mediante análisis de conglomerados vinculados a algunas variables de los Informes PISA-2006.

**Miguel Aurelio Alonso García, Carmen Sánchez-Ávila
y Ana María Calles Doñate**

Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo.

Laura Rubio Serrano

Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos.

F. Javier Merchán Iglesias

Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase.

Juan García Gutiérrez

Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educativa en situaciones de emergencia.

José David Meisel Donoso, Helga Patricia Bermeo Andrade y Luceli Patiño Garzón

ECBI como propuesta pedagógica: lecciones desde un particular contexto latinoamericano.

Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje*

por Víctor ÁLVAREZ ROJO, M. Teresa PADILLA CARMONA, Javier RODRÍGUEZ SANTERO,
Juan Jesús TORRES GORDILLO y Magdalena SUÁREZ ORTEGA

Universidad de Sevilla

Introducción

Las aportaciones metodológicas sugeridas por el proceso de Bolonia plantean la necesidad de que la evaluación deje de reducirse a la mera calificación del estudiante para adoptar un enfoque optimizador de los aprendizajes. Este cambio requiere que se den ciertas condiciones en ese proceso que supongan una garantía más efectiva del papel de la evaluación en la mejora del aprendizaje (Padilla y Gil, 2008). Ante este reto la participación del alumnado en su evaluación constituye un eje clave; tan sólo adoptando el rol de evaluador puede el alumno tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles y promover de esta forma una mejor manera de aprender.

En el contexto español, aunque se ha generado cierta producción teórica sobre el tema (Álvarez-Valdivia, 2009; Gil y Padilla, 2009; Ibarra y Rodríguez, 2007; López-Pastor, 2009; Marín, 2009), care-

mos de investigaciones que pongan de manifiesto si en nuestras universidades existe o no tal participación de los estudiantes en el proceso evaluador y que identifiquen cuáles son las prácticas existentes al respecto. En este contexto el estudio que aquí se presenta ha tenido como objetivo explorar las formas, grados y estrategias con las que los estudiantes de la Universidad de Sevilla participan en su evaluación, identificando para ello si se llevan a cabo modalidades de participación (como la auto-evaluación, la evaluación de compañeros y la evaluación compartida), describiendo de qué manera se ponen éstas en práctica y conceptualizando las opiniones de alumnos y profesores sobre este tipo de experiencias.

En las siguientes páginas presentaremos las características y resultados del estudio realizado.

* Este artículo es una publicación parcial de la investigación *Proyecto EvalPART: Participación de los estudiantes en la evaluación y calidad en la educación superior*, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (BOE nº 6 de 7 de enero de 2009).

La participación de los estudiantes en su evaluación

En el contexto internacional y bajo la denominación de evaluación orientada al aprendizaje (*learning-oriented assessment*) se vienen desarrollando investigaciones y experiencias que persiguen reforzar la dimensión formativa de la evaluación (Boud y Falchikov, 2006; Carless *et al.*, 2006; etc.). De entre sus aportaciones destacamos las condiciones bajo las cuales se debe poner en práctica un proceso de evaluación que aspire a promover el aprendizaje de los alumnos (Gibbs y Simpson, 2004):

1. Es necesario plantear tareas de evaluación que impliquen a los alumnos en las tareas de estudio y aprendizaje apropiadas. Dicho de otra forma, *las tareas de evaluación se consideran también como tareas de aprendizaje*.
2. Es preciso proporcionar *feedback* de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje (*feedforward* frente al tradicional *feedback*).
3. Hay que *implicar a los estudiantes* en el proceso de evaluar su propio trabajo, lo cual resulta en una habilidad clave para su futura vida profesional.

Como se puede apreciar, desde este enfoque se considera la participación de los estudiantes como un aspecto crucial para promover una evaluación verdade-

ramente formativa. Es necesario que estos desarrollen la capacidad de evaluar su propio trabajo si pretendemos que se conviertan en aprendices independientes y efectivos. Y esto a su vez tiene implicaciones importantes.

Hacer partícipes a los alumnos en los procesos de evaluación requiere que los criterios y estándares de ejecución de los trabajos sean explícitos y claros, de forma que el estudiante pueda comparar sus realizaciones con estos criterios. Para evaluar algo los estudiantes deben conocer las *reglas del juego*, es decir, las premisas de las que parte un profesor a la hora de evaluar a sus alumnos (Carless, 2006). Estas preconcepciones deben ser explicitadas para hacer más transparente el proceso de evaluación, aportando criterios y estándares claros e incluso trabajos ejemplares que puedan constituir un referente para el alumno (Ballantyne, Hughes y Mylons, 2002).

Algunos autores (Bloxhan y West, 2004; Rust, Price y Donovan, 2003) sugieren que no basta con comunicar a los estudiantes los criterios de evaluación sino que es necesario implicarlos en la formalización de estos criterios, ya que así se contribuye significativamente a su aprendizaje mejorando notablemente su comprensión de los mismos.

Una vez explicitados los criterios y procedimientos de evaluación la participación del estudiante en la evaluación puede tomar forma a través de tres modalidades básicas (Somervell, 1993): la auto-evaluación, la evaluación por compañeros y la evaluación colaborativa, siendo numerosas las publicaciones recientes en

torno a estas modalidades de participación (Álvarez-Valdivia, 2008; Cassidy, 2006; Liu y Carless, 2006; López-Pastor, 2009; Van den Bergh *et al.*, 2006).

La autoevaluación se caracteriza por que los estudiantes valoran su propio trabajo y se implican en la emisión de juicios acerca de su aprendizaje. Supone dar participación a los alumnos en la identificación de los criterios y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios (Gil y Padilla, 2009). Boud y Falchikov (1989) señalan como característica fundamental de la autoevaluación la implicación de los aprendices en el proceso de valoración de su propio aprendizaje, particularmente sobre su rendimiento y resultados.

En ocasiones la auto-evaluación se ha entendido como la realización de ejercicios y preguntas que permiten que el alumno pueda contrastar sus conocimientos comparando sus respuestas con las soluciones que se ofrecen. Sin embargo, este enfoque es limitado dado que no fomenta la reflexión sobre el aprendizaje y no desarrolla en el alumnado destrezas para formular juicios y dirigir la mejora de su propio aprendizaje de manera autónoma. Más interesantes, de cara al desarrollo de la capacidad de autoevaluación, son las prácticas en las que los propios estudiantes participan en la definición y estructuración de los criterios de evaluación con cuotas de autonomía cada vez mayores. Este enfoque contribuye al desarrollo de la capacidad de evaluarse en el futuro cuando los estudiantes tengan que valorar su desempeño laboral en contextos profesionales, como vía para detectar los propios dé-

ficits y las necesidades de aprendizaje de cara a una mejora continua.

Por su parte, en la evaluación de pares se trata de implicar a los estudiantes en la valoración sobre el aprendizaje de sus compañeros. Topping (1998) la conceptualiza como la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros. Esta valoración puede realizarse en diferentes formatos que van desde la mera asignación de calificaciones a la emisión de juicios y comentarios que proporcionan una retroalimentación cualitativa.

La práctica de la evaluación de compañeros es cada vez más frecuente en las aulas universitarias debido, en parte, a la importancia que viene atribuyéndose en la educación superior al aprendizaje entre compañeros y al trabajo en equipo (Boud, Cohen y Sampson, 2001). La colaboración y el trabajo en equipo son, hoy por hoy, competencias transversales con gran relevancia en la formación de los ciudadanos y futuros profesionales.

Una tercera modalidad de participación de los estudiantes en la evaluación es lo que se denomina como evaluación colaborativa o evaluación compartida. Este concepto alude a procesos evaluativos en los que participan de forma conjunta el profesorado y sus estudiantes. En ocasiones el término co-evaluación alude igualmente a estos procesos, pero es utilizado también como sinónimo de evaluación entre compañeros (Pérez *et al.*, 2008), por lo que aquí evitaremos su uso.

La evaluación compartida implica un verdadero trabajo de colaboración entre

profesores y estudiantes, que a través de la negociación llegan a establecer criterios y estándares de evaluación, y supone un enriquecimiento mutuo al incrementar el conocimiento sobre el objeto evaluado, en este caso, el aprendizaje. Esta modalidad de participación del alumnado en la evaluación permite soslayar los efectos de la subjetividad o inexperiencia del estudiante al autoevaluarse y los posibles aspectos negativos de las prácticas de evaluación por pares (amiguismo, monopolio de las valoraciones positivas por parte de los líderes, parasitismo en los grupos, etc.).

Cualquiera de estas tres formas de participación del alumno en su evaluación reúne múltiples ventajas en el proceso de aprendizaje. Autores como Bloxhan y West, (2004), Boud y Falchikov (1989), Batalloso (1995), Rust, Price y Donovan (2003), etc. señalan que la participación del alumnado en su evaluación tiene ventajas de tipo intelectual (más capacidad crítica y de control del propio trabajo, metacognición), de tipo afectivo (confianza en las propias habilidades, motivación y autorresponsabilidad) y de tipo profesional (destrezas profesionales). Estos trabajos han demostrado que, pese a los considerables esfuerzos adicionales para el equipo docente, la participación de los estudiantes en la evaluación puede producir beneficios educativos positivos.

Sin embargo, también se señalan inconvenientes en este tipo de prácticas (Ibarra y Rodríguez, 2007; Gil y Padilla, 2009; Taras, 2003, etc.) como: riesgo de sobre e infravaloración, tendencia a evaluar más por el esfuerzo requerido de una tarea que por su resultado, exigencia de

un mayor esfuerzo para los estudiantes y de una planificación más cuidadosa para el profesorado, etc.

En cualquier caso, para paliar los inconvenientes de la participación de los estudiantes en la evaluación parece clara la necesidad de generar en los estudiantes una cultura de evaluación a través de la cual se sientan capaces y cómodos emitiendo valoraciones de su propia ejecución y dando y recibiendo evaluación constructiva de sus compañeros (Evans, McKenna y Oliver, 2005). De esta forma podremos beneficiarnos de las numerosas ventajas de la evaluación formativa y compartida de cara a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad (López-Pastor, Martínez-Muñoz y Julián-Clemente, 2007).

Objetivos

La finalidad general del estudio consistía en identificar la participación de los estudiantes de la Universidad de Sevilla en los procesos de evaluación del aprendizaje. Esta meta se ha concretado en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar –a través de documentos de planificación docente– las estrategias que usan los docentes de la Universidad de Sevilla para favorecer la participación de sus alumnos en la evaluación.
2. Analizar las opiniones del profesorado y del alumnado sobre las estrategias puestas en práctica en esta universidad para favorecer la participación de los alumnos en el proceso de evaluación del aprendizaje.

Método

Para dar respuesta a los objetivos de este estudio se seleccionaron *muestras* relativas a programas de las asignaturas (n_1), a docentes (n_2) y a estudiantes (n_3), atendiendo a las cinco áreas de conocimiento (Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Arquitectura/Ingeniería). En general el procedimiento de muestreo ha sido no probabilístico; concretamente se ha recurrido a un muestreo por cuotas. De manera específica se estableció una cuota de 15 programas, 10 docentes y 100 estudiantes para cada una de las cinco áreas. No obstante, para seleccionar la muestra de docentes y estudiantes se combinó dicho muestreo con el incidental. Así, una vez

fijada la cuota se procedió a seleccionar al profesorado (n_2) y al alumnado (n_3) según criterios de facilidad de acceso y aceptación a participar en la investigación.

En consecuencia se seleccionaron para su revisión un total de 75 programas docentes del curso 2009/10 (n_1). Más del 65% de dichos programas correspondían a asignaturas obligatorias y más del 89% a nivel de grado o equivalente. Asimismo, la muestra de docentes quedó compuesta por un total de 65 profesores (n_2) y la de estudiantes por 463 (n_3) alumnos. En la Tabla 1 se presenta la distribución total de las muestras atendiendo a las ramas.

TABLA 1: *Composición de las muestras*

Composición de la muestra por...		n_1	n_1	n_2	n_2	n_3	n_3
		f _i	%	f _i	%	f _i	%
Ramas	<i>Total:</i>	75	100	65	100	463	100
	Artes y Humanidades	16	21.3	9	13.8	30	6.5
	Ciencias	15	20	9	13.8	72	15.6
	CC. Salud	15	20	13	20	104	22.5
	CC. Sociales	14	18.7	18	27.7	100	21.6
	Ingeniería/Arquitectura	15	20	16	24.6	157	33.9

Se siguió una *metodología* descriptiva basada en el análisis documental y en estudios tipo *survey* o encuesta. Como *técnicas de recogida de datos* se utilizaron:

- La *Escala para el análisis documental de la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación*. Esta escala fue cumplimentada por los propios investigadores a partir de la lectura detenida de los programas seleccionados, valorando de 1 a

6 (siendo 1 el mínimo grado y 6 el máximo) el grado en que aparecen recogidos en los programas los distintos aspectos relacionados con la participación del estudiante en la evaluación.

- El *Cuestionario sobre participación de los /as estudiantes en su evaluación* (con versiones diferenciadas para docentes y estudiantes). Dichos instrumentos constaban de un total

de 21 cuestiones sobre actitudes y creencias del profesorado (o del alumnado, según el caso) respecto a la participación de los estudiantes en su evaluación y participación efectiva en la misma. Su administración fue tanto por vía virtual como tradicional (papel y lápiz).

Dado que la naturaleza de los datos era principalmente cuantitativa, se realizó un *análisis* estadístico de tipo descriptivo empleando medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación

típica). Asimismo, para conocer la existencia de diferencias significativas entre las variables se aplicaron las pruebas de Mann-Whitney, de Kruskal Wallis y Chi-cuadrado.

Resultados

El análisis documental se realizó atendiendo al grado de acuerdo en que los programas de las asignaturas favorecían la participación de los estudiantes. En la Tabla 2 se muestran las dimensiones de la escala y los resultados de los 75 programas revisados.

TABLA 2: Grado de acuerdo con la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación según el análisis documental (1 no/nada, 2 muy poco, 3 poco, 4 algo, 5 bastante, 6 totalmente)

Señala el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a la participación de los estudiantes en los programas de las asignaturas	GRADO DE ACUERDO (%)						\bar{X}	σ
	1	2	3	4	5	6		
Especificación de beneficios de la participación del estudiante	97,3	2,7					1.03	.162
Participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación	94,7	4	1,3				1.08	.395
Acuerdo y/o consenso con los estudiantes sobre el objeto de evaluación	94,7	2,7	1,3	1,3			1.12	.592
Criterios de evaluación como favorecedores de la participación	77,3	9,3	1,3	9,3	1,3	1,3	1.52	1.131
Acuerdo y/o consenso con los estudiantes sobre criterios de evaluación	100						1.00	.000
Acuerdo y/o consenso con los estudiantes sobre instrumentos de evaluación	96	4					1.04	.197

Participación de los estudiantes en el diseño y construcción de los instrumentos de evaluación	98,7	1,3					1.04	.346
Acuerdo y/o consenso con los estudiantes sobre el sistema de calificación	98,7	1,3					1.04	.346
Aporte de información a los estudiantes sobre los resultados de evaluación para promover la reflexión sobre su nivel de logro (retroalimentación)	89,3	7	4	1,3	1,3	1,3	1.27	.890
Aporte de información a los estudiantes sobre los resultados de evaluación para la mejora de sus ejecuciones (proalimentación)	89,3	2,7	2,7	4		1,3	1.27	.875
Participación de los estudiantes a través de su autoevaluación	92	1,3	4	1,3		1,3	1.27	1.004
Participación de los estudiantes a través de la evaluación entre iguales	94,7	2,7	2,7				1.11	.509
Participación de los estudiantes a través de la coevaluación	97,3	1,3	1,3				1.07	.414
Supervisión y entrenamiento por otros estudiantes en procedimientos de evaluación	100						1.00	.000
Especificación del peso de la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación en la calificación final de la asignatura	97,3	2,7					1.08	.487

Atendiendo a los principales resultados del análisis documental se destaca que casi el 80% de los programas no propician la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación y el 100% de los mismos no consideran el consenso conjunto con los estudiantes sobre los criterios de evaluación. A menudo el alumnado orienta su estudio según los criterios de evaluación y calificación de la asigna-

tura, por lo que si no cuentan con esta información previa (tan sólo el 2-3% de los programas lo incluyen) y tampoco pueden implicarse en su diseño (en torno al 15-20% de los programas lo consideran) es posible que mantengan una menor predisposición al estudio activo de las asignaturas. Los datos obtenidos pueden explicar que revierta una escasa información sobre la propia evaluación, lo que im-

pide que los estudiantes reflexionen sobre su nivel de logro y puedan mejorar sus ejecuciones.

Esta situación se refuerza al no especificarse o favorecerse la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación (los programas consideran estas cuestiones en una horquilla del 8% al 2,7%, respectivamente). Según muestran los datos los docentes aún son muy reacios a incorporar innovaciones respecto a la evaluación. Esta situación aumenta al considerar la posibilidad de que los estudiantes opinen y “tengan voz” respecto a su propia evaluación y sobre todo respecto a su calificación.

Las medias y desviaciones típicas ofrecidas (ver Tabla 2) refuerzan estos resultados. La dimensión que recibe una valoración mayor es la relativa a los criterios de evaluación como favorecedores de la participación. Sin embargo, la heterogeneidad en los datos recogidos pone en evidencia la complejidad que reviste esta cuestión para los docentes, no existiendo acuerdo al respecto. Las dimensiones menos consideradas aluden al acuerdo/consenso con los estudiantes sobre los criterios de evaluación y a la supervisión y entrenamiento por otros estudiantes en procedimientos de evaluación. Ambas dimensiones presentan las menores desviaciones típicas mostrando un máximo grado de acuerdo en torno al extremo inferior de la escala. En este sentido ninguno de los programas revisados considera dichas cuestiones, lo que nos remite nuevamente a la reflexión sobre cómo se sigue considerando y desarrollando la evaluación en

la universidad tras la implantación de los títulos europeos.

Entrando ahora a analizar las percepciones de profesores y alumnos en lo referente a la forma de establecer los criterios de evaluación de los aprendizajes (ver Gráfico 1) obtenemos que la mayoría de estudiantes (89%) piensa que deben participar en la fijación de los criterios, por menos de la mitad del profesorado (43%).

Semejantes distancias, pero a favor del profesorado, se muestran en lo concerniente a realizar actividades para explicar y discutir con sus alumnos los criterios de evaluación o cuando atienden sus propuestas tras esas discusiones para incorporarlas a las asignaturas.

En lo que respecta a la participación de los estudiantes en tareas de diseño del proceso de evaluación (ver Gráfico 2) observamos que las diferencias se establecen a favor de la opinión del profesorado en todos los casos. El acuerdo del estudiantado es menor en cuanto a decidir sobre los instrumentos o las tareas a utilizar para ser evaluados e incluso al establecer el procedimiento de calificación.

Existen diferencias significativas cuando el 40,7% del profesorado opina que realiza algún tipo de actividad para entrenar a los alumnos en el proceso de evaluación y sólo el 24,7% de estudiantes lo admite (ver Gráfico 3).

Con relación a los beneficios que supone para el alumno participar en el proce-

GRÁFICO 1: *Forma de establecer los criterios de evaluación de los aprendizajes*

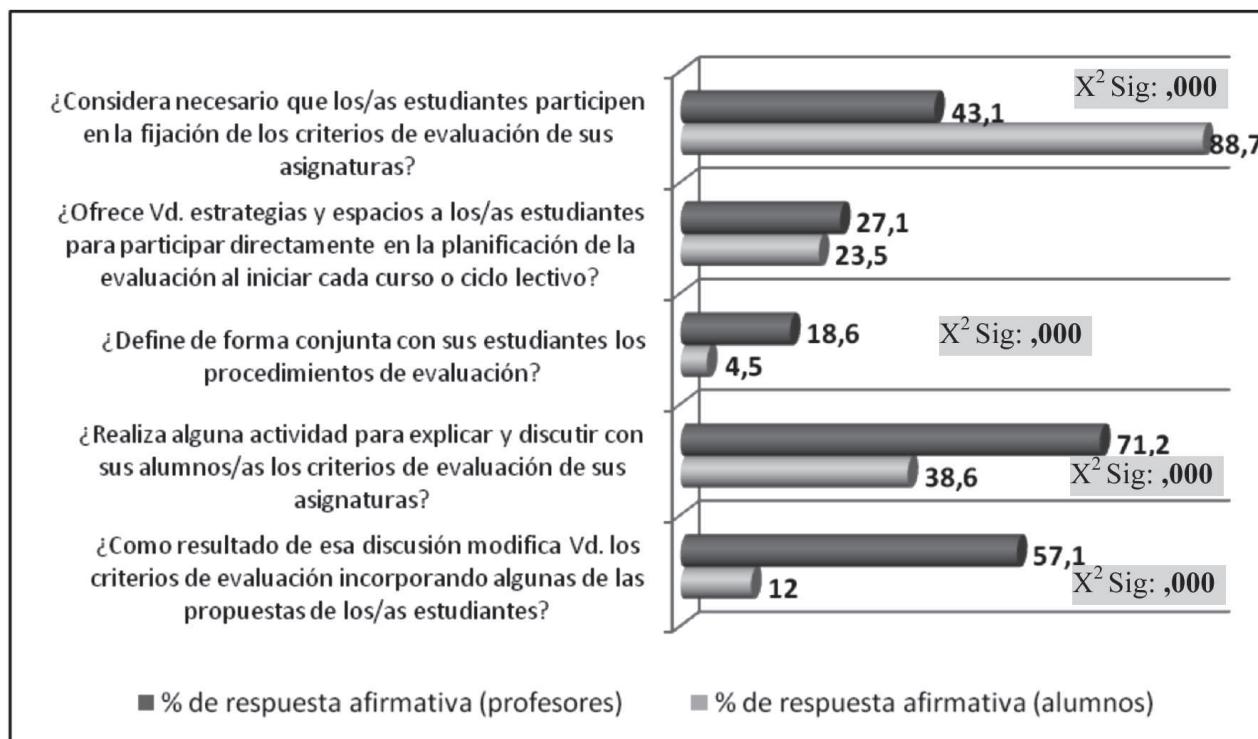
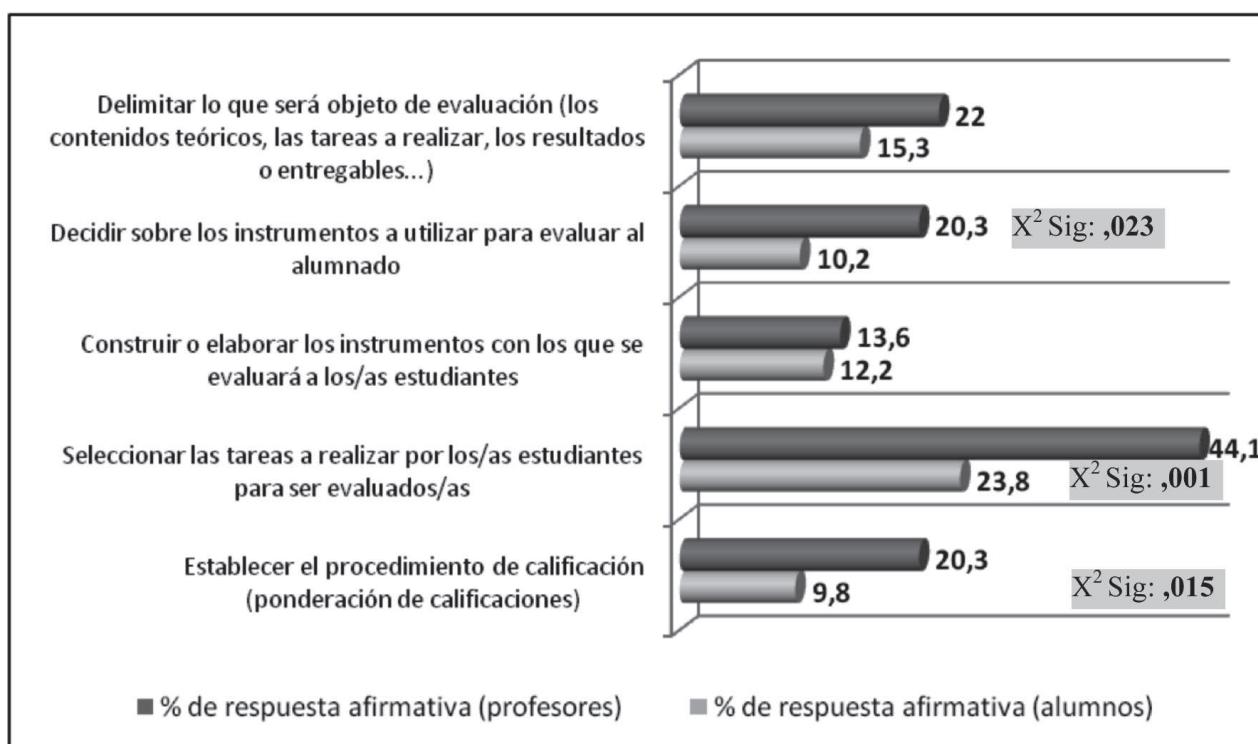


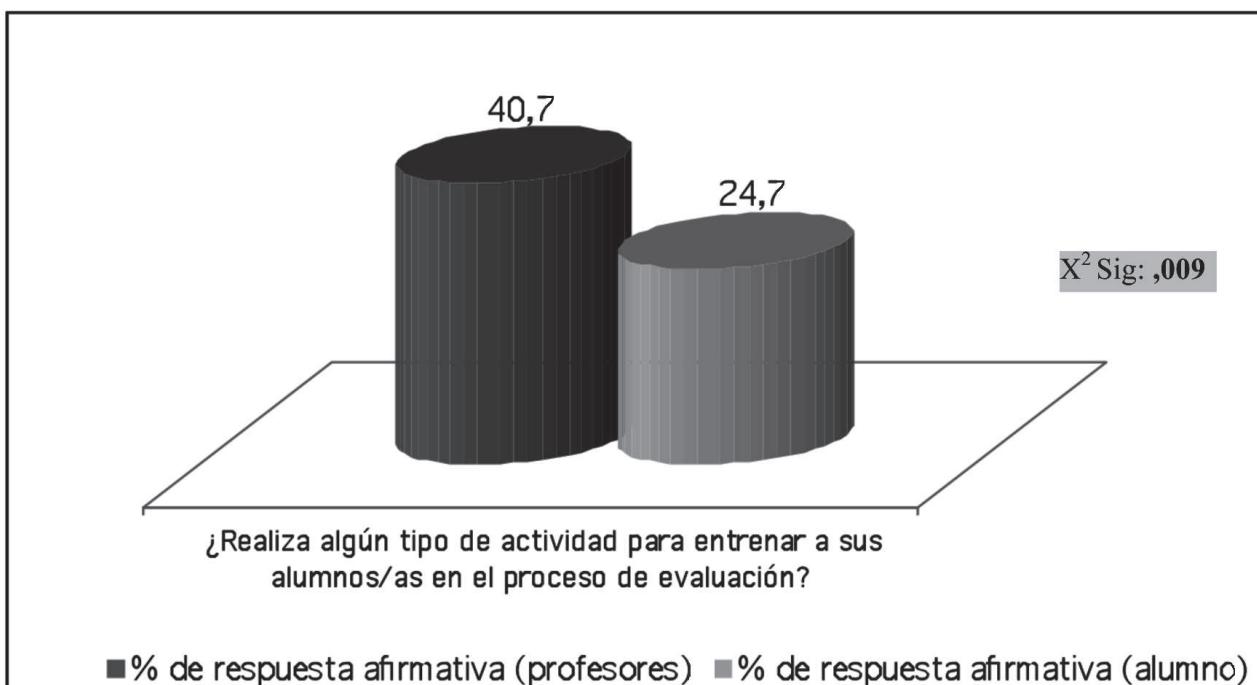
GRÁFICO 2: *Participación de los estudiantes en tareas de diseño del proceso de evaluación*



so de evaluación (ver Gráfico 4) hay diferencias de más de 30 puntos a favor del profesorado: éste afirma que sus estrategias de evaluación permiten al estudiante

conocer el nivel de logro de las competencias; que el *feedback* que proporciona sobre los resultados permite la reflexión sobre el nivel de logro; y que lleva a cabo la

GRÁFICO 3: *Nivel de entrenamiento facilitado al estudiante para que participe en el proceso de evaluación*



proalimentación, es decir, proporcionar estrategias para que los alumnos puedan

modificar o mejorar sus ejecuciones a partir de los resultados de la evaluación.

GRÁFICO 4: *Beneficios para el alumnado derivados de su participación en el proceso de evaluación*

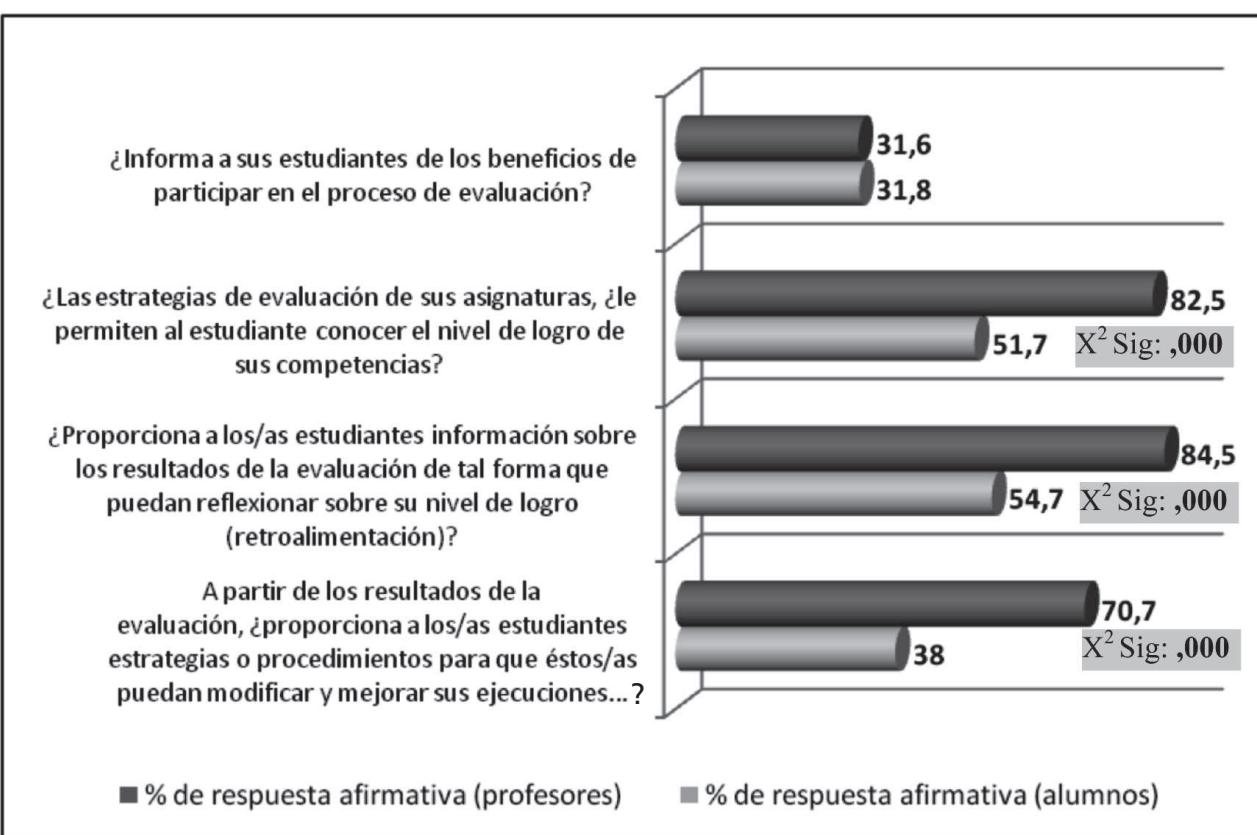


GRÁFICO 5: ¿Realizan sus alumnos algún tipo de autoevaluación?

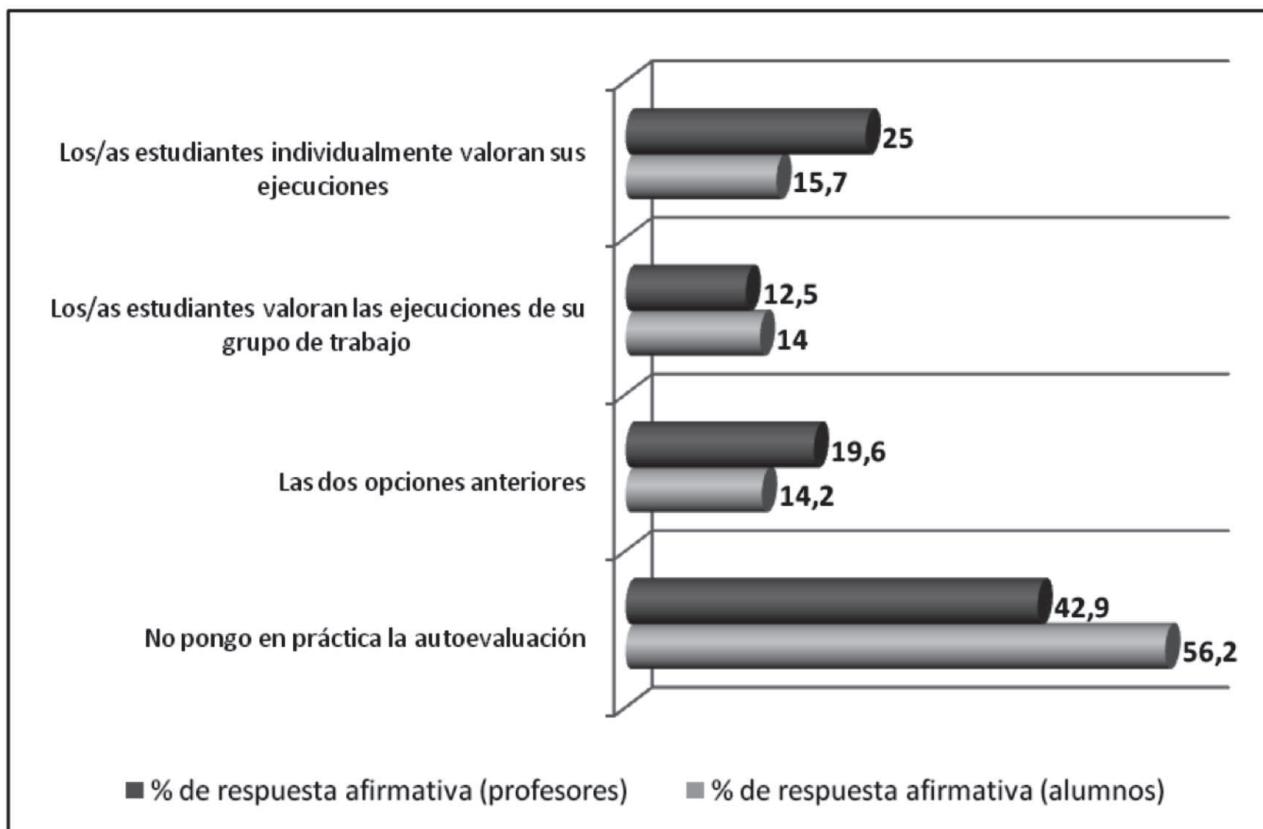
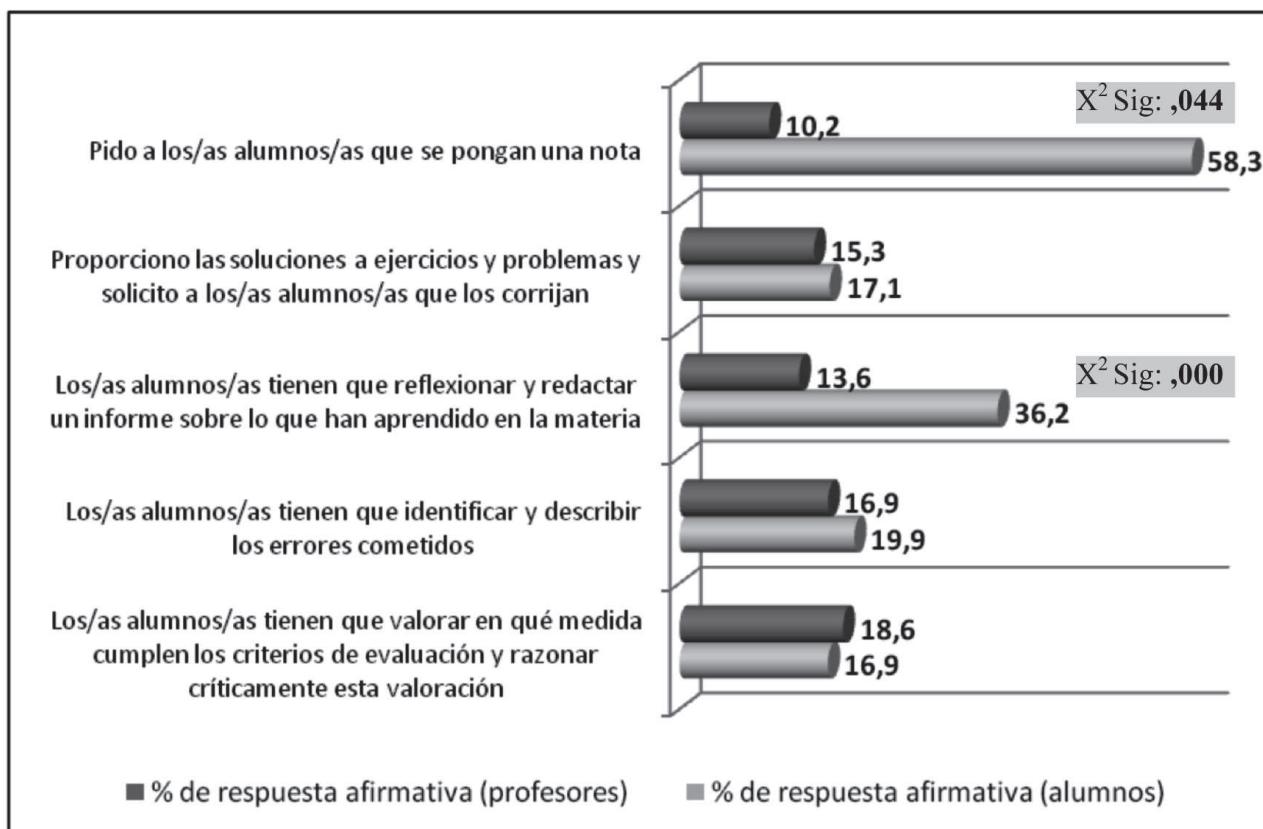


GRÁFICO 6: Participación de los estudiantes en los distintos tipos de autoevaluación



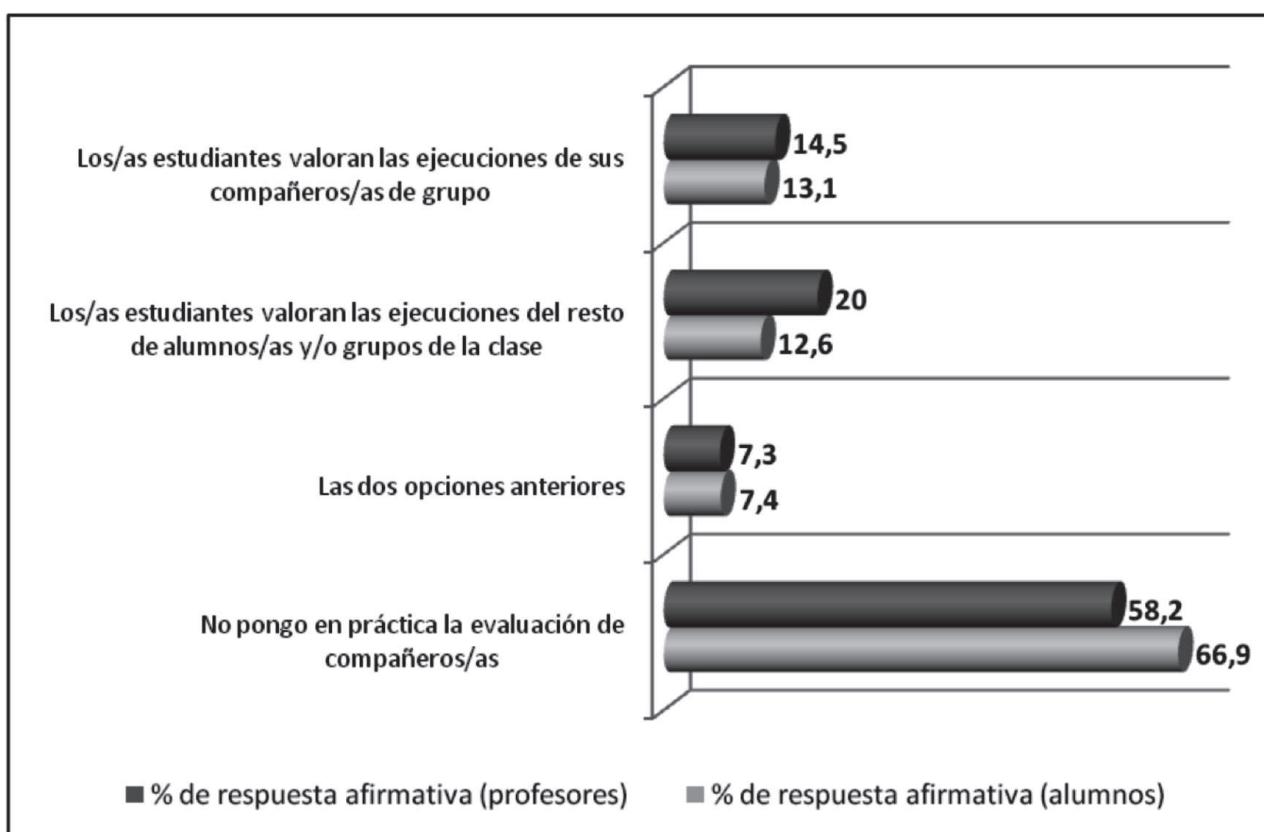
Como podemos observar en el Gráfico 5, son muy pocos los que manifiestan haber realizado actividades de autoevaluación, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = 0,05$) entre las manifestaciones de profesores y alumnos.

Indagando más en la práctica de la autoevaluación (ver Gráfico 6) descubrimos

que el alumnado está de acuerdo, en menor medida que el profesorado, con el hecho de que realmente se le soliciten autoevaluaciones o redacciones de informes como vías de autoevaluación.

En lo referente a la evaluación por compañeros los resultados obtenidos manifiestan igualmente unos niveles de uso ínfimos (ver Gráfico 7).

GRÁFICO 7: *¿Pone en práctica alguna forma de evaluación entre compañeros?*



También se indagó sobre la manera de poner en práctica dicha evaluación de compañeros (ver Gráfico 8), registrándose un nivel de acuerdo significativamente superior en el caso del profesorado, tanto en pedir al estudiante que indique los errores cometidos por sus compañeros en algún trabajo como en valorar críticamente los trabajos de otros según los criterios de evaluación fijados.

En lo referente a la evaluación consensuada ésta resulta una práctica casi inexistente a juzgar por las coincidentes manifestaciones de profesores y alumnos (ver Gráfico 9).

Respecto al grado de acuerdo en las formas de participación del alumnado en la evaluación (ver Tabla 3) los estudiantes muestran más confianza que el profesora-

do en no tener miedo de ser sinceros en las valoraciones por temor a incidir en la no-

ta. También están más de acuerdo con su grado de experiencia al autoevaluarse.

GRÁFICO 8: *Participación de los estudiantes en los diferentes tipos de evaluación por compañeros*

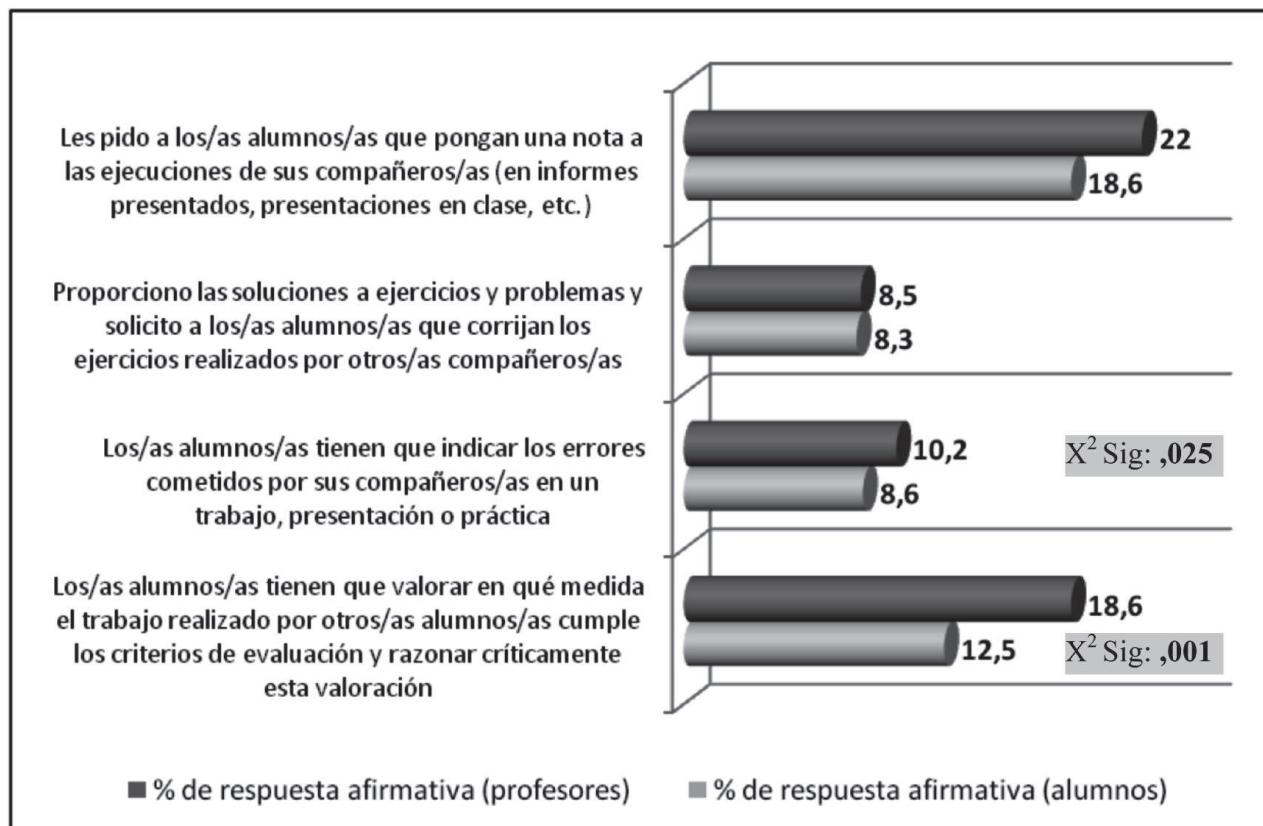
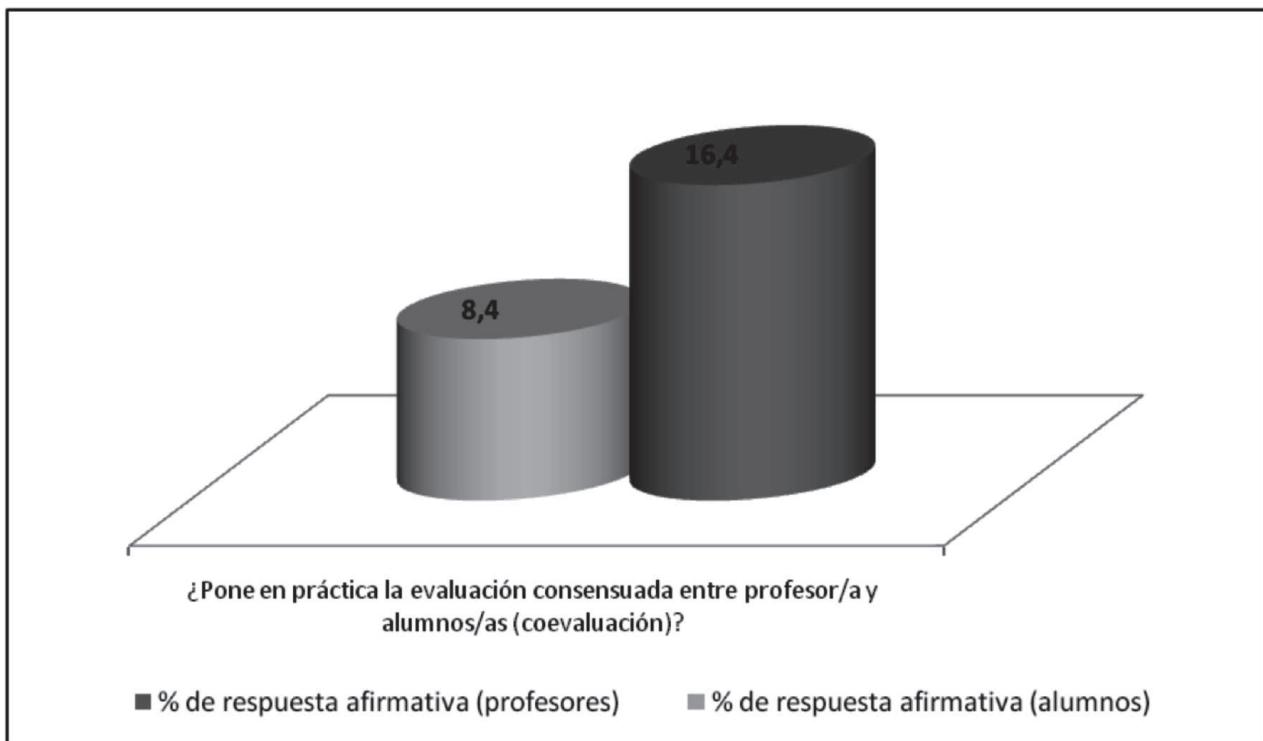


GRÁFICO 9: *Participación de los estudiantes en actividades de coevaluación*



Por su parte, el acuerdo es favorable a los profesores cuando mantienen, en gran medida, que los alumnos dan mayor importancia al esfuerzo realizado sin atender al resultado del mismo; o

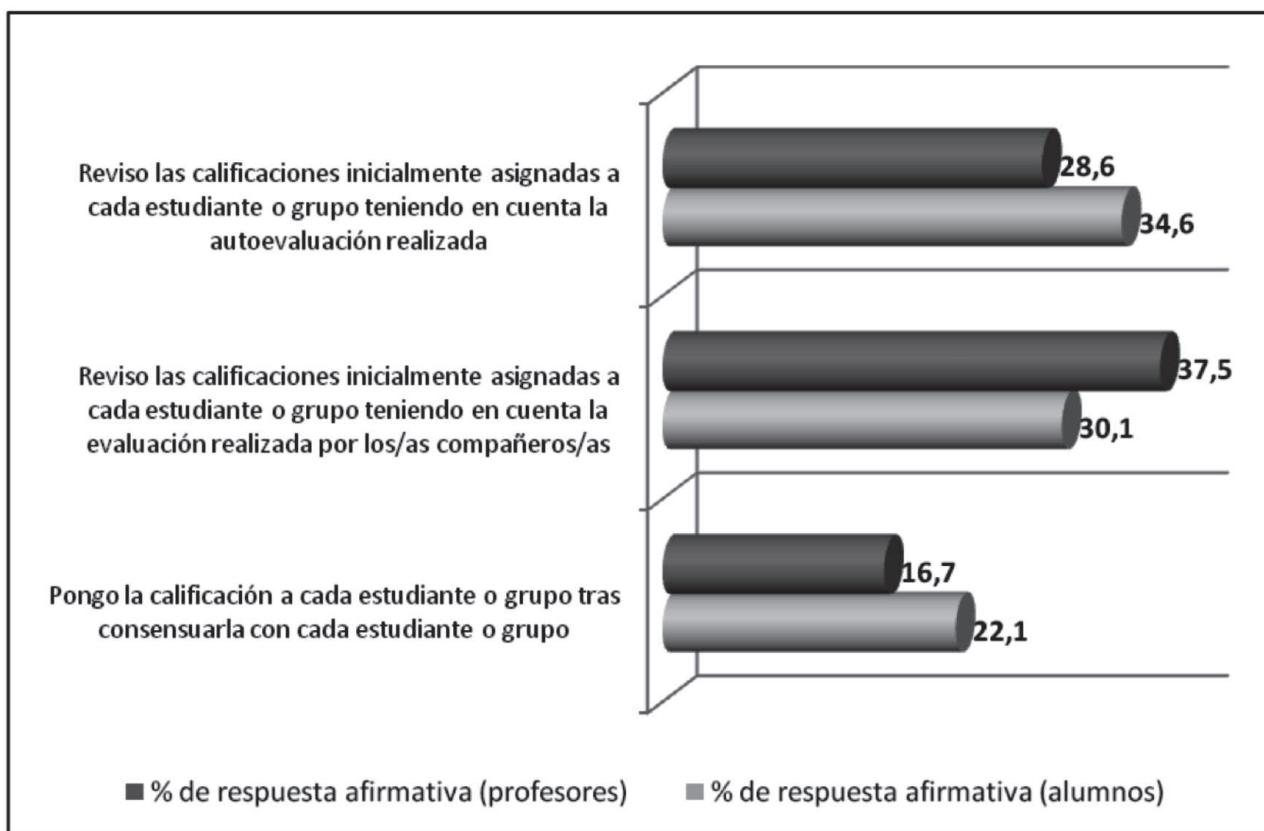
cuando el 100% estima que el alumnado tiene poca experiencia de evaluar a sus compañeros; o que suelen participar poco en la evaluación cuando se les solicita.

TABLA 3: Grado de acuerdo con las formas de participación del alumnado en la evaluación (1 = nivel mínimo, 6 = nivel máximo)

	% DE ACUERDO												U Nivel Sig	
	1		2		3		4		5		6			
	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL		
Me da miedo ser sincero/a por temor a que mis valoraciones incidan en la nota	8,2	33,3	8,2	14,7	28,6	23,8	26,5	14,5	24,5	9,8	4,1	3,9	,000	
Conozco a fondo la materia como para hacer una valoración objetiva	14,3	16,9	22,4	16,4	30,6	33,3	24,5	21,3	8,2	9,8	0	2,2	,755	
Doy importancia al esfuerzo realizado sin atender al resultado del mismo	7,8	12,0	3,9	12,7	17,6	24,4	23,5	28,1	39,2	17,1	7,8	5,6	,001	
Tengo experiencia de autoevaluarme	2,2	26,7	17,8	22,1	20,0	20,4	31,1	18,4	15,6	9,0	13,3	3,4	,000	
Tengo experiencia de evaluar a mis compañeros	68,0	29,4	24,0	24,6	8,0	21,2	0	16,5	0	6,8	0	1,5	,000	
Tengo formación suficiente para la evaluación	58,0	20,3	34,0	17,6	4,0	28,9	2,0	23,5	0	7,8	2,0	1,7	,155	
Suelo participar en la evaluación cuando lo solicita el/la profesor/a	27,5	20,0	25,5	14,0	19,5	20,9	15,7	21,9	9,8	13,8	2,0	9,4	,007	
Me gusta asumir responsabilidades en mi propia evaluación o en la evaluación de los demás	11,9	17,0	9,5	13,8	16,7	24,4	16,7	22,2	23,8	16,5	21,4	6,2	,081	

Sobre las consecuencias en las calificaciones de la participación del alumno en la eva-

luación no encontramos diferencias significativas al 95% de confianza (ver Gráfico 10).

GRÁFICO 10: *Consecuencias de la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación*

Con relación a los beneficios de la participación del alumnado en las diferentes modalidades de evaluación el profesorado asume, en mayor medida que el alumnado, que se haya desarrollado en el estudiante una actitud crítica ante las propias realizaciones (ver Tabla 4).

Sobre el porcentaje de uso de las diferentes modalidades de evaluación (ver Tabla 5) llama la atención que el alumnado manifieste, en mayor grado que el profesorado, que emplea la evaluación consensuada. No obstante, los valores porcentuales de uso son alarmantemente bajos en todos los sistemas de evaluación orientados al aprendizaje.

Existen diferencias en función del área de conocimiento en lo referente al

uso de las distintas modalidades de evaluación (ver Tabla 6). En opinión del alumnado los profesores de Humanidades emplean la heteroevaluación en mayor medida que los de Ciencias Sociales; que los de Ciencias Sociales utilizan en mayor medida que los de Humanidades la autoevaluación; que los de Sanitarias usan la evaluación entre iguales en mayor medida que los de Ciencias; y que los de Ciencias Sociales emplean la evaluación consensuada en mayor medida que los de Ciencias.

Sin embargo, en lo que respecta al profesorado no podemos afirmar que existan diferencias estadísticamente significativas en función del área de conocimiento respecto al empleo de las distintas modalidades de evaluación (ver Tabla 7).

TABLA 4: Nivel de acuerdo con el beneficio derivado de las diferentes formas de participación del alumnado en la evaluación (1 = nivel mínimo, 6 = nivel máximo)

Señala los beneficios que consideras que tiene la participación de los estudiantes en la evaluación (autoevaluación, evaluación entre compañeros y evaluación consensuada entre profesor/a y estudiantes)														
	% DE ACUERDO												Prueb U Nivel Sig	
	1		2		3		4		5		6			
	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL		
Adquisición de una visión más completa de las competencias a adquirir en la asignatura	8,2	5,2	6,1	6,3	12,2	24,4	22,4	27,9	30,6	25,5	20,4	10,7	,072	
Desarrollo de actitud crítica ante las propias realizaciones	4,0	3,1	0	6,1	12,0	18,0	14,0	23,2	38,0	30,9	32,0	18,6	,005	
Mejora de conocimientos propios de la materia	8,2	3,0	4,1	5,9	12,2	13,7	32,7	31,5	26,5	29,3	16,3	16,5	,644	
Mejora de habilidades y destrezas a desarrollar en la materia	4,0	4,0	6,0	4,6	18,0	16,6	30,0	31,6	28,0	28,5	14,0	14,6	,757	
Mayor implicación en el proceso de aprendizaje	6,1	3,1	6,1	4,1	6,1	16,6	14,3	25,5	38,8	29,9	28,6	20,7	,091	
Desarrollo de capacidad para identificar los propios errores	4,0	3,3	2,0	4,6	10,0	14,0	16,0	22,4	44,0	31,6	24,0	24,1	,279	
Capacidad de mejorar formas de comportarse (actitudes)	6,3	5,5	2,1	10,3	22,9	23,1	29,2	24,0	27,1	23,6	12,5	13,5	,433	
Mejora de resultados o productos esperados del aprendizaje	4,3	3,7	10,6	7,2	12,8	17,3	21,3	29,6	36,2	27,9	14,9	14,3	,586	

TABLA 5: *Porcentaje de utilización de las diferentes formas de evaluación*

	% DE ACUERDO										Prueba U Nivel Sig	
	0%		25%		50%		75%		100%			
	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL	PR	AL		
Evaluación del profesor/a	0	8,5	1,8	8,7	12,5	8,3	25,0	21,8	60,7	52,8	,073	
Autoevaluación	48,9	50,4	46,7	30,8	2,2	12,2	0	5,8	2,2	,9	,498	
Evaluación entre iguales	58,7	57,0	34,8	27,4	2,2	12,8	0	2,9	4,3	0	,546	
Evaluación consensuada entre profesor/a y estudiantes	80	63,7	13,3	18,8	2,2	12,8	2,2	3,6	2,2	1,1	,027	

TABLA 6: *Resultados de la prueba H de Kruskal Wallis (alumnado) para las variables relacionadas con el % de uso de las modalidades de evaluación*

Porcentajes de utilización de las modalidades de evaluación	Área	n	Rango Promedio	Sig
Evaluación del profesor/a	CC. Sociales	141	203,20	,001
	Humanidades	28	284,93	
	Sanitarias	95	232,67	
	Ciencias	74	263,30	
	Ingenierías	134	249,34	
Autoevaluación	CC. Sociales	137	277,62	,000
	Humanidades	23	150,63	
	Sanitarias	87	236,49	
	Ciencias	75	204,36	
	Ingenierías	130	192,14	
Evaluación entre iguales	CC. Sociales	135	250,56	,000
	Humanidades	23	200,67	
	Sanitarias	83	253,66	
	Ciencias	76	149,64	
	Ingenierías	129	223,36	
Evaluación consensuada entre profesor/a y estudiantes	CC. Sociales	134	245,29	,002
	Humanidades	23	217,28	
	Sanitarias	85	225,22	
	Ciencias	74	180,54	
	Ingenierías	130	225,47	

TABLA 7: *Resultados de la prueba H de Kruskal Wallis (profesorado) para las variables relacionadas con el % de uso de las modalidades de evaluación*

Porcentajes de utilización de las modalidades de evaluación	Área	n	Rango promedio	Sig
Evaluación del profesor/a	CC. Sociales	17	24,88	,581
	Humanidades	6	27,50	
	Sanitarias	11	27,64	
	Ciencias	9	34,17	
	Ingenierías	13	30,50	
Autoevaluación	CC. Sociales	15	27,37	,441
	Humanidades	5	20,10	
	Sanitarias	9	18,67	
	Ciencias	6	22,25	
	Ingenierías	10	22,25	
Evaluación entre iguales	CC. Sociales	14	23,93	,943
	Humanidades	5	22,60	
	Sanitarias	9	21,17	
	Ciencias	6	22,83	
	Ingenierías	12	25,46	
Evaluación consensuada entre profesor/a y estudiantes	CC. Sociales	16	27,00	,103
	Humanidades	5	18,50	
	Sanitarias	8	21,13	
	Ciencias	6	26,08	
	Ingenierías	10	18,50	

Conclusiones

La información aportada por profesores y estudiantes nos ha permitido delimitar en líneas generales la práctica evaluadora del aprendizaje universitario desde la perspectiva de la participación del alumnado de la Universidad Hispalense. Los aspectos más característicos de esa participación se concretan en lo siguiente:

1) La evaluación de los aprendizajes es una función docente básica, junto con la planificación y el desarrollo de la docencia, y ha sido ejercida tradicionalmente de forma exclusiva (y excluyente de la participación de otros) por el profesorado. La

justificación pedagógica y social de esta función ha sido durante mucho tiempo bastante sencilla y poco cuestionada: el profesorado como depositario del saber que transmite a su alumnado tiene que ser el responsable *nato* de valorar el grado en que ha sido adquirido por cada alumno individualmente considerado. Sin embargo, este principio pedagógico ha ido recibiendo múltiples y sólidos cuestionamientos procedentes tanto de la práctica como de la investigación educativa, que ponían de manifiesto que la exclusión rígida del alumnado en dos de las principales fases del proceso de enseñanza (planificación y evaluación) supone el aprovechamiento de importantes poten-

cialidades individuales y colectivas del alumnado para incrementar su motivación, implicación y resultados en el aprendizaje. Por otra parte, la acción del alumnado universitario, en su legítimo afán de objetividad en la evaluación y de salvaguarda de derechos frente a las posibles arbitrariedades de las instituciones formadoras y de los propios evaluadores, ha modulado en alguna otra medida el principio en cuestión, no sólo en lo relativo a aspectos procedimentales (tiempos, formas, oportunidades, cláusulas de objetividad, etc.) sino también al objeto mismo de la evaluación (contenido) institucionalizando determinadas formas de participación del estudiantado.

La confluencia de ambas corrientes de cuestionamiento del principio de exclusividad en la evaluación ha dado como consecuencia un cambio bastante significativo en las concepciones del profesorado en relación con el tema de la participación del alumnado: tal como revelan los datos de esta investigación, un considerable porcentaje de profesores (43%) percibe la misma como deseable y necesaria, aunque su aplicación práctica sea limitada y presente estas características:

- la evaluación es ejecutada casi en exclusiva por el profesorado (en torno al 85% de la práctica declarada por los docentes),
- sin embargo, convive con la presencia de actuaciones diversas de participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes, de entre las cuales destacan por la frecuencia de su utilización: a) la expli-

cación y discusión con los estudiantes de los criterios de evaluación, b) la subsiguiente modificación de los criterios inicialmente previstos por el profesorado y c) la selección de tareas para la evaluación entre estudiantes y profesores.

2) Sin embargo, la participación del alumnado apenas se registra y se refrenda documentalmente en los programas de la asignaturas, como revelan los datos obtenidos en el análisis de contenido de una muestra de ellos; siendo muy generosos en la interpretación de los sistemas de evaluación consignados por el profesorado se ha detectado alguna alusión a dicha participación con cierta entidad en un 5% de ellos y generalmente referida a aspectos tangenciales de la misma (suministro de información sobre los resultados). Estos resultados parecen contradecir la información aportada directamente por los profesores y por los estudiantes, lo cual significaría que una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace realmente en evaluación en la universidad; no obstante, esto no puede afirmarse en la presente investigación dado que las muestras (estudiantes y profesores, por una parte, y programas, por otra) pertenecen a poblaciones distintas. Buscando explicación a estos datos relativamente enfrentados se ha descartado achacar ese desajuste a la influencia del modelo formalizado e informatizado que la Universidad de Sevilla ha establecido como prescriptivo para la confección de los programas de asignaturas y materias puesto que no condiciona el contenido del sistema de evaluación. Solamente dos explicaciones nos han parecido plau-

sibles; en primer lugar la influencia (temor, caución...) que la muy prolífica y garantista normativa de evaluación de esta universidad ejerce sobre el profesorado, es decir, los docentes a la hora de comprometerse documentalmente con la evaluación tienen en cuenta prioritariamente la salvaguarda de su actuación profesional ante posibles malinterpretaciones y reclamaciones del alumnado en las comisiones de docencia; estaría interesado fundamentalmente en objetivar lo más posible por escrito su sistema de evaluación y descartaría la subjetivación del mismo que introduce la participación del alumnado. Y en segundo lugar lo que significan de forma har-
to más evidente esos datos no coinciden-
tes es que el profesorado interesado en el
aprovechamiento pedagógico de la parti-
cipación del alumnado en la evaluación
concreta la misma *a posteriori*, bien al
inicio de la enseñanza de las materias o
a lo largo de ese proceso, en acuerdos
verbales con el alumnado, que implican
menores grados de compromiso y riesgo
profesional.

3) La participación del alumnado en la evaluación de su propio aprendizaje se ha ido concretando en las últimas décadas en tres estrategias prácticas ya comentadas en los apartados iniciales de este artículo: la autoevaluación, la evaluación por com-
pañeros y la evaluación consensuada en-
tre estudiantes-profesores. La informa-
ción aportada por los profesores sobre la
utilización de las mismas es poco consis-
tente, en la medida en que las respuestas
sobre su uso y sobre las formas concretas
aplicadas presenta una considerable va-
riabilidad (entre el 57% y 28 % respecti-

vamente); sin embargo, pone de manifiesto que una proporción muy estimable del profesorado (aproximadamente la mitad) es proclive a utilizar como elemento de contraste a su propia valoración del aprendizaje, alguna forma de autoevalua-
ción o de evaluación por compañeros, mientras que es bastante reacio a consen-
suar aspectos de la evaluación con su
alumnado (siendo en este último caso las
respuestas bastante estables). En conju-
nto estas prácticas docentes parecen indi-
car que se está aceptando tácitamente el
principio pedagógico de contraste de cri-
terios en la evaluación, que podría formu-
larse así: "la valoración del nivel de
aprendizaje alcanzado por un estudiante
es principalmente dependiente del crite-
rio del profesor o profesora que evalúa y
secundariamente de las valoraciones que
sobre el propio aprendizaje efectúe el es-
tudiante o sus compañeros de aula/materia".

4) Como ocurre con cierta regularidad cuando se chequean los estados de opi-
nión de profesores y alumnos sobre la en-
señanza en el ámbito universitario, las
percepciones de ambos suelen tener,
además de ámbitos de coincidencia, un
holgado rango de variabilidad y de fran-
ca oposición en algunos casos y sobre de-
terminados temas (Álvarez y otros,
2000). Esto es lo esperable y no debe cau-
sar sorpresa porque se trata, según la
explicación sociológica ya clásica de
Ibáñez (1986), de dos grupos con intere-
ses no coincidentes sobre determinadas
exigencias, procesos o prácticas. Los as-
pectos más significativos de acuerdo-des-
acuerdo aparecen reflejados en el
Cuadro 1:

CUADRO 1: *Ámbitos de acuerdo-desacuerdo profesores-alumnos sobre participación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje*

DESACUERDOS PROFESORES-ALUMNOS	ACUERDOS PROFESORES-ALUMNOS
Sobre participación en fijación <i>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Fijación/Explicación/Discusión criterios - Definición conjunta procedimientos - Incorporación demandas alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta inicial docente de participación
Sobre participación en el <i>DISEÑO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Tareas evaluación - Procedimiento calificación - Entrenamiento para evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Concreción objeto evaluación
Sobre <i>BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN</i>	
<p>Posibilita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento nivel de logro - Feedback sobre resultados - Oferta estrategias de mejora - Actitud crítica sobre aprendizaje propio 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor informa sobre beneficios participación <p>Mejora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción competencias a adquirir - Conocimientos - Habilidades/destrezas - Implicación en aprendizaje - Capacidad identificar errores - Comportamiento - Resultados
Sobre la práctica de la <i>AUTOEVALUACIÓN</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación efectiva mínima
Sobre la práctica de <i>TIPOS DE AUTOEVALUACIÓN</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Autoasignación calificaciones por alumnos - Autoinforme sobre lo aprendido 	<ul style="list-style-type: none"> - Soluciones a ejercicios para autocorrección - Identificar/describir errores - Valoración cumplimiento criterios evaluación
Sobre la práctica de <i>EVALUACION POR COMPAÑEROS</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación efectiva mínima
Sobre la práctica de <i>TIPOS DE EVALUACIÓN POR COMPAÑEROS</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Poner nota a trabajos - Soluciones y correcciones de ejercicios - Indicación errores - Cumplimiento criterios evaluación

Sobre la práctica de <i>EVALUACIÓN CONSENSUADA</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación efectiva mínima
Sobre <i>CONDICIONANTES DE LA PARTICIPACIÓN</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Miedo - Sobrevalorización esfuerzo - Suficiente experiencia en autoevaluación y evaluación de compañeros - Participación en evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Suficiente conocimiento de la materia - Suficiente formación en evaluación - Asunción de responsabilidades en la evaluación
Sobre <i>CONSECUENCIAS DE LA PARTICIPACIÓN</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión calificaciones con autoevaluación y con evaluación de compañeros - Calificación consensuada

Independientemente de los aspectos concretos en los que se produce el acuerdo-desacuerdo profesores-estudiantes, lo que indica claramente esta síntesis de hallazgos es que un porcentaje considerable tanto del alumnado como del profesorado encuestado certifica la aplicación –sin duda vacilante, inestable, confusa en su terminología y en su aplicación práctica– del principio de contraste antes enunciado. Por lo que se refiere a los ámbitos concretos de acuerdo-desacuerdo, desde nuestro punto de vista lo que estarían indicando es precisamente la dificultad de operativizar la participación del alumnado en los diferentes contextos de enseñanza universitaria cuya variabilidad es tal que conforma un mosaico de ‘culturas universitarias’ [mucho mejor conceptualizado por Becher y Keynes (2001) como “tribus y territorios académicos”]. Señalaremos, no obstante, uno de esos ámbitos de desacuerdo porque nos parece especialmente significativo; se

trata del referido a los ‘beneficios de la participación’ y en concreto al desacuerdo del alumnado sobre la práctica (i.e., su escasa práctica) del *feedback* y del ofrecimiento de estrategias de mejora del aprendizaje por parte del profesorado en función de los resultados de la evaluación. La percepción de los alumnos, sobre la que habría que profundizar en futuras investigaciones, parece señalar una carencia docente especialmente importante.

5) Creemos que los datos indican una tendencia en pro de la consideración/respaldo institucional de la participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes; dicho respaldo tiene una vertiente formativa que remite al desarrollo y validación empírica de procedimientos metodológicos y herramientas para la aplicación de las diversas modalidades de autoevaluación, que nos compete directamente a los implicados en las

áreas de conocimiento relacionadas con la Educación.

6) Para finalizar consideramos necesario destacar que las limitaciones del estudio residen en gran parte en el hecho de basarse exclusivamente en la encuesta y el análisis documental. Sería necesario utilizar otras estrategias como la observación y los grupos de discusión, por citar algunas, que permitan profundizar en las opiniones de profesores y estudiantes y aportar mayor claridad sobre las áreas en las que ambos colectivos expresan mayores desacuerdos. La importancia del tema justifica que se realicen estudios más específicos y en profundidad.

Dirección para correspondencia: Víctor Álvarez Rojo, Departamento MIDE – Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia, s/n, 41013 – Sevilla. E-mail: vrojo@us.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
27. IX. 2010

Bibliografía

ÁLVAREZ, V.; JIMÉNEZ, E.; FLORES, J. y ROMERO, S. (2000) *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes* (Sevilla, ICE, Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Sevilla).

ÁLVAREZ-VALDIVIA, I. M. (2008) La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 63, pp. 127-140.

BALLANTYNE, R.; HUGHES, K. y MYLONS, A. (2002) Developing procedures for implementing peer assessment in large class using an action research process, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25:5, pp. 427-441.

BATALLOSO, J. M. (1995) ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente, *Aula*, 35, pp. 73-77.

BECHER, T. y KEYNES, M. (2001) *Academic tribes and territories: intellectual inquiry and the cultures of disciplines* (United Kingdom, The Society for Research into Higher Education/Open University Press).

BLOXHAM, S. y WEST, A. (2004) Understanding the rules of the game: marking peer-assessments as a medium of developing students' conceptions of assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29:6, pp. 721-733.

BOUD, D.; COHEN, R. y SAMPSON, J. (2001) Peer learning and assessment, en BOUD, D.; COHEN, R. y SAMPSON, J. (eds.) *Peer learning in higher education* (London, Kogan Page), pp. 67-81.

BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (1989) Quantitative studies of student self-assessment in Higher Education: a critical analysis of findings, *Higher Education*, 18, pp. 529-549.

BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (2006) Aligning assessment with long-term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 4, pp. 399-413.

CARLESS, D.; JOUGHIN, G. y WOK, M. M. C. (2006) Learning-oriented assessment: principles and practice, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 4, pp. 395-398.

CASSIDY, S. (2006) Developing employability skills: peer assessment in higher education, *Education and Training*, 48:7, pp. 508-517.

EVANS, A. W.; MCKENNA, C. y OLIVER, M. (2005) Trainees' perspectives on the assessment and self-assessment of surgical skills, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30:2, pp. 163-174.

GIL, J. y PADILLA, M. T. (2009) La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje, *Educación XXI*, 12, pp. 43-65.

IBÁÑEZ, J. (1986) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica* (Madrid, Siglo XXI).

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

LIU, N. F. y CARLESS, B. (2006) Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11:3, pp. 279-290.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2009) Evaluación formativa y compartida en educación superior. *Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (Madrid, Narcea).

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MARTÍNEZ-MUÑOZ, L. F. y JULIÁN-CLEMENTE, J. A. (2007) La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados, *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, número 2. Ver http://www-redu.um.es/red_U/2 (Consultado el 31.XII.2009).

MARÍN, J. A. (2009) Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales, **revista española de pedagogía**, 242, pp. 79-98.

PADILLA, M. T. 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.

PÉREZ, A.; TABERNERO, B.; LÓPEZ, V. M.; UREÑA, N.; RUIZ, E.; CAPLLOCH, M.; GONZÁLEZ, N. y CASTEJÓN, F. J. (2008) Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica, *Revista de Educación*, 347, pp. 435-451.

POND, K.; UL-HAQ, R. y WADE, W. (1995) Peer review: a precursor to peer assessment, *Innovations in Education and Training International*, 32, pp. 314-323.

RUST, C.; PRICE, M. y O'DONOVAN, B. (2003) Improving student's learning by developing their understanding of assessment criteria and processes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28: 2, pp. 147-164.

SOMERVELL, H. (1993) Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self, peer and collaborative assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, pp. 221-233.

TARAS, M. (2003) To feedback or not to feedback in student self-assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28:5, pp. 549-565.

TOPPING, K. (1998) Peer assessment between students in college and universities, *Review of Educational Research*, 68:3, pp. 249-276.

VAN DEN BERGH, V.; MORTELMANS, D.; SPOOREN, P.; PETERS, P.; GIJBELS, D. y VANTHOURNOUT, G. (2006)

New assessment modes within project-based education. The stakeholders, *Studies in Educational Evaluation*, 32, pp. 345-368.

Resumen:

Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje

La investigación ha explorado las formas, grados y estrategias con las que los estudiantes de la Universidad de Sevilla participan en su evaluación. Se ha realizado un estudio descriptivo en el que se aplicaron dos instrumentos de recogida de datos: una escala para valorar el grado en que los programas docentes propician participación de los estudiantes en su evaluación, y un cuestionario (versión para estudiantes y para docentes) sobre actitudes, creencias y prácticas en torno a este tema. Se ha recogido información de 75 programas (n1), 65 docentes (n2) y 463 estudiantes (n3). Si bien una mayoría de docentes considera necesaria la participación de los estudiantes, su aplicación práctica es muy limitada, siendo el docente el único evaluador en un 85% de casos. Asimismo, aunque la mitad del profesorado se muestra proclive a utilizar la auto-evaluación y la evaluación de compañeros como contraste a su propia valoración, este grupo es reacio a consensuar las calificaciones con el alumnado.

Descriptores: participación de los estudiantes en la evaluación, auto-evaluación, evaluación de compañeros, evaluación compartida, estudio tipo encuesta.

Summary:

Analysis of students' participation in learning assessment in Higher Education

The research has studied the ways, levels and strategies of students' participation in their learning assessment process at the University of Seville. A survey-study has been carried out by applying two data-collection methods: a scale which aimed to explore how student's participation is promoted through teaching programs, and a questionnaire (teachers' and students' versions) aiming to identify attitudes, beliefs and practices in this topic. Samples were composed of 75 programs (n1), 65 teachers (n2) and 464 students (n3). Results show that a majority of teachers consider students' participation as necessary, though its application in real practice is limited (85% of teachers are the only assessors). In addition, despite of a high percentage of teachers being prone to use self and peer assessment as a way to contrast their own valuations, they are very reluctant to reach to consensus regarding marks with their students.

Key Words: students' participation in assessment, self-assessment, peer assessment, collaborative assessment, survey-study.

Producción educativa española en el *Social Sciences Citation Index* (1998-2009). II

por Antonio FERNÁNDEZ-CANO
Universidad de Granada

1. Introducción

En el año 1999, esta revista publicaba en su número 214 un artículo con un título similar a éste (ver Fernández-Cano, 1999a). En aquel trabajo se revisaba la presencia de investigación educativa española en la base *Social Sciences Citation Index* del *Institute for Scientific Information* (ISI) de Filadelfia (Estados Unidos de América) desde 1988 a 1997. Han pasado doce años desde que aquel estudio se realizó, tiempo suficiente como para acometer una réplica del mismo dada la ingente producción de investigación educativa generada y los notables cambios, para mejor, que han acontecido en ella. Expresiones como análisis de citación, impacto de la investigación, rango según cuartil o índices de impacto han ido ganando mayor énfasis en la investigación educativa española debido a una generalización del uso de las bases del ISI.

Las bases *Thomson Reuters* (antiguas base del ISI) se han consolidado en la red

como las fuentes básicas de información y evaluación científicas. Tanto WOS (*Web of Science*) como su vía de acceso WOK (*Web of Knowledge*) se han erigido en las plataformas centrales para localizar, analizar y compartir información científica, pero también en instrumentos para la investigación sobre esa información en ciencias (*base Science Citation Index*), ciencias sociales (*base Social Sciences Citation Index*) y artes y humanidades (*Arts & Humanities Citation Index*) [1]; añádasele la base *Journal Citation Reports* (JCR) sobre indicadores de citación de revistas y tendremos el espectro más potente para el análisis y evaluación de la producción investigadora en la mayoría de las ciencias y disciplinas. El riguroso proceso de selección de revistas indexadas, junto a la posibilidad de conocer diversos índices de impacto a partir del recuento de las citas, principalmente el factor de impacto dado en los JCRs, han transformado a estas bases en recursos indispensables para la evaluación de

la ciencia y convirtiéndose sus indicadores bibliométricos en estándares de referencia ineludible. Sin embargo, no debiéramos magnificar estos indicadores en su funcionalidad paraevaluativa en el sentido de usarlos como indicadores únicos y sí combinados con otros indicadores de extracción nacional (Fernández-Cano, 1997).

Si desde 1994, la CNEAI (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora) exigía que, el solicitante de un tramo de evaluación de su investigación, aportase al menos un artículo indexado en algunas de las bases del ISI, la legislación vigente al respecto (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008) indica para el campo 7. Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación: “al menos dos de los artículos deben estar publicados en revistas que cumplan los criterios del apartado 3.b.; o sea, los artículos en revistas de reconocida valía, aceptándose como tales las recogidas en los listados por ámbitos científicos en el «Subject Category Listing» del «Journal Citation Reports» del «Social Sciences Citation Index» y el Science Citation Index (Institute for Scientific Information –ISI–, Philadelphia, PA, USA)” (p. 46909).

A esta alturas no vamos a descubrir los méritos de las bases ISI aunque, pese a las bastantes críticas y limitaciones que Fernández-Cano (1995a, 253-257) les hacía, tales bases aún siguen manteniendo sino acrecentando su valor. Pero ante tantos cuestionamientos hay un argumento poderoso de la validez de estas bases como instrumento para la informa-

ción y evaluación científicas: su uso aceptado, continuado y acrecentado por la comunidad científica universal.

2. La base *Social Sciences Citation Index (SSCI)* en el contexto educativo español

Las reticencias manifiestas, al uso de este potente índice multidisciplinar que es la base SSCI y su paralela *Journal Citation Reports-SSE*, con función evaluativa en el campo de la educación son escasas; véase un caso bien declarado en Fernández-Cano (1995b). Las reservas encubiertas a su aceptación serían numerosas determinando que los criterios de evaluación se hayan suavizado y reorientado (Ruiz-Pérez, Delgado Lopez-Cózar y Jiménez Contreras, 2010); aunque algunas de tales críticas, sobre todo en los campos de ciencias sociales y humanidades, ya son públicas (Foro Unives, 2010).

Las bases del ISI y más en concreto la SSCI se han venido usando además con diversos objetivos. Alfaro y Pérez Bullosa (1985) detectaron el núcleo básico de revistas psicológicas y educativas indexadas en SSCI que habían considerado el tópico de las dificultades de aprendizaje. Vallejo, Ocaña, Bueno, Torralbo y Fernández-Cano (2005) indagaron la producción internacional sobre educación multicultural contenida en las bases SSCI y A&HCI. Estudios, que se centran en las bases SSCI pero realizados desde la psicología, la economía o la documentación, son también notorios. Incluso, Delgado López-Cózar y Fernández-Cano (2002) exploran los diversos usos y acepciones metodológicas del estudio de caso

como método de indagación en las tres bases primarias del ISI. A nivel internacional, Campanario, González y Rodríguez (2006) estudian las estructuras del factor de impacto de 54 revistas incluidas en las áreas o categorías temáticas (*subject categories*) "Education and Educational Research" y "Psychology, Educational" de la base SSCI y cuestionan las citas a trabajos realizados por miembros del panel editorial de la revista editora.

3. Búsqueda propia de documentos educativos españoles en la base SSCI

Las posibilidades de búsqueda de documentos en las bases del ISI son extraordinariamente amplias y potentes; tales

bases se nos presentan como la fuente secundaria por excelencia para recuperar información científica contenida en revistas. Aparte de una serie de campos estandarizados de búsqueda, también admite lenguaje natural, obviamente en lengua inglesa (*lingua franca* de la comunicación científica). La consolidación de *Web of Knowledge* (WOK) para el acceso en línea y las continuas mejoras en los campos y mecanismos de recuperación hacen de *Web of Science* (WOS) la base de referencia por antonomasia.

La secuencia de búsqueda utilizada en este estudio es la dada en el siguiente cuadro:

CUADRO 1: Secuencia de búsqueda de la investigación educativa española indexada en la Social Sciences Citation Index (1998-2009)

Address=(Spain)
Refined by: Subject Areas=(PSYCHOLOGY, EDUCATIONAL OR EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH OR EDUCATION, SPECIAL)
Timespan=1998-2009
Databases=SSCI
Document Types= Article or Review

Los campos y términos de búsqueda han sido en dirección (España, cuando al menos un autor indica que su lugar de trabajo es un centro español), en áreas temáticas, las tres de SSCI propias del ámbito educativo (Psicología educativa, Educación e Investigación Educativa y Educación Especial), el periodo de tiempo corresponde al intervalo de doce años que van de 1998 a 2009, la base de datos, obviamente SSCI, y los tipos de documentos a recuperar, sólo artículos y revisiones.

La racionalidad de esta secuencia de búsqueda podría ser cuestionable en diversos sentidos. Si en Fernández-Cano (1999a) la búsqueda no consideraba las áreas temáticas, permitiendo una búsqueda por exceso sobre el entonces Índice Básico (*Basic Index*), aquí se ha optado por una búsqueda por defecto circunscrita sólo a las áreas que WOS [2] reconoce como específicamente educativas. Esto no es óbice para que después se pueda realizar una búsqueda externa, más amplia,

por exceso, sobre otras áreas propias de la base SSCI [3], que también contienen investigación educativa. A ella la denominaríamos búsqueda *ad hoc*. Por otro lado, se ha acotado la búsqueda a sólo literatura capital (bibliografía *fully-fledged*, madura, según se le denomina en el ámbito anglosajón) conformada por artículos y revisiones, desconsiderando otros documentos de menor relevancia (revisiones de libros, resúmenes de aportaciones a congresos, notas, actas de congresos, cartas y demás).

4. Análisis de resultados: Productividad

Para analizar los resultados seguimos la exposición de indicadores cienciométricos sintetizados por Fernández-Cano y Bueno (1999b) para la investigación educativa española.

4.1. Producción según áreas temáticas

La búsqueda realizada con la secuencia anterior arroja 1067 resultados (1038 artículos y 29 revisiones); de los cuales corresponden a las siguientes áreas temáticas:

- Educación e Investigación Educativa: 742,
- Psicología de la Educación: 290,
- Educación Especial: 75.

Estos serían valores específicos de las tres áreas educativas que ISI considera en la base SSCI; aparte de ello, podría ser interesante saber cuáles de esos documentos también están incluidos en otras áreas temáticas pues, recuérdese que una

revista puede estar adscrita a dos o más áreas temáticas. Las diez áreas temáticas que guardan una mayor relación con las tres educativas son por orden de importancia o número de trabajos afines: Psicología Evolutiva (119); Rehabilitación (73); Lingüística (62); Ciencia de los Ordenadores, Aplicaciones Interdisciplinares (52); Lenguaje y Lingüística (47); Psicología Matemática (25); Psiquiatría (22); Matemáticas, Aplicaciones Interdisciplinares (21); Neurología Clínica (19); Genética y Herencia (19) y así hasta 23 áreas más.

Adviértase que la investigación educativa está ante todo vinculada a las disciplinas científicas (Psicología y Matemáticas) más que a humanistas (Lingüística); esto rompe el patrón secular de posicionar la educación española sobre una fuerte e inveterada base humanística.

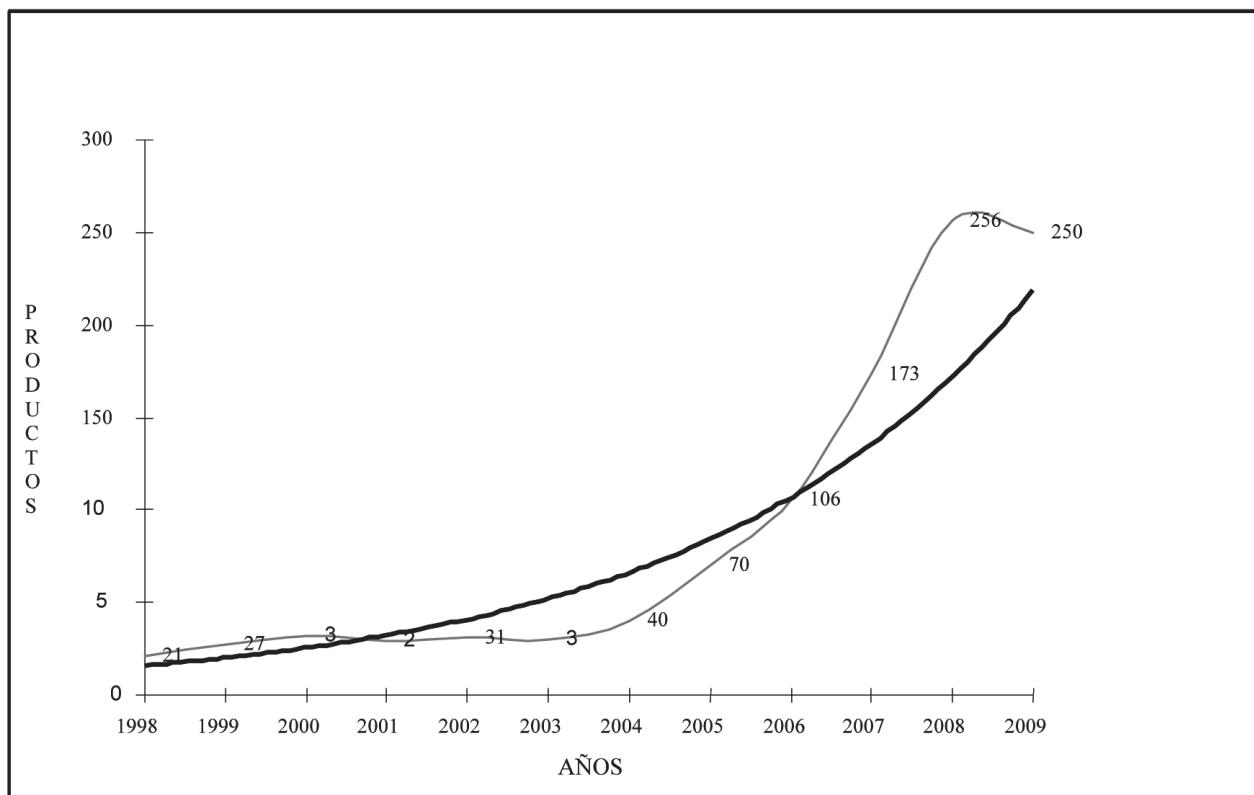
4.2. Producción diacrónica

En Fernández-Cano (1999a) se ponía de manifiesto cómo la productividad de la investigación educativa española seguía un ostensible patrón de crecimiento lineal con un tasa interanual promedio del 14.6 %. El patrón de producción diacrónica para este nuevo intervalo de 1998-2009 atestigua un más que exponencial desarrollo según puede verse en la Figura 1. La tasa interanual de crecimiento promedio ronda el 18 % con notables diferencias entre intervalos: un monótono y débil crecimiento en el periodo 1998-2004, para proseguir con un crecimiento exponencial que coincide con la entrada de revistas españolas en SSCI. Sin embargo, en los dos últimos se aprecia cierta estabilización logística que bien pudiera interpre-

tarse, según los patrones de crecimiento de la ciencia propuestos por Price (Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo, 2004), como un estadio de ciencia madura, consolidada. Tal patrón de crecimiento

logístico ya fue también detectado por Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo (2008) para la producción española en tesis doctorales de Pedagogía en la serie 1976-2006.

FIGURA 1: *Producción diacrónica de la investigación educativa española (1998-2009) en SSCI*



Utilizando el mismo patrón de búsqueda, el crecimiento para el intervalo docenal 1998-2009, con sus 1067 documentos, es aún más ostensible cuando lo comparamos con el intervalo docenal anterior 1986-1997, con sólo 147 documentos; el incremento es multiplicativo de factor 7.

El porcentaje o peso de los productos de investigación educativa (1067), respecto al total (# 22446) de documentos españoles en la SSCI para este periodo 1998-2009, es del 4.7 %, valor que supera notablemente al 3 % del estudio anterior de Fernández-Cano (1999a)

4.3. Productividad según revistas soportes

La producción considerada ha sido publicada en 91 revistas. La Tabla 1 expone el *ranking* de las veinte primeras según número de documentos indexados. Obsérvese cómo el grueso de la producción (452 documentos) procede de revistas españolas^e que han ido entrando a lo largo de esta década en tan importante centro de información que es WOS. Si en Fernández-Cano (1999a) se exponía con cierto sinsabor la ausencia de revistas españolas de educación en SSCI, tras

doce años el panorama ha cambiado ostensiblemente pues en 2009 ya se esta-

ban indexando diez revistas españolas del campo de la educación.

TABLA 1: *Principales revistas soporte de la investigación educativa española en la base SSCI para el periodo 1998-2009*

Revista	Nº Doc.	FI ₂₀₀₉	Rango/Q
<i>Infancia y Aprendizaje^e</i>	111	0.441	40º/44: 4º
<i>Revista Española de Pedagogía^e</i>	104	0.245	116º/139: 4º
<i>Computers & Education</i>	52	2.059	9º/139: 1º
<i>Cultura y Educación^e</i>	48	n.d.	n.d.
<i>International Journal of Science Education</i>	36	1.047	39º/139: 2º
<i>Revista de Psicodidáctica^e</i>	33	0.414	41º/44: 4º
<i>ESE-Estudios Sobre Educación^e</i>	30	n.d.	n.d.
<i>Porta Linguarum^e</i>	29	n.d.	n.d.
<i>Educación XXI^e</i>	28	n.d.	n.d.
<i>Teoría de la Educación^e</i>	27	0.190	133º/139: 4º
<i>Revista de Educación^e</i>	25	n.d.	n.d.
<i>European Journal of Psychology of Education</i>	24	0.600	35º/44: 4º
<i>Educational and Psychological Measurement</i>	21	0.633	33º/44: 3º
<i>Higher Education</i>	21	0.856	56º/139: 2º
<i>Journal of Intellectual Disability Research</i>	19	1.601	9º/30: 2º
<i>Learning and Instruction [4]</i>	19	2.372	4º/139: 1º 5º/44: 1º
<i>Science Education</i>	18	1.625	17º/139: 1º
<i>Enseñanza de las Ciencias^e</i>	17	n.d.	n.d.
<i>Economics of Education Review</i>	16	0.763	64º/139: 2º
<i>Educational Gerontology</i>	15	0.545	89º/139: 3º

Códigos: Rango según factor de impacto del año 2009; Q: cuartil; n.d.: no disponible aún; ^e: revista española.

Cuatro revistas internacionales bien “acogedoras” a la investigación educativa española se repiten respecto al estudio anterior de Fernández-Cano (1999a); a saber: *International Journal of Science Education*, *European Journal of Psychology of Education*, *Educational and Psychological Measurement* y *Science Education*. Obsérvese que algunas revistas extranjeras soporte tienen un impacto bastante alto y están en los primeros cuartiles, a destacar *Computers & Education* y *Learning and Instruction*. Tales publicaciones foráneas suelen proceder del campo de la Informática, Ciencias Experimentales y Psicología; un patrón muy similar al estudio pionero antes citado.

Dos revistas españolas [5] (*Infancia y Aprendizaje* y *Revista Española de Pedagogía*) con 215 documentos se nos presentan como revistas nucleares en un modelado Bradford al contener casi la cuarta parte de la producción considerada. Ello ha elevado la tasa de artículos en lengua española al 41.2 % frente al 56.8 % en inglés; tal incremento parecía impensable en el estudio previo de Fernández-Cano (1999a) en el que la proporción de artículos en inglés rondaba el 100 %.

Seis revistas españolas aún no disponen de factor de impacto, no están incluidas todavía en los JCRs dado que su indexación en SSCI es muy reciente y necesitan al menos tres años de edición completa e ininterrumpida para calcular tal factor.

4.4. Productividad institucional

No es fácil denotar exactamente la productividad de las diversas instituciones (universidades españolas en su inmensa

mayoría), que realizan investigación educativa en España, debido sobre todo al problema de la normalización de las denominaciones; se da el caso de alguna universidad que aparece hasta con tres nombres; por ejemplo, la universidad del País Vasco se nos presenta como: *Univ Pais Vasco*, *Univ Basque Country* y *Univ Pais Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea*. Un esfuerzo debieran hacer los miembros de cada institución por unificar un título normalizado de su universidad, que evite la dispersión temática, y permita concentrar los productos cuando se realizan los múltiples, inevitables y continuos *rankings* [6].

Obsérvese que, de un total de 499 instituciones reseñadas como productoras de investigación según el análisis de resultados que *ISI Web of Knowledge* facilita, las quince universidades más productivas son responsables de 757 documentos, lo cual representa el 71% del total de la producción. Llama la atención como las tres universidades mayores (Complutense-Madrid, Barcelona-Central y Valencia-Estudios Generales) no son las que alcanzan las mayores tasas de producción de artículos, sino universidades de tamaño medio: Autónoma-Barcelona, Granada y Autónoma-Madrid. Además, se constata que la investigación educativa española más internacional se realiza en universidades, sin que se constate la tendencia, que apuntaban Carmena, Ariza y Bujanda (2000), de un mayor participación de instituciones y agentes no universitarios en el avance de la investigación educativa española, ni la consideración posterior de Carmena (2004) del fomento por las autonomías de la investigación educativa internacional.

TABLA 2: *Relación de universidades españolas con mayor producción de investigación educativa incluidas en la base SSCI durante el periodo 1998-2009*

<i>Rº</i>	<i>Universidad/institución</i>	<i>Nº Docs.</i>	<i>%</i>
1º	Autónoma-Barcelona [7]	76	7.1
2º	Granada	73	6.8
3º	Autónoma-Madrid	66	6.1
4º	Valencia	64	6.0
5º	Barcelona	62	5.8
6º	País Vasco	60	5.6.
7.5º	Salamanca	54	5.0
7.5º	Complutense-Madrid [8]	54	5.0
9º	Sevilla [9]	52	4.8
10º	Murcia	44	4.1.
11º	La Laguna	33	3.1
12º	Málaga	31	2.9
13º	Santiago [10]	30	2.8
14.5º	Oviedo	29	2.7
14.5º	UNED	29	2.7

4.5. Grado de colaboración internacional

La colaboración internacional de la investigación educativa española con otros países es escasa pues, de los 1067 documentos, los datos de una mayor colaboración (documentos comunes) con los diez primeros países son como sigue: EE.UU. (54/5.06 %); Inglaterra (30/2.61 %); Portugal (18/1.68 %); Holanda (14/1.31 %); Francia (13/1.21 %); Canadá (12/1.12 %); Chile (11/1.03 %); Alemania (11/1.03 %); México (9/0.84 %) y Argentina (8/9.75 %). Tan escasas tasas de colaboración, y

aún más notables con países isolingües, denota un alto grado de aislamiento de la investigación educativa española poco deseable; que habría que superarlo incardinándola en el contexto internacional no sólo circunscrito a la colaboración con investigadores de los Estados Unidos de América.

4.6. Productividad personal y grado de coautoría

Los 1067 documentos recuperados han sido escritos por 2101 autores; ello

representa un tasa de coautoría promedio de $1.96 \approx 2$ autores por artículo, valor muy similar al del estudio pionero (1.94). Seguimos entonces realizando investigación con una baja colaboración, bastante particularizada y no como una empresa colectiva colaborativa. Nuestros tradicionales hábitos de individualismo se mantienen.

El patrón de producción según autores es muy atípico: sólo 2 grandes productores (≥ 10 documentos); 45 medianos productores (entre 9-3 productos) y 1954 (\downarrow) bajos u ocasionales productores (con 1 ó 2 artículos). Estos datos, según la literatura cienciométrica al uso, exponen una base amplia de autores ocasionales, una “clase media “raquítica” y dos “notables” grandes productores, que se quedan en 10 documentos. Este patrón podría ser preocupante cienciométricamente, si la serie fuese temporalmente más amplia y no la de doce años aquí analizada, en el sentido de que estamos necesitados de grandes productores que ejerzan un poderoso magisterio y mentorazgo; de una clase media abundante que dé cuerpo al armazón central de la investigación y estamos sobrados de autores ocasionales, si no oportunistas, que nunca debieran superar el 75 % del total.

La relación de autores más productivos en el SSCI para el periodo 1998-2007 son: con diez documentos: Sánchez, E. y Vidal-Abarca, E.; con nueve documentos prestos a entrar en el club de los grandes productores están: Cano, F., Jiménez, J.E.; y Verdugo, M.A.; con ocho artículos: Guisasola, J. y Pozo, J.I.; con siete: García-Aracil, A. y Ruiz, P.O.

Ya empezamos a denotar cómo bastantes investigadores españoles han normalizado su nombre como autores utilizando sólo su primer apellido, si es poco común, o uniendo ambos con un guión si el primero es común (i, e. Fernández, García, Pérez,...).

5. Análisis de resultados: Citación

5.1. Patrones de citación

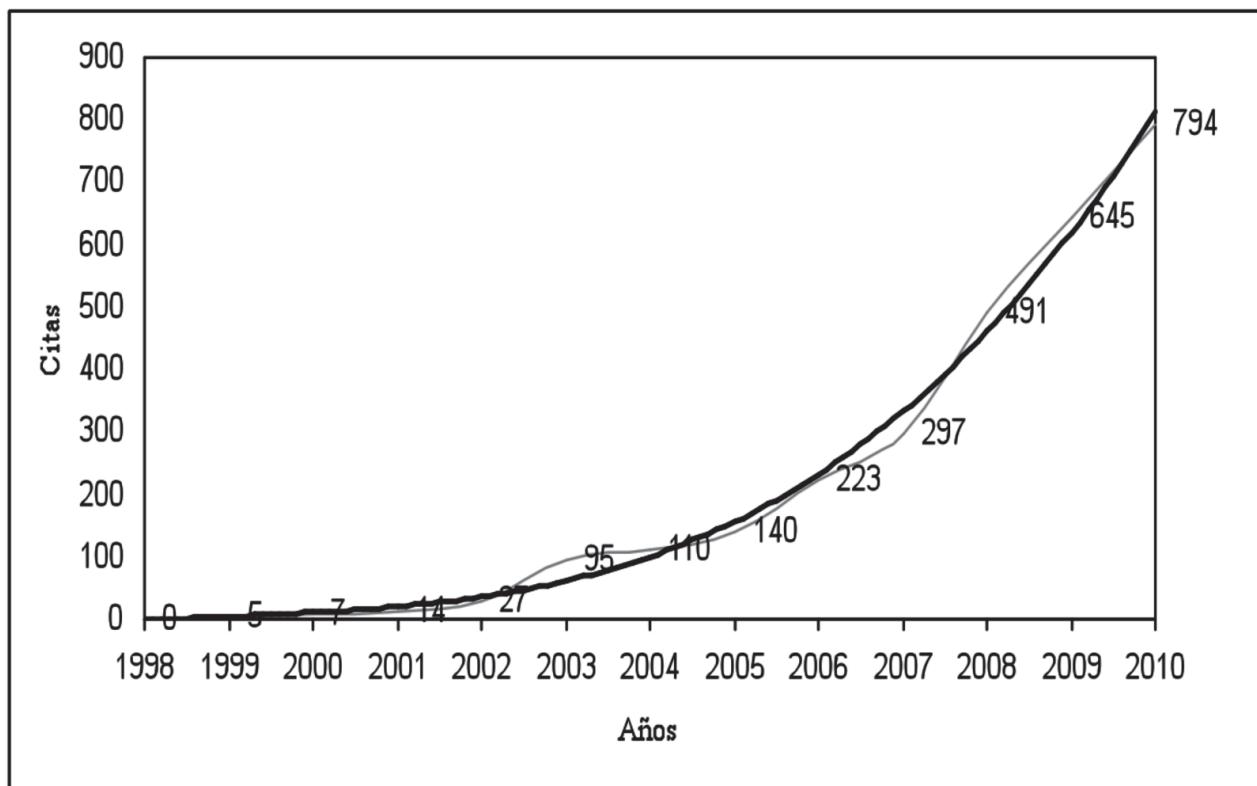
La población de documentos recuperados para el periodo 1998-2009 ha recibido 2847 citas, de las cuales 544 son autocitas; la tasa de citación promedio para un documento es de 2.67 citas. La tasa promedio de citas anuales es de 219 citas al año. Aquí consideramos las autocitas, pese a que su inclusión es cuestionable cual un sesgo, pues el sistema las contabiliza y éste no lo hemos inventado nosotros. No sería entonces procedente desconsiderar tales autocitas en este estudio.

El índice h de Hirsch, válido para investigadores pero asumiendo a todo el sistema de investigación educativa española como una unidad, es de 20; un valor alto pero aún lejos de otros sistemas nacionales más potentes. Pero debemos considerar nuestro punto de partida, pues si en 1998 la investigación educativa española no recibió ninguna cita (0 citas), para a partir de entonces iniciar un vertiginoso y ajustadamente exponencial crecimiento según se atestigua en la siguiente gráfica (Figura 2).

5.2. Estudios más citados

No es fácil recoger una heterocita constante, que no sea de cortesía o simple saludo. La citación a un artículo, autor,

FIGURA 2: *Citas realizadas a la investigación educativa española indexada en SSCI en el periodo 1998-2010*



revista e institución constituye un indicador evaluativo por antonomasia. De los 1067 documentos recuperados sólo 74 tienen diez o más citas y más de la mitad, exactamente 541, no han recibido cita alguna.

A continuación, se presentan los diez artículos más citados, con al menos, un autor español, y la tasa promedio de citas por año, que da una idea de la fertilidad citante del documento (Cuadro 2). Los *Current Contents* popularizaron estos *rankings* como el *top ten* (los diez primeros) que se constituían en clásicos de citación (*citation classics*).

Adviértase que estos documentos muy citados están escritos todos en inglés, en su mayoría en colaboración con autores extranjeros y en algunos la presencia del autor español es ordinalmente

muy alta. Es más que evidente que la incardinación en un equipo internacional de prestigio facilita el camino hacia la excelencia del autor español.

6. Análisis de descriptores

De la población de estudios se han recuperado 1762 descriptores, obviamente todos en inglés, aunque no todos los documentos los suelen aportar. Los más frecuentes son los dados en la Tabla 3.

Es factible someter a un análisis de contenido, tal como se hizo en el estudio seminal (Fernández-Cano, 1999a), a esta amplia relación de descriptores adscribiendo y agrupando en categorías a aquellos afines (ver Tabla 4). Cabe la posibilidad de que un descriptor compuesto de dos o más términos se incluya en dos o más categorías.

CUADRO 2: Relación de los diez artículos españolas más citados, producidos en el periodo 1998-2009 e indexados en la base SSCI

Artículo/Revisión	Total Citas	Citas /año
Jimenez-Aleixandre, MP; Rodriguez, AB; Duschl, RA (2000) "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics <i>Science Education</i> , 84 (6): 757-792.	89	8.09
Smith, PK; Cowie, H; Olafsson, RF; et al. (2002) Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. <i>Child Development</i> , 73 (4): 1119-1133.	86	9.56
deVries, H; Mudde, A; Leijs, I; et al. (2003) The European Smoking prevention Framework Approach (EFSA): an example of integral prevention. <i>Health Education Research</i> , 18 (5): 611-626.	83	10.38
Limon, M (2001) On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. <i>Learning and Instruction</i> , 11 (4-5): 357-380.	64	6.40
Cano, F (2005) Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 75: 203-221 Part 2.	41	6.83
Verdugo, MA; Schalock, RL; Keith, KD; et al. (2005) Quality of life and its measurement: important principles and guidelines. <i>Journal of Intellectual Disability Research</i> , 49: 707-717 Part 10.	36	6.00
Valle, A; Cabanach, RG; Nunez, JC; et al. (2003) Multiple goals, motivation and academic learning. <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 73: 71-87 Part 1.	35	4.38
Schalock, RL; Verdugo, MA; Jenaro, C; et al. (2005) Cross-cultural study of quality of life indicators. <i>American Journal on Mental Retardation</i> , 110 (4): 298-311.	33	5.50
Schalock, RL; Luckasson, RA; Shogren, KA; et al. (2007) The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. <i>Intellectual and Developmental Disabilities</i> , 45 (2): 116-124.	32	8.00
Lachapelle Y.; Wehmeyer M.L.; Haelewycck M.C.; et al. (2005) The relationship between quality of life and self-determination: an international study. <i>Journal of Intellectual Disability Research</i> , 49: 740-744 Part 10.	31	5.17

TABLA 3: *Relación de los diez descriptores más usados en la investigación educativa española incluida en la base SSCI durante el periodo 1998-2009*

<i>Key words</i>	<i>Descriptores</i>	#
<i>education</i>	educación	24
<i>higher education</i>	educación superior	17
<i>secondary education</i>	educación secundaria	12
<i>interactive learning environments</i>	entornos de aprendizaje interactivos	12
<i>teacher training</i>	formación de profesores	8
<i>intercultural education</i>	educación intercultural	8
<i>motivation</i>	motivación	8
<i>human capital</i>	capital humano	8
<i>Spain</i>	España	8
<i>multimedia/hypermedia systems</i>	sistemas hipermedia/multimedia	8
<i>reading</i>	lectura	8
<i>learning strategies</i>	estrategias de aprendizaje	8

Si cotejamos estas categoría de contenido con las obtenidas por Fernández-Cano (1999a) se advierte que bastantes de ellas se mantienen: dimensiones de la educación, aspectos psicológicos, enseñanza, educación superior y cultura; emergen otras categorías como: desarrollo y dimensión social; pierden bastante énfasis: medida y evaluación (incluida la de programas) y España. Pareciera existir en estos últimos doce años una menor preocupación por lo localista, que antes rayaba lo pintoresco, para ofrecer una perspectiva más eminentemente peda-

gógica. Seguimos sin poder realizar una adscripción rigurosa a áreas de conocimiento universitarias, pues éstas no suelen declararse e indexarse mayoritariamente en ISI; sin embargo, no es difícil conjeturar cuales de éstas acaparan la producción española de investigación educativa (Teoría e Historia de la Educación, Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y de la Educación), baja un poco Didáctica de las Ciencias Experimentales e irrumpen con fuerza disciplinas del campo de la Informática asociada al descriptor raíz: *comput**.

TABLA 4. *Categorías de contenido de los descriptores de la investigación educativa española incluida en la base SSCI durante el periodo 1998-2009*

Categoría	Raíz	Descriptores adscritos	#
Dimensiones de la educación	<i>Educat*</i>	Intercultural, distancia, teoría, moral, física, social, cambio, medios, políticas,	316
Aspectos psicológicos	<i>Psych*</i>	Motivación, actitudes, mente, cognición, metacognición, inteligencia, ...	173
Enseñanza, enseñantes	<i>Teach*</i>	Formación, profesores, estrategias, mejora,..	153
Facetas del aprendizaje	<i>Learn*</i>	Interactivo, cooperativo, entornos,...	147
Escuela	<i>School*</i>	Secundaria, primaria, fracaso,..	141
Dimensión social	<i>Soci*</i>	Destrezas, educación, interacción, exclusión,..	82
Educación superior	<i>Educat*</i>	Superior, universidad, europea, ..	56
Desarrollo	<i>Develop*</i>	Profesional, humano, cognitivo,	51
Cultura	<i>Cultur*</i>	Intercultural, multicultural,	45
Profesional	<i>Profes*</i>	Profesional, competencias, desarrollo, ...	33

7. Conclusiones y recomendaciones

Llegado aquí deberían realizarse una serie de comentarios finales teniendo *in mente* lo expuesto en este artículo y en su predecesor. Si en éste se deploraba que no era fácil publicar entonces en revistas foráneas y por ende la producción educativa española era baja; la situación ha cambiado radicalmente: la investigación educativa española ha incorporado diez revistas a la base SSCI; de las seis que se proponían en 1999 ya han entrado cuatro en SSCI. Debiéramos considerarnos bien servidos; pero si es importante llegar, lo difícil será mantenerse. Garfield (1990) indicaba que unos de los criterios de permanencia en ISI y por tanto en los JCRs es que la revista sea citada. Es evidente

que una revista recién llegada [11] a ISI no puede acaparar altas citas: sin embargo, sí debiéramos imponernos los investigadores educativos la patriótica tarea de conocer y citar a nuestros conciudadanos, no ignorar al colega más próximo, llevados de un torpe prurito de autosuficiencia individualista si no cainita con lo propio para ensalzar lo foráneo.

Mucho hemos hablado de impacto, por citación, pero la investigación educativa española, y también la mundial, siguen teniendo una fuerte cuestión pendiente: optimizar el impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente, superando la tensión dialéctica esencial entre ambas (ver Fernández-Cano,

2001; Díaz-Costa, Fernández-Cano y Torralbo, 2009; Díaz Costa, 2010), sobre las políticas y normativas educativas como un poderoso indicador de calidad de la investigación (Fernández-Cano, 2001) e incluso de las evaluaciones educativas (García-Sánchez, 2004). Sin embargo, tan onerosa tarea, que se entrevé como castigo de Sísifo, difícilmente puede ser acometida sólo por investigadores educativos; más agentes y presupuesto debieran implicarse. La investigación educativa, si se quiere mantener su realización, no puede seguir siendo esa actividad diletante, con escaso reconocimiento científico-social y miserable financiación; baste saber que, de los más de mil estudios considerados en este trabajo, sólo 26 obtuvieron financiación alguna según se recoge en el campo pertinente de búsqueda en ISI, o sea el 98.4 % de los documentos no incluían dato en este campo analizado.

Sobre el análisis de la producción española en las bases del antiguo ISI no está dicha la última palabra, este estudio sería ampliable considerando la investigación educativa incluida en el área temática *Education, Scientific Disciplines* de la base SCI, la incluida en la base A&HCI y la también abundante en otras áreas temáticas no educativas de la SSCI recuperables tras redundancia por conjunción (uso del junctor *y*) de los principales términos de las categorías de contenido generadas en este estudio (*educat**, *teach**, *learn**, *school**). También, debiera tomarse una perspectiva histórica y temporal más antigua, que permitiría obtener una visión más global y compacta,

que la dada por los aportes siempre parciales y limitados de los artículos aquí considerados. Otra apertura de este trabajo sería indagar el posible sesgo por endogamia entre tasas de publicación en cada revista e institución (universidad sobre todo), a la que está ligada por edición o dirección.

Unas consideraciones finales debieran declararse. El campo de la educación sigue siendo harto ubérrimo y acogedor para otros miembros y disciplinas; el último ejemplo viene del mundo de la Informática. Tales incursiones serían impensables e intolerables en otras comunidades científicas bien celosas de sus ámbitos de actuación. Sin embargo, vistas desde el campo de la educación, pues la educación es un campo de estudio en el que precipitan múltiples disciplinas, se les consideran fértils visitas que coadyuwan a la transformación positiva de este campo.

Dirección para la correspondencia: Antonio Fernández-Cano. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Campus de Cartuja. Universidad de Granada. GRANADA, 18071. E-mail: afcano@ugr.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1-III-2011.

Notas

- [1] Otras bases se han incorporado a ISI: Conference Proceedings Citation Index (CPCIs), Index Chemicus (IC) y Current Chemical Reactions (CCR). En concreto, la base Conference Proceedings Citation Index-Social Sciences & Humanities (CPCIs) nos permite explorar ideas emergentes a través de investigaciones punteras y muy novedosas en campo muy concretos.
- [2] La base de ciencias "duras" SCI recoge una área temática de fuerte contenido educativo "Education, Scientific

Disciplines". Alguna vez habrá que indagar en ésta, pues ante la escasez de estudios sobre la misma pareciera algo casi vergonzante que "eminentes científicos" publiquen en ella, sin reconocer ostensiblemente su existencia como una parcela del ámbito de la educación general.

- [3] Esta búsqueda *ad hoc* también sería ampliable a la base A&HCI.
- [4] La revista *Learning and Instruction*, con factor de impacto 2.372, aparece incluida en dos categorías temáticas del SSCI: Educación e Investigación educativa (4º lugar/1º cuartil) y Psicología Educativa (5º lugar/1º cuartil). Se trata, en consecuencia, de una excelente publicación.
- [5] La revista *Comunicar* podría incluso ser considerada también de educación aunque aquí no se incluye ya que ISI-WOK la ha adscrito a la categoría temática "Comunicación".
- [6] Mucho tacto debiéramos tener al usar e interpretar cualquier *ranking*, siempre proclive a suscitar agravamientos y recelos, y más lo de carácter univariado.
- [7] Esta institución aparece con las denominaciones: AUTONOMOUS UNIV BARCELONA y UNIV AUTONOMA BARCELONA.
- [8] Esta universidad aparece con las denominaciones: UNIV COMPLUTENSE y UNIV COMPLUTENSE MADRID.
- [9] La Universidad de Sevilla se nos presenta con las denominaciones: UNIV SEVILLE y UNIV SEVILLA.
- [10] La Universidad de Santiago en España aparece con estas denominaciones: UNIV SANTIAGO DE COMPOSTELA y UNIV SANTIAGO COMPOSTELA; es procedente añadir Compostela para diferenciar de otras universidades americanas, Santiago de Chile o de Cuba.
- [11] El orden temporal de entradas de las revistas españolas de educación en SSCI es como sigue: **revista española de pedagogía** (2005); *Infancia y Aprendizaje* (2006); *Revista de Psicodidáctica* (2007); *Educación XXI* (2007); *ESE-Estudios Sobre Educación* (2007); *Teoría de la Educación* (2007); *Cultura y Educación* (2008); *Porta Linguarum* (2008); *Revista de Educación* (2008); *Enseñanza de las Ciencias* (2009).

Bibliografía

ALFARO, I. y PÉREZ BULLOS, A. (1985) Las dificultades en el aprendizaje. Estudio de la red básica de comunicación científica del "Social Sciences Citation Index", **revista española de pedagogía**, XLIII:168, pp. 237-254.

CAMPANARIO, J. M.; GONZALEZ, L. y RODRÍGUEZ, C. (2006) Structure of the impact factor of academic journals in the field of Education and Educational Psychology: Citations from editorial board members, *Scientometrics*, 69:1, pp. 37-56.

CARMENA, G.; ARIZA, A. y BUJANDA, Mª E. (2000) *El sistema de investigación educativa en España* (Madrid, CIDE-Subdirección General de Información y Publicaciones). Ver: <http://books.google.es/> (Consultado el 01.03.-2011).

CARMENA, G. (2004) El fomento de la investigación educativa en el estado de las autonomías, *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12:1, pp. 28-31.

DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, E. y FERNÁNDEZ-CANO, A. (2002) El estudio de casos en las bases de datos del Science Citation Index, Social Science Citation Index y Arts and Humanities Citation Index (1992-2000), *Arbor*, 171:675, pp. 609-629.

DÍAZ COSTA, E. (2010) *Impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente*, Tesis doctoral, Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), A. Fernández-Cano y M. Vallejo (dirs.) (Granada, Facultad de Educación-Universidad de Granada).

DÍAZ COSTA, E.; FERNÁNDEZ-CANO, A. y TORRALBO, M. (2009) Consideración diferencial del impacto de la investigación educativa sobre la enseñanza: Académicos vs. prácticos, en BOZA, A. et al. (coords.) *Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Educación, investigación y desarrollo social* (Huelva, AIDIPE y Universidad de Huelva), pp. 1933-1939.

FERNÁNDEZ-CANO, A. (1995a) *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía* (Madrid, Síntesis).

FERNÁNDEZ-CANO, A. (1995b) La evaluación de la investigación educativa, **revista española de pedagogía**, LIII:200, pp. 131-146.

- FERNÁNDEZ-CANO, A. (1997) Evaluación de la investigación educativa española: Una revisión integrativa de realizaciones en 25 años, *revista española de pedagogía*, LV:207, pp. 277-301.
- FERNÁNDEZ-CANO, A. (1999a) Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1988-1997), *revista española de pedagogía*, LVII:214, pp. 509-524.
- FERNÁNDEZ-CANO, A. y BUENO, A. (1999b) Synthesizing scientometric patterns in Spanish educational research, *Scientometrics*, 46:2, pp. 349-367.
- FERNÁNDEZ-CANO, A. (2000) Impacto de la investigación educativa como un indicador de calidad, en GONZÁLEZ, D.; HIDALGO, E. y GUTIÉRREZ, J. (coords.) *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (Granada, Grupo Editorial Universitario), pp. 157-164.
- FERNÁNDEZ-CANO, A. (2001) Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente, *Revista de Educación*, 324, enero-abril, pp. 155-170.
- FERNÁNDEZ-CANO, A.; TORRALBO, M. y VALLEJO, M. (2004) Reconsidering Price's model of scientific growth: An overview, *Scientometrics*, 61:3, pp. 301-321.
- FERNÁNDEZ-CANO, A.; TORRALBO, M. y VALLEJO, M. (2008) Revisión y prospectiva de la producción española en tesis doctorales de Pedagogía (1976-2006), *Revista de Investigación Educativa*, 26:1, pp. 191-207.
- FORO UNIVES (2010) *Cartas críticas de profesores universitarios al Ministro de Educación de España sobre importantes problemas de la evaluación de los Sexenios de Investigación*. 7 de Abril de 2010. Ver: <http://forounives2010.blogspot.com/2010/04/5-carta-abierta-al-ministro-de.html> (Consultado el 01.03.2011).
- GARCÍA-SÁNCHEZ, E. (2004) La evaluación educativa en España: balance y metaevaluación, en *Actas del IXº Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública* (Madrid, Centro Latino Americano de Cooperación para el Desarrollo), pp. 1-17. Ver: <http://www.ijj.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20IX/documentos/garcisan.pdf> (Consultado el 01.03.2011).
- GARFIELD, E. (1990) How ISI select journals for coverage: quantitative and qualitative considerations, *Essays of an Information Scientist*, 13 (Filadelfia, ISI Press), pp. 185-193.
- MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2008) RESOLUCIÓN de 11 de noviembre de 2008, de la Presidencia de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se establecen los criterios específicos en cada uno de los campos de evaluación, *Boletín Oficial del Estado*, 282, 22, noviembre, pp. 46906-46914.
- RUIZ-PÉREZ, R.; DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, E. y JIMÉNEZ CONTRERAS, E. (2010) Principios y criterios utilizados en España por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la valoración de las publicaciones científicas: 1989-2009, *Psicothema*, 22:4, pp. 98-908.
- VALLEJO, M.; OCAÑA, A.; BUENO, A.; TORRALBO, M. y FERNÁNDEZ-CANO, A. (2005) Producción científica sobre educación multicultural contenida en las bases de datos Social Sciences Citation Index y Arts & Humanities Citation, *Revista Española de Documentación Científica*, 28:2, pp. 206-220.

Resumen: Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1998-2009). II

Este artículo de réplica revisa cienciométricamente la producción española en investigación educativa indexada en la base *Social Sciences Citation Index* (SSCI) de *Thomson Reuters* (base del antiguo *Institute for Scientific Information* de Filadelfia, EE.UU.) durante el periodo 1998-2009. Se examina la productividad según áreas temáticas, diacrónicamente, por revistas soporte, institucional y personal. También se aportan indicadores de citación longitudinal y se reconocen los diez estudios más citados. Un análisis de contenido sobre los descriptores recuperados indica los tópicos generales más inda-

gados. Finalmente, se comentan los profundos cambios acaecidos en la producción española de investigación educativa en los últimos doce años y se enuncian recomendaciones para la mejora continua de este campo.

Descriptores: España, investigación educativa, base *Social Sciences Citation Index*, indicadores cienciométricos, productividad, citación.

Summary:

Spanish educational production in the Social Science Citation Index (1998-2009). II

This replication study reviewed scientometrically the Spanish production about educational research indexed at the *Social Sciences Citation Index* (SSCI) *Thomson Reuters* (the former *Institute for Scientific Information* of Philadelphia) database during the 1998-2009 period. It examines the productivity according to thematic areas, diachronically, by support journals, institutions and researchers. It is also given indicators of longitudinal citation and the top-ten studies are recognized. A content analysis on the retrieved key words indicates the general topics more investigated. Finally, the profound changes in the Spanish production of educational research in the last years are discussed and it is set out recommendations for continuous improvement of the field.

Key Words: Spain, educational research, *Social Sciences Citation Index* database, scientometrics indicators, productivity, citation.

Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias *

por Francesca COMAS RUBÍ, Xavier MOTILLA SALAS y Bernat SUREDA GARCÍA
Universitat de les Illes Balears

Introducción

Como es sabido, la historia del siglo XX ha explorado todo tipo de fuentes. La apertura hacia nuevas fuentes, la superación de la dependencia de las fuentes tradicionales de archivo –oficiales o administrativas– se ha puesto al servicio de la construcción de una historia que intenta no dejar de lado ninguna de las dimensiones de la actividad, el pensamiento y los sentimientos humanos. Las metodologías de análisis crítico de las diferentes fuentes –escritas, orales, imágenes u objetos– son todavía muy diferentes como para poder encajar con facilidad la información aportada por distintos tipos de fuentes.

En este sentido, en la apertura hacia nuevas fuentes históricas, desde hace años los historiadores se interesan por el valor de las imágenes en general, y de las fotografías en particular. La publicación de la obra *Eyewitnessing: The Uses of Images As Historical Evidence* del historiador británico, especialista en historia de la cultura, Peter Burke, traducida al español en 2001 [1] ha motivado un mayor interés por estas fuentes. No cabe duda de que las fotografías son un testimonio histórico importante para reconstruir aspectos de la historia, pero esta evidencia no evita que su uso despierte polémicas, especialmente relacionadas

año LXIX, nº 250, septiembre-diciembre 2011, 445-462
revista española de pedagogía



* Artículo elaborado en el marco del proyecto «Cambios y continuidades en educación a través de la imagen: una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares (1900-1939)», HUM2007-61420, proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional I + D + I.

con el tratamiento metodológico a aplicar a estas fuentes, y a la relación que se debe establecer con otras fuentes. En el campo de la historia de la educación, el debate sobre el uso de las fotografías ha dado lugar, en los últimos años, a aportaciones importantes e intensos debates en las revistas especializadas y en los congresos internacionales [2]. Haciendo una síntesis muy breve de estos debates se puede afirmar que el aprovechamiento de las fotografías como fuentes históricas exige, como con las otras fuentes históricas, un cuidadoso análisis crítico y una metodología rigurosa, que aún no está tan consolidada como la que se ha utilizado durante siglos con otras fuentes históricas. Conseguir una interpretación correcta de las fotografías, y su interpretación como fuentes históricas, implica su contextualización y comparación con otras fuentes.

A pesar de su reconocida importancia para la historia, y de haber generado significativas reflexiones teóricas –recordamos, en este sentido, el ensayo fundamental de Walter Benjamin, *La fotografía en la época de su reproductibilidad técnica*, de 1935, y las reflexiones posteriores de Roland Barthes y de Vilém Flusser [3], entre otros–, en el contexto de la historiografía educativa son aún pocas, aunque no inexistentes, las aportaciones al respecto, debido a la restringida utilización de la fotografía como fuente histórico-educativa hasta el momento [4]. De hecho, tal y como denunció Peter Burke [5], en la obra antes mencionada, son pocos los historiadores –entre ellos también los historiadores de la educación– que hagan un uso habitual de los archivos

fotográficos, como pocas son, también, las revistas especializadas que incluyan regularmente fotografías entre sus páginas, que no se reduzcan a ser meros acompañamientos ornamentales. Sin embargo, resulta obvio que la apertura hacia lo visual desde los ámbitos educativo e histórico denota una creciente preocupación por el tema últimamente.

En este artículo pretendemos aproximarnos al estudio de las colonias escolares de la Diputación de Baleares que se llevaron a cabo en los años veinte del siglo pasado a través del análisis de diversas fuentes escritas de archivo y fotográficas conservadas al respecto, prestando especial atención a las memorias en que se detallaban las actividades llevadas a cabo y en las que se insertaban imágenes como complemento ilustrativo a lo que en ellas se expresaba.

Las colonias escolares, renovación educativa y protección a la infancia en Baleares

Como es sabido, las colonias escolares tienen su origen en Suiza en 1876, año en que Walter Bion (1828-1909) organizó la primera colonia escolar en las montañas del cantón de Appenzell en Zurich. Su éxito hizo que rápidamente se expandieran a otros cantones suizos y, también, a otros países como Alemania e Inglaterra (1878), Austria (1879), Francia (1881), Rusia (1882), Italia y Holanda (1883), Bélgica (1886), y Estados Unidos y España (1887). Llegaron a España de manos de la Institución Libre de Enseñanza a través del Museo Pedagógico Nacional y, concretamente, de su director

Manuel Bartolomé Cossío, que dirigió la primera en San Vicente de la Barquera. A partir de la primera experiencia institucionista en dicha localidad santanderina, llevada a cabo once años después de la experiencia fundacional en tierras suizas, las colonias escolares se fueron extendiendo por diversos lugares de la geografía española, si bien no se adoptaron oficialmente hasta el Real Decreto de 26 de julio de 1892. A partir de entonces fueron apareciendo lentamente disposiciones legales destinadas a propagar las colonias escolares, hasta el impulso definitivo que se les dio en 1911 desde el Ministerio de Instrucción Pública. En general, se puede afirmar que las colonias escolares constituyan una institución de higiene preventiva dirigida, principalmente, a niños cuyas familias presentaban recursos económicos escasos o tenían una salud debilitada. Las colonias se desarrollaron con la pretensión de paliar y contrarrestar los efectos perniciosos del intelectualismo escolar, las condiciones de vida deficientes que las grandes ciudades y sus viviendas comportaban, así como las que las mismas escuelas imponían [6].

En Cataluña, aunque hubo una primera experiencia promovida por la Sociedad Económica de Amigos del País en 1893, las colonias escolares no recibieron el empujón definitivo hasta 1906, año en que el Ayuntamiento de Barcelona empezó a organizarlas por tandas con la finalidad de contrarrestar la deficiente situación sanitaria y escolar en que se encontraban muchos niños, bien por inconvenientes naturales, bien por los defectos que la vida en la ciudad implicaba. Así pues, el hecho de que la organización de

dichas colonias escolares barcelonesas fuera a cargo de la Comisión de Higiene de la Infancia evidencia la intencionalidad higiénico-sanitaria de las mismas por parte de sus organizadores. Las colonias no tardaron en extenderse a otras comarcas catalanas bajo diversas modalidades. Hubo colonias de verano y permanentes, para aquellos niños que necesitaban permanecer una temporada larga para recuperarse de afecciones diversas; hubo también colonias rurales, marítimas y urbanas, más conocidas como «semicolonias». A menudo la oferta se vio ampliada por otras actividades, como acampadas y baños de mar [7]. En la Comunidad Valenciana las colonias también representaron un instrumento socio-sanitario y un complemento educativo importante. Inicialmente tuvieron un marcado tono higienista y filantrópico, con una voluntad clara por parte de los organizadores de compensar las carencias y las deficiencias escolares [8].

En las Islas Baleares, la primera colonia escolar fue organizada en 1893 en Mallorca, bajo la dirección del maestro Miguel Porcel y Riera, si bien hubo un primer intento el verano anterior, sin éxito, de organizar una colonia escolar por parte de un grupo de maestros. Las colonias provinciales de Baleares se desarrollaron en el puerto de Sóller, entre 1893 y 1923, bajo la dirección de Miguel Porcel y Riera (1893-1895, 1901, 1903-1907, 1909, y 1911-1913), Jaime Fornaris Taltavull (1902, 1908, y 1910), Juan Capó y Valls de Padrinas (1914-1916), Antonio Salom Pizá (1917-1922), y Francisco García Torres (1923). Mientras las colonias provinciales permanecieron en el puerto de

Sóller el número de colonos que se beneficiaron anualmente de ellas osciló entre los 16 y 28. A partir de 1924 y hasta 1936, bajo la dirección del entonces director del Museo Pedagógico Provincial de Baleares e inspector de 1^a enseñanza Juan Capó y Valls de Padrinas, las colonias de la Diputación provincial de Baleares aumentaron el número de grupos (y consecuentemente de colonos) y de lugares en que se llevaban a cabo –además del puerto de Sóller, otros lugares que albergaron las colonias escolares provinciales fueron Porto Cristo (Manacor), El Terreno (Palma), El Arenal (Palma), Buñola, y el Consulado de Mar (Palma)– [9]. Es precisamente de este último periodo, 1924-1936, del cual se conservan mayor número de fotografías de las colonias escolares provinciales, y, más importante aún, cuando empiezan a aparecer en las memorias que el director remitía al finalizar la colonia a la Diputación Provincial –con anterioridad se remitieron algunas fotografías, si bien no eran insertadas en las memorias como parte de ellas.

En Mallorca, además de las colonias organizadas por la Diputación Provincial, ininterrumpidamente entre 1901 y 1936, diversos organismos e instituciones colaboraron en la organización y financiación de colonias escolares (el Ayuntamiento de Palma, la Caja de Ahorros, la Escuela Normal, la Associació per la Cultura de Mallorca, la Iglesia, la Acción Popular Agraria, entre otros) [10]. En Menorca, en 1909, el Ayuntamiento de Mahón organizó su primera colonia escolar, llevada a cabo en el puerto de Addaya, bajo la dirección del maestro Antonio Juan Alemany –iniciativa que se mantuvo hasta la

finalización de la Guerra Civil interviniendo en su dirección, además del citado maestro y según épocas el maestro Juan Socías y el médico Francisco Aristoy, entre otros– [11]. De Ibiza y Formentera no se tiene constancia que se organizaran, si bien se sabe que desde estas islas, al igual que desde Menorca, se enviaron niños a Mallorca para que participaran en las que la Diputación Provincial de Baleares organizaba [12].

Las colonias fueron generalizándose en Baleares. Su objetivo fue marcadamente higienista. Se trataba de poner a los niños en contacto con la naturaleza para proporcionarles el ambiente más adecuado para el desarrollo físico y la mejora de la salud. Estas actividades de verano fueron una ocasión óptima para practicar el ejercicio físico, el juego, para garantizar una buena alimentación e introducir los hábitos de limpieza personal, sin dejar de lado la función socializadora y el desarrollo intelectual [13]. En las primeras colonias de Baleares, participaron sobre todo hijos de familias pobres, que eran alumnos de la escuela pública, y tuvieron una clara finalidad compensatoria, ya que se pretendía contribuir al desarrollo físico de los niños de las clases más desfavorecidas y débiles, cuyos padres no podían satisfacer sus necesidades nutritivas. Las actividades se completaban con los paseos, en contacto directo con la naturaleza, la recogida de ejemplares, los juegos, los cantos, etc. Al mismo tiempo se pretendía promover el compañerismo, la disciplina, la higiene, los hábitos sociales de convivencia y, también, la emulación y el sentido de superación [14]. Normalmente, el equipo directivo de las colonias

escolares estaba formado por maestros cercanos a los postulados pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva y a menudo promocionaron el excursionismo y el escultismo como actividades e instituciones formadoras del carácter de la juventud (es el caso, por ejemplo, del director de la primera colonia escolar en Menorca, Antonio Juan Alemany, que introdujo en su práctica educativa los paseos escolares a finales del siglo XIX y se adhirió a las primeras manifestaciones del escultismo en la isla ya iniciado el XX) [15].

Las memorias de las colonias escolares de la Diputación Provincial de Baleares y sus fotografías

Las ideas de la Escuela Nueva, tanto en su aplicación escolar como extraescolar, se convirtieron en un programa de actuación que utilizó la fotografía y el cine como instrumentos propagandísticos. Las ideas renovadoras en el campo de la educación que se difundieron desde principios del siglo pasado construyeron un discurso iconográfico que pretendía hacer visibles las nuevas prácticas educativas y representar fotográfica e icónicamente los signos de cambio educativo [16]. La difusión de las nuevas ideas pedagógicas que llegan a España a partir de principios de siglo XX introducirá su propia iconografía y una nueva gramática gráfica. El aire libre, como espacio de experiencias escolares y extraescolares, se convierte en un escenario simbólico privilegiado de la nueva educación. De entre las prácticas educativas renovadoras extraescolares de finales del siglo XIX y principios del XX que se introdujeron en nuestro país, en que confluyeron

higienismo, protección a la infancia y postulados de la nueva educación, las colonias escolares son un ejemplo paradigmático de construcción de una iconografía propia que será proyectada en muchas ocasiones a través de las revistas ilustradas del primer tercio del siglo pasado.

Como se ha dicho, la primera memoria de una colonia escolar de la Diputación Provincial de Baleares que insertó fotografías para ilustrar las diversas actividades llevadas a cabo en ella fue la del verano de 1924, dirigida por Juan Capó y Valls de Padrinas. Con anterioridad se debieron remitir algunas fotografías de ellas a la Diputación Provincial (puesto que en el Archivo del actual Consell de Mallorca, en donde se conservan los fondos de la antigua Diputación Provincial de Baleares, se conservan algunas de ellas, concretamente dos, una de 1918 y otra de 1919), si bien no como parte de la memoria de la dirección, y muy probablemente en menor número (un ejemplo de ellas es la Fotografía 1 que reproducimos en este artículo). Un total de 41 fotografías fueron las que se insertaron en las memorias de 1924, 1925 y 1927, únicas memorias localizadas, a día de hoy, que hicieron uso de la fotografía para ilustrar las actividades llevadas a cabo. En la memoria de 1924 se insertaron 10 fotografías para ilustrar dichas actividades y como complemento de las informaciones especificadas en la memoria por parte de la dirección. Así mismo, en las memorias de 1925 y 1927 se insertaron, respectivamente, 21 y 10 fotografías [17].

La colonia escolar provincial de niños del verano de 1924, bajo la dirección del

inspector de 1^a enseñanza y director del Museo Pedagógico Balear, Juan Capó Valls de Padrinas, se llevó a cabo en dos centros situados en El Terreno (Palma) y Porto Cristo (Manacor), con la intencionalidad de aprovechar los elementos culturales, industriales y comerciales propios de la ciudad y los agrícolas del campo, así como los artísticos de ambos. El local de El Terreno en que se ubicaron, una villa señorial cercana a la bahía de Palma, estaba rodeado de jardín y pinares; así mismo, el local de Porto Cristo estaba situado en la vertiente de una colina, cercana a las cuevas del Drach y la playa. La finalidad de la dirección, en el primer verano en que las colonias provinciales aumentaban considerablemente de beneficiarios al habilitarse dos grupos y locales, y una vez que los ayuntamientos de Palma y Mahón organizaban sus propias colonias de verano para los niños de los colegios públicos de dichos municipios, era llegar al mayor número de niños de los pueblos restantes de las islas. En este sentido la colonia reunió a 51 niños, de edades comprendidas entre los 8 y 13 años, de diversas localidades (como Felanitx, Manacor, Son Servera, Petra, Artá, Montuiri, Santa Margarita, Maria, Sencelles, Porto Cristo, Binisalem, La Puebla, Buñola, Campos, Alcudia, Calviá, y también de Palma y Mahón) divididos en dos grupos que permanecieron 15 días en cada uno de los dos locales habilitados a tal fin en Palma y Porto Cristo. Fue el primer año en que las colonias cambiaron de organización al desarrollarse en dos sitios diferentes a la vez y con dos grupos que alternaron 15 días en cada uno de ellos. Entre los maestros y auxiliares de la colonia ese verano figuraron, además

de Juan Capó, los maestros Juan Enseñat y Samuel Vilaire, encargados de la vice-dirección de un grupo cada uno, así como los maestros Lorenzo Durán y Miguel Suñer, y los alumnos normalistas Miguel Deyá y Bartolomé Maura, como auxiliares. Para complementar las actividades al aire libre y las diversas visitas efectuadas los colonos recibieron lecciones sobre el entorno de cada uno de los emplazamientos y sus manifestaciones naturales y artísticas. Así mismo, se potenció la lectura entre los colonos, como medio de entretenimiento y formación, para lo cual se disponía de una biblioteca con un centenar de ejemplares adecuados a la edad de los niños. Otras actividades a las que se les otorgó mucha importancia fueron el canto, organizándose un orfeón entre los niños, y las fiestas, organizándose hasta 5, generalmente celebradas en las visitas a algunos de los pueblos efectuadas, y en las que los niños realizaban demostraciones de gimnástica y canto coral ante las autoridades y ciudadanía, o ante acontecimientos diversos como la visita de la Diputación a la colonia, la inauguración de algún centro escolar, etc. Finalmente, los juegos y la educación física, así como el excursionismo fueron, también, actividades a las que se les otorgó mucha importancia desde la dirección de la colonia. En este sentido se realizaron entre el 29 de julio y el 27 de agosto de ese año 24 y 25 excursiones, respectivamente, para cada uno de los grupos a diversos lugares. De hecho, en la jornada diaria, que se desarrollaba entre las seis y media de la mañana, en que los colonos se levaban, y las nueve y media de la noche, momento en que se acostaban, se contemplaban diversas actividades como: baño,

gimnasia, juegos pedagógicos, lecciones, trabajos instructivos, cantos, lecturas comentadas y libres, por la mañana, y redacción del diario, paseos, excursiones y visitas, cantos y conversaciones por la tarde-noche, intercalándose descansos después de las comidas. El régimen alimenticio, distribuido en tres comidas fuertes (desayuno, comida y cena) y una merienda a media tarde, se compuso a base de carne, pescado, legumbres, verduras, huevos y leche. Al finalizar la colonia el promedio de aumento de peso, talla y circunferencia torácica de los colonos, según los datos recogidos y adjuntados en la memoria, como muestra de las mejoras desarrolladas en ellos durante la estancia, fue de 2,85 kg, 1,13 cm y 2,06 cm, respectivamente [18].

Para la colonia provincial del año siguiente, realizada en el puerto de Sóller y el Arenal (Palma) se ampliaron los destinatarios incluyéndose niñas de diversos pueblos. La colonia de niños estuvo bajo la dirección, de Juan Capó y contó con los maestros Salvador y Miguel Suñer y el alumno normalista Miguel Deyá. Así mismo, la colonia de niñas estuvo dirigida por la maestra Josefa Estadas y las alumnas normalistas Francisca Arbós y Margarita Salvá. Como en el año anterior se realizaron actividades de canto, fiestas, excursiones, juegos, etc., complementadas con lecciones, promoción de la lectura, etc. Las colonias provinciales de 1925 reunieron a 38 niños y 14 niñas de diversas localidades (Calviá, Ibiza, Palma, Buñola, Sóller, Montuiri, Binisalem, Porreras, Lluchmayor, Puigpuñent, Galilea, María, La Puebla, Inca, Campos, Artá, Porto Cristo y Mahón) de edades comprendidas

entre 8 y 15 años, los niños, y de 8 y 12, las niñas. La jornada diaria contemplaba actividades semejantes en las dos colonias de niños y niñas, iniciándose ambas a las seis y media de la mañana y concluyendo a las nueve y media de la noche. En la colonia de niños, a lo largo de la mañana se realizaban actividades como el baño, la gimnasia y juegos pedagógicos, lecciones y trabajos instructivos, cantos, lecturas comentadas y libres, mientras que en la de niñas se realizaban baños, gimnasia y baños de sol, trabajos intelectuales, cantos, trabajos manuales y lecturas libres; así mismo, por la tarde-noche se realizaba la redacción del diario, paseos, excursiones y visitas, cantos y conversaciones, en la de niños, y juegos de reposo, lecturas explicadas y comentadas, redacción del diario, paseos y excursiones, conversación, cantos y juego libre, en la de niñas, intercalándose descansos en ambas después de las comidas fuertes [19].

Finalmente, el verano de 1927, las colonias de la Diputación Provincial de Baleares, que se desarrollaron en Porto Cristo (Manacor) y Santa Catalina (puerto de Sóller), contaron con 50 niños y 25 niñas, de edades comprendidas entre 9 y 14 años y 8 y 14, respectivamente, procedentes de diversos municipios de las islas (Lluchmayor, Sóller, Marratxí, Puigpuñent, Inca, Buñola, Calviá, Artá, Montuiri, Santañí, Manacor, Campos, Porto Cristo, La Puebla, Felanitx, Binisalem, Palma, Mahón, Mercadal e Ibiza). Las colonias, bajo la dirección de Juan Capó, contaron con los maestros Miguel Deyá y Pedro Rotger y el alumno normalista Antonio Sagrera, para la de niños, y con las

maestras Margarita Bordoy y María Pont, como auxiliares, y Efigenia Taltavull, como directora, para la de niñas. Diariamente, tal como se especificó en el horario anexo a la memoria entregada a la Diputación, los niños y niñas se levantaban, hacían las camas y se lavaban, se bañaban en el mar, realizaban ejercicios de gimnasia, juegos pedagógicos, trabajos instructivos, lecturas comentadas y libres, excursiones, conversaciones y cantos, además de diversas comidas y descansos después de ellas. Tal como se especificó en la memoria al relatar la vida colonial [20] en unas manifestaciones de la dirección que reproducimos literalmente que sintetizan y complementan las informaciones hasta ahora detalladas:

La marcha de la vida de los niños en las Colonias se desprende del examen del Horario que se acompaña. Debemos hacer, sin embargo, algunas observaciones para aquellos que no hayan sido testimonios de la forma en que se desenvuelven las horas de la Colonia.

Los Sres. Maestros Auxiliares y el Vice Director, tenían sus camas y dormían en la misma sala dormitorio de los niños, uno en cada rincón del salón. Así la vigilancia, sin parecer tal, era continua y verdadera, y podíase atender a las pequeñas necesidades durante toda la noche. En todo momento se estaba con los niños, lo mismo que en una familia. Las comidas se celebraban como una Fiesta en la que se agrupan seis niños alrededor de un maestro, y charlan con él, durante el ágape, en el que hay que prodigar siempre vigilancia educadora hasta que se han aprendido a manejar el cuchillo, tenedor y servilleta...

El Trabajo que se hace en la Colonia no es más que el pasatiempo educador a base de lecturas comentadas de algún libro similar en

su desarrollo a la vida que llevamos en la Colonia como por ejemplo el *Diario de una Colonia* [21] en el que se describen parajes conocidos o que han de conocer y escenas que más o menos se repiten todos los días, *Dos años de Vacaciones* de Julio Verne, además de una porción de libros de cuentos y de viajes y del fondo general de una Biblioteca ya permanente de libros de toda clase, al alcance de las Jóvenes inteligencias que aquí pueden hallarse.

El Diario de Clase, como es sabido, ha pasado a ser un trabajo más serio, a la par que más entretenido y educador.

Dejar a los niños abandonados a sí mismos para que escriban lo que han hecho en el día anterior, es permitirles un amaneramiento en la expresión y un abandono en su desenvolvimiento. Los niños que ya saben observar y ver, y redactar o expresar más o menos perfectamente sus pensamientos o sus observaciones, podrían hacer algo aceptable, y tal vez digno de atención; pero la mayoría de los niños que se presentan no saben redactar, por una parte, y lo que ven es todo nuevo... A fin de evitar aquella monotonía, pobre e insulsa composición, se hace cada día una verdadera lección en el sentido más pedagógico de la palabra, en la que intervienen todos, charlando y concretando el encadenamiento de los pensamientos y observaciones, en una redacción de todos que luego es copiada por todos en sendos cuadernos con dibujos [...].

En esta forma, cada lección ocupa un tiempo bastante largo, y se les entretiene en una forma para ellos agradable, durante las pesadas horas de sol, bajo un umbráculo fresco que bordea la casa de Portocristo, o el amplio comedor de Puerto de Sóller. El número de trabajos no es muy grande, pero es selecto y comprende una serie de ideas bien determinadas que se llevan bien grabadas.

Uno de los trabajos que se improvisa cada año es el de DECORACIÓN DE LOS LOCA-

LES. A base de un tema repetido las veces que permiten las dimensiones, y cortando papeles que se pegan sobre otro de color distinto, dedicamos los primeros días de cada colonia a dar carácter a la misma. En las fotografías que se acompañan se distingue el trabajo realizado en este sentido [22].

Gimnasia y canto; La Gimnasia que se hace desde el primer día y a la que damos toda la importancia que se merece, es la de la Cartilla escolar. Hecha con toda sujeción a las normas en la misma establecidas resulta fácil, eficaz y de una gran vistosidad. En cantos, este año, además de los Himnos patrióticos que se entonan diariamente al enarbolar el pabellón nacional por la mañana, y arriarlo por la tarde, hemos procurado y conseguido que aprendieran un himno de cada una de las regiones de España. Llegaron a cantar con tal ajuste y delicadeza que eran la admiración de los visitantes.

El éxito de nuestras Colonias, ha sido como en años anteriores el carácter de su movilidad. Es ya sabido que desde que la Excmo. Diputación puso esta labor en nuestras manos tratamos de que los colonos conozcan el máximo del país. Y así el plan de excursiones ha sido grande, y no excesivamente costosas por el agasajo con que los pueblos y los particulares nos reciben siempre.

Como se ha dicho, hasta 41 fotografías se insertaron en las memorias de 1924, 1925 y 1927, únicas memorias localizadas, a día de hoy, que hicieron uso de la fotografía para ilustrar las actividades llevadas a cabo en ellas y a las que nos acabamos de referir brevemente. A partir de dicho conjunto de fotografías que se han conservado y que hemos podido consultar en el Archivo General del Consell de Mallorca, en general, se constata, una voluntad manifiesta de transmitir una determinada imagen de las propias colo-

nias escolares que reflejara las actividades innovadoras que en ellas se llevaban a cabo. De hecho, la utilización de la fotografía para presentar y dar valor simbólico a las novedades educativas es una práctica habitual en estos años. La representación fotográfica de las actividades escolares y educativas en general no solía representar el día a día de la práctica educativa escolar o extraescolar. No se fotografía lo rutinario ni lo que puede ser interpretado como negativo de acuerdo con los valores educativos de cada periodo. Las representaciones de las actividades escolares son especialmente ritualizadas y muestran cuidadas coreografías de la relación de los maestros con los alumnos y de la decoración y estructura de las clases. En el caso de las fotografías de las colonias, esta cuidada formalización deja paso a una también cuidada representación de la informalidad y de una mayor libertad de movimientos y de gestos. Esta aparente menor formalidad no deja de incluir elementos simbólicos que traducen los valores que se quieren mostrar. Véase, como ejemplo, la fotografía 1. En ella aparecen los diferentes miembros de la colonia: los niños que participaban y los adultos que estaban al cuidado de ellos. La fotografía transmite una imagen mucho menos rígida que las tradicionales fotografías hechas en el contexto escolar. Los niños sentados en el suelo, y sin un orden aparente, contrastan con los que en las fotografías escolares aparecen perfectamente sentados en sus bancos o sillas. Esta buscada imagen de espontaneidad esta complementada por los elementos simbólicos necesarios para que la fotografía muestre las suficientes relaciones de orden propias de las relaciones educativas

tradicionales. El director sentado en la silla manifiesta su autoridad, que también se refleja en la figura del ayudante, de pie y con un pie apoyado en una piedra. La forma de vestir del director, y en menor medida la de los ayudantes, refleja también que, a pesar de estar en una situación más lúdica y menos formal que la escolar, no ha cambiado básicamente su posición de autoridad frente a los niños. Los niños, con el cabello corto, o incluso rapado por motivos higiénicos, van correctamente uniformados, con una camiseta de rayas y unos pantalones largos. Esta vestimenta se acompaña con un sombrero para protegerse del sol. A pesar de que la distribución de los niños sentados en el suelo no siga aparentemente ningún orden, el gesto y la posición de los cuerpos denota orden y corrección. La Fotografía 1, como muchas de las que podemos encontrar de las colonias escolares, traduce un cuidado equilibrio entre orden y espontaneidad. El cuidado fondo de la fotografía con los pinos inclinados por el viento y la casa con la fachada de piedra acaban de dar a la foto todo su simbolismo higienista y de contacto con la naturaleza.

La voluntad de remarcar los aspectos más novedosos y específicos de las colonias escolares, y la valoración del medio natural, son la causa de que la mayoría de fotografías que nos han quedado de las colonias escolares de la Diputación de Baleares presenten las actividades que más se alejan de las típicamente escolares. Las fotografías no muestran las clases que, como hemos visto, se hacían o los momentos de lectura o de escritura del diario o cuaderno. Muestran casi siempre las actividades que más conectan con la realización de

ejercicios físicos y de actividades al aire libre. Las excursiones y los baños de mar merecen mucha atención en las fotografías que se han conservado de las colonias escolares. Así, por ejemplo, en la Fotografía 2, tomada en la colonia escolar de 1925 en el puerto de la localidad mallorquina de Soller se puede ver a los niños bañándose en el mar. Los baños de mar son valorados en esta época como una actividad que beneficia mucho la salud infantil aunque no es practicada habitualmente por las familias y por este motivo las colonias escolares debían introducir esta práctica. Se consideraba tan beneficiosa esta práctica para los niños que se llegaron a crear las llamadas semicolonias o estancias durante el día, sin quedar a dormir, para que los niños y las niñas pudieran disfrutar de los baños de mar. La Fotografía 2 nos muestra también las condiciones de seguridad en que se desarrollaban estas actividades marítimas, con los niños a poca distancia de la playa y bajo la atenta mirada de un adulto.

Las excursiones escolares fueron, también, actividades paradigmáticas de la renovación educativa en nuestro país bajo la influencia de la Institución Libre de Enseñanza y más tarde de las ideas de la Escuela Nueva. Las excursiones favorecían la acumulación de experiencias haciendo descubrir a los niños y niñas aspectos nuevos de la realidad social, cultural o natural que difícilmente podían conocerse de forma adecuada sólo mediante las lecciones. En la Fotografía 3 podemos ver a los colonos visitando una mina de galena en la localidad de Buñola. De nuevo podemos observar cómo, a pesar de la aparente espontaneidad de la instantánea, la fotogra-

fía transmite el orden con que se comportan los niños, y como la mayoría de ellos atienden disciplinadamente a las explicaciones que se les están dando. Por otro lado, en la Fotografía 4 podemos ver a los alumnos de la colonia de 1925 en lo alto del Puig Major, el más alto de la Sierra de Tramuntana, en el norte de la isla, y relativamente cercano al lugar donde tenían su residencia los colonos. El excursionismo por la naturaleza, que tanto se desarrolló en estos años, aparece muy ligado a las actividades educativas y científicas. El excursionismo estará también muy ligado a la fotografía. En este caso la fotografía, en la que aparecen los colonos, con la vestimenta habitual que ya hemos visto en otras fotos, y cada uno con su bastón, reproduce una imagen muy típica del excursionismo, como es la llegada a la cima de las montañas. Con la típica composición en pirámide de los miembros del grupo, como si completasen la cúspide de la montaña, se recalcan simbólicamente los valores del esfuerzo que supone ascender a ella y disfrutar desde arriba del paisaje.

Así mismo, las fotografías de las colonias escolares dedican, también, mucha atención a las actividades deportivas y al ejercicio físico. Los juegos, la gimnasia y las actividades deportivas representaban, junto a una comida abundante y sana, la contribución más valorada para conseguir los objetivos más importantes de las colonias: mejorar la salud de los colonos y al mismo tiempo inculcar el orden y la disciplina. En la Fotografía 5 podemos ver un ejemplo de esta representación de los ejercicios gimnásticos que se hacían en las colonias. Como puede observarse, los colonos están colocados en una formación

tradicional mientras los adultos los observan y, posiblemente, a juzgar por la posición que estos tienen en relación al grupo, dispuestos a corregir los ejercicios incorrectos. Como se dice expresamente, en la cita que se ha reproducido de la memoria de la colonia de 1927, la orientación de la educación física en la escuela y en las colonias escolares seguía en esta época, durante la Dictadura de Primo de Rivera, las directrices que la *Cartilla Gimnástica Infantil* mandaba seguir obligatoriamente a partir de 1924 [23]. La orientación que en esta época marcó el Directorio Militar para la educación física de los escolares, inspirada en orientaciones regeneracionistas, dio mucho valor a la gimnasia como una forma de desarrollar la disciplina y los valores patrióticos.

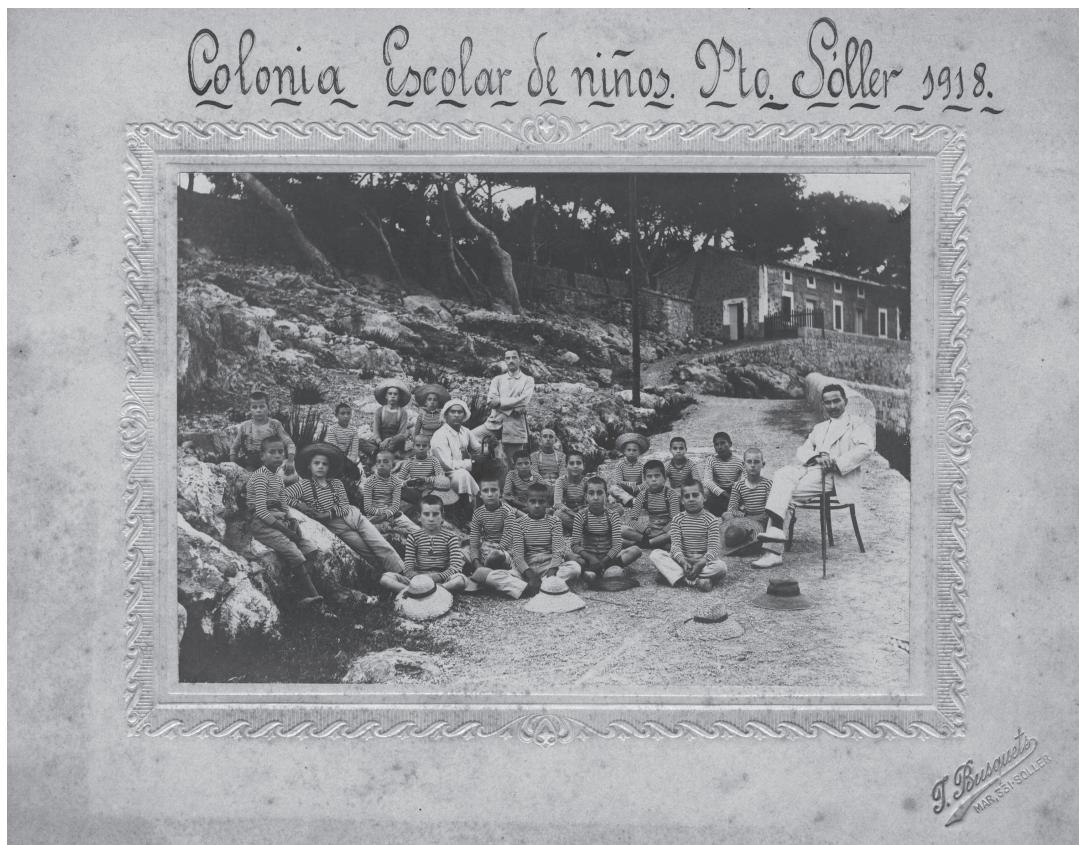
Como se ha indicado, en las fotografías que se han conservado de las colonias escolares de la Diputación de Baleares, entre los años estudiados, predominan las imágenes tomadas en el exterior. De todas formas, además de las actividades más propensas a desarrollarse en espacios exteriores, como las excursiones, el ejercicio físico y las actividades al aire libre, para aprovechar la influencia benéfica de la naturaleza, había también otros elementos que podían contribuir a mejorar la salud infantil que, como hemos indicado, era el máximo objetivo de las colonias escolares. En éste sentido, aunque las fotografías de las colonias escolares conservadas recogen pocas imágenes de interior, frecuentemente, éstas están relacionadas con una alimentación adecuada y suficiente o con el necesario sueño reparador después del ejercicio físico; si bien no son tan frecuentes, como las rela-

cionadas con las actividades al aire libre. Así pues, como puede observarse a modo de ejemplo en la Fotografía 6, algunas fotografías de las conservadas muestran los dormitorios o los comedores. En dichos casos siempre se tiende a presentarlos destacando los aspectos higiénicos de dichos espacios –son amplios y están bien ventilados e iluminados–, así como los detalles ornamentales y decorativos que los hacían más agradables.

Conclusiones

Aunque nadie niega la importancia de los testimonios gráficos en general, y en particular de la fotografía, como testimonio histórico, no es fácil interpretar la información que nos aportan. La síntesis histórica acaba en un texto escrito y, por consiguiente, cabe retraducir a texto las informaciones icónicas que la fotografía aporta, con el riesgo de introducir elementos interpretativos subjetivos y condicionados por la cultura y las vivencias propias del historiador. En este artículo hemos defendido la importancia de las fotografías para entender el modelo educativo de las colonias escolares analizadas. El simple hecho de que los directores de las colonias incluyeran fotografías en sus memorias ya pone en evidencia que ellos consideraban que las imágenes podían dar una información adicional. Si evitamos caer en un análisis ingenuo debemos entender que la imagen que nos dan las fotografías conservadas no es una imagen objetiva. La selección de las fotografías y la misma realización de ellas

con sus encuadres, sus coreografías, la selección y recorte de la realidad que introducen, nos da, muchas veces, más información de lo que pretendían comunicar los autores de las memorias y los responsables de las colonias que no acerca de la realidad objetiva que, aparentemente, pretendían reproducir. Aún así, no por ello el conjunto de fotografías de las colonias escolares de la Diputación de Baleares analizadas dejan de ser fuentes históricas interesantes y, en su valor informativo, similares a los textos escritos. En el caso que nos ocupa, este enfoque metodológico nos lleva a confirmar que durante las primeras décadas del siglo XX aparecieron una serie de tópicos de la modernización educativa para los que se creó una iconografía propia, cuya difusión se vio ayudada por la gran difusión que en estos años tuvo la fotografía, gracias a los avances técnicos, y a las revistas gráficas. Estos tópicos no siempre supusieron un cambio real de las prácticas educativas tradicionales, sino más bien un maquillaje al que la fotografía le dio mayor realce. En el caso de las colonias escolares la naturaleza, las actividades al aire libre, la educación física, una cierta relajación de las posturas corporales y de los símbolos de autoridad, en muchos casos, no hacen más que disimular las mismas relaciones de autoridad entre alumnos y maestro, una actividad muy ordenada y poco espontánea, una disciplina rígida y otros elementos de la escuela más tradicional que teóricamente se quería superar.



FOTOGRAFÍA 1: *Imagen de grupo de la colonia escolar provincial del Puerto de Sóller, 1918. Archivo General del Consell de Mallorca (AGCM).*



FOTOGRAFÍA 2: *Colonos ejercitándose en la playa del Puerto de Sóller, 1925 (AGCM).*



FOTOGRAFÍA 3: *Excursión realizada a las minas de Buñola, 1925 (AGCM).*



FOTOGRAFÍA 4: *Excursión realizada al Puig Major, 1925 (AGCM).*



FOTOGRAFÍA 5: *Colonos realizando ejercicios gimnásticos bajo la supervisión de diversos ayudantes, 1925 (AGCM).*



FOTOGRAFÍA 6: *Los colonos en la sala-dormitorio, 1927 (AGCM).*

Dirección para la correspondencia: Francesca Comas, Ed. Guillem Cifre de Colonia – Campus Universitari. Cra. de Valldemossa, km. 7,5. 07122 Palma (Illes Balears). E-mail: xisca.comas@uib.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
15.II.2011

Notas

- [1] BURKE, P. (2001) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona, Crítica).
- [2] Para una aproximación a estos debates véase: POZO ANDRÉS, M. M. (2006) *Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula, Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 291-315.
- [3] BARTHES, R. (1982) *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía* (Barcelona, Gustavo Pili); y FLUSSER, V. (1990) *Hacia una filosofía de la fotografía* (México, Trillas).
- [4] Algunas aportaciones pioneras en este sentido en la bibliografía histórico-educativa española son, entre otras: VIÑAO, A. (2000) *Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms*, *Paedagogica Historica*, 36, pp. 75-92; JIMÉNEZ TRUJILLO, J. F. (2000) *Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press*, *Paedagogica Historica*, 36, pp. 427-448; y ESCOLANO BENITO, A. (2003) *Escenografías escolares: espacios y actores*, en *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela* (Burgos, Universidad de Burgos, SEDHE), pp. 365-375. Por otro lado, recientemente, la revista *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (núm. 15, enero-julio 2010) ha publicado un número monográfico sobre «Fotografía i història de l'Educació», con artículos de reconocidos especialistas internacionales sobre el tema: COMAS RUBÍ, F. (2010) *Presentació: Fotografia i Història de l'Educació, Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, pp. 9-15; RIEGO AMÉZAGA, B. (2010) *Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes, Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, pp. 19-39; RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (2010) *L'ús pedagògic de la fotografia històrica, Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, pp. 41-54; ARGERICH, I. (2010) *Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats, Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, pp. 55-72; AGUILÓ RIBAS, C.; MULET GUTIÉRREZ, M. J. y PINYA LLINÀS, P. (2010) *La fotografia de temàtica escolar en arxius no especialitzats. Notes sobre fons en imatge a Mallorca, Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, pp. 73-98; DEPAEPE, M. y SIMON, F. (2010) *Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació, Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, pp. 99-122; BRASTER, S. (2010) *How (un-)useful are for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985, Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, pp. 123-148; GROSVENOR, I. (2010) *The school album: images, insights and inequalities, Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, pp. 149-164; POZO ANDRÉS, M. M. DEL y RABAZAS ROMERO, T. (2010) *Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic, Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, pp. 165-194; y COMAS RUBÍ, F.; MARCH MANRESA, M. y SUREDA GARCIA, B. (2010) *Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies, Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, pp. 195-126.
- [5] BURKE, P. (2001) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona, Crítica).
- [6] Sobre la introducción de las colonias escolares en España, en general, véase: PEREYRA, M. (1982) *Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España, Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1, pp. 145-168. Por otro lado, un ejemplo concreto de renovación pedagógica y compromiso social en España a través de las colonias escolares puede observarse en el trabajo llevado a cabo por Félix Martí Alpera en Cartagena. Al respecto véase: MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2005) *Renovación Pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la Pedagogía española: Félix Martí Alpera (1898-1920), revista española de pedagogía*, 63:231, pp. 203-222.
- [7] GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÉS, S.; MAYORDOMO, A. y SUREDA, B. (2002) *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat), p. 318.
- [8] Sobre las colonias escolares valencianas véase: CRUZ OROZCO, J. I. (1991) *Las colonias escolares valencianas (1914-1933). Un ejemplo de renovación educativa* (Valencia, Generalitat Valenciana, Institut de la Jovenut).

- [9] PAYERAS COLL, P. (2008) *Miguel Porcel y Riera (1869-1933). Manuales escolares cílicos y Activismo escolar*, pp. 245-278 (Tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares).
- [10] GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÉS, S.; MAYORDOMO, A. y SUREDA, B. (2002) *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939...* op. cit., pp. 326-327; y COLOM CAÑELLAS, A. J. (1984) *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca* (Palma, Centre d'Estudis Gabriel Alomar), pp. 53.
- [11] MOTILLA SALAS, X. (2004) *Higienisme i educació en el temps de lleure a la Menorca contemporània: les colònies escolars del port d'Addaia*, *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 17, pp. 33-56.
- [12] OLIVER JAUME, J. (1978) *Escola i societat. L'ensenyanament a les Illes Balears en el segle XX* (Palma, Editorial Moll), p. 199.
- [13] GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÉS, S.; MAYORDOMO, A. y SUREDA, B. (2002) *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939...* op. cit., pp. 326-327.
- [14] COLOM CAÑELLAS, A. J. (1984) *D. Miquel Porcel Riera* op. cit., pp. 53-62.
- [15] MOTILLA SALAS, X. (2003) *Antoni Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primeria del segle XX: els passeigs i les colònies escolars*, en *La renovació pedagógica. Comunicaciones de las XVI Jornadas d'Història de l'Educació als Països Catalans* (Figueras, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Ajuntament de Figueres, Universitat de Girona), pp. 99-111.
- [16] COQUOZ, J. (2000) *Un modèle suisse "d'Ecole active" durant l'entre-deux-guerres: images et mirages*, *Paedagogica Historica*, 36.1, pp. 369-388.
- [17] Nos referimos a: CAPÓ, J. *Colonia Escolar Provincial de niños. Porto Cristo (Manacor), El Terreno (Palma), Agosto-1924*, Archivo General del Consell de Mallorca, 18 pp. Expediente ES AGCM II-711/3; CAPÓ, J. *Colonias Escolares Provinciales. Puerto de Sóller-Arenal. Agosto 1925*, Archivo General del Consell de Mallorca, 18 pp. Expediente ES AGCM II-711/3; ANÓNIMO [CAPÓ, J.] *Colonias Escolares Provinciales de Baleares. Verano de 1927. Memoria. Consideraciones generales, horarios, excursiones, planos y fotografías, datos antropométricos*, Archivo General del Consell de Mallorca, 19 pp. Expediente ES AGCM II-711/3 (para la cita, pp. 5-8).
- [18] CAPÓ, J. *Colonia Escolar Provincial de niños. Porto Cristo (Manacor), El Terreno (Palma), Agosto - 1924*, Archivo General del Consell de Mallorca, 18 pp. Expediente ES AGCM II-711/3.
- [19] CAPÓ, J. *Colonias Escolares Provinciales. Puerto de Sóller - Arenal. Agosto 1925*, Archivo General del Consell de Mallorca, 18 pp. Expediente ES AGCM II-711/3.
- [20] ANÓNIMO [CAPÓ, J.] *Colonias Escolares Provinciales de Baleares. Verano de 1927. Memoria. Consideraciones generales, horarios, excursiones, planos y fotografías, datos antropométricos*, Archivo General del Consell de Mallorca, 19 pp. Expediente ES AGCM II-711/3 (para la cita, pp. 5-8).
- [21] Se refiere a la memoria publicada de una de las primeras colonias escolares que dirigió Miguel Porcel y Riera en Baleares, véase: PORCEL Y RIERA, M. (1901) *Diario de una colonia escolar en Baleares: Puerto de Sóller agosto de 1901. Notas sobre el terreno* (Palma, Tip. de Bartolomé Rotger).
- [22] Véase la Fotografía 6 reproducida al final del artículo.
- [23] Real Decreto de 18 de junio de 1924 (Declarando obligatorio el uso de la Cartilla Gimnástica Infantil), *Gaceta de Madrid* (Madrid, 19 de junio de 1924). Véase también *Cartilla Gimnástica Infantil* (Madrid, Publicaciones del Directorio Militar, 1924).

Resumen:

Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias

Desde hace algunos años los historiadores se han interesado por el valor de las imágenes en general, y de las fotografías en particular, como fuente histórica. No cabe duda de que las fotografías son un testimonio histórico importante para reconstruir aspectos de la historia, pero esta evidencia no evita que su uso despierte polémicas, especialmente relacionadas con el tratamiento metodológico

que debe aplicarse a estas fuentes, y a la relación que debe establecerse con otras fuentes. El uso y aprovechamiento de las fotografías como fuentes históricas exige, como con cualquier otra fuente histórica, un cuidadoso análisis crítico y una metodología rigurosa, que aún no está tan consolidada como la que se ha utilizado durante siglos con otras fuentes. En este artículo pretendemos aproximarnos al estudio de las imágenes que en los años veinte del siglo pasado generaron las colonias escolares de la Diputación de Baleares.

Descriptores: renovación educativa, educación fuera de la escuela, fotografía, iconografía.

Summary:

Iconography and graphic representation of the school colonies in the Balearic Islands Provincial Council. An approach through the analysis of memento photographs

For several years historians have been interested in the value of images as a whole, and of photographs in particular, as an historic source. There is no doubt that photographs are an important historic witness in order to reconstruct aspects of history, but this fact does not impede their use giving rise to controversy, especially concerning the methodological treatment that should be applied to these sources, and the relationship that should be established with other sources. The use and exploitation of photographs as historical sources requires –as with any other historical source– careful critical analysis and rigorous methodology which

as yet is not as consolidated as what has been used for centuries with other sources. In this article we aim to approach the study of the images which in the nineteen twenties were generated by the school colonies of the Balearic Islands Provincial Council.

Key Words: educational renewal, education outside the school, photography, iconography.

Interpretación de los sistemas educativos mediante análisis de conglomerados vinculados a algunas variables de los Informes PISA-2006

por Santiago NIETO MARTÍN y Adriana RECAMÁN PAYO
Universidad de Salamanca

Introducción

Una de las obras pedagógicas más estimulantes que uno ha podido consultar durante los últimos años ha sido la de la investigadora francesa Nathalie Mons, titulada *Les nouvelles politiques éducatives*. Si a las convincentes informaciones y conclusiones proporcionadas en la obra mencionada, se añaden los estudios llevados a cabo por el Grupo de Investigación GIRSEF, en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina, nos encontramos ante un ámbito investigador altamente insinuante y motivador, sobre el que existen pocos precedentes relevantes en el resto de los países desarrollados. *Nos referimos a la controversia sistemas escolares integrados versus sistemas escolar diferenciados, lo que nos debe llevar a reflexionar sobre la eficacia de ambas opciones.*

Aunque en los primeros estudios (Dupriez y Dumay, 2005), se llega a la conclu-

sión de que los sistemas escolares de tipo *integrado* son globalmente más igualitarios que los sistemas de tipo *diferenciado*, procede reflexionar sobre tal dualidad. Un *sistema escolar integrado* se caracteriza por una estructura común para todos los alumnos, sin grupos diferenciados, seleccionados, distribuidos o clasificados por circunstancia alguna y de larga duración para todos, sin práctica existencia de opciónalidad, evitando separar a los alumnos el mayor tiempo posible, en función de los resultados. Se considera que, en principio, hay que dejar a la escuela suficiente tiempo para combatir las diferencias de recursos culturales de las familias y aportar a cada alumno las posibilidades reales de éxito antes de operar selección alguna, cualquiera que ésta sea. Por el contrario, se habla de *sistema escolar diferenciado* a aquél tipo de enseñanza con grupos organizados de forma precoz, con lo que supone de aportación de orientaciones y estrategias de desdoblamiento como útil de

gestión de recorridos escolares. Son dos opciones educativas establecidas bajo criterios de honestidad política y social semejantes, pero que, sin embargo, podrían empezar a generar algunas dudas acerca de la eficacia entre ambos sistemas, a raíz de los resultados académicos obtenidos.

Por lo tanto, tal y como manifiestan Crahay y Delhaxe (2004), parece legítimo hablar de *cultura de integración* y de *cultura de diferenciación*. Para estos autores, una cultura de integración representaría un principio organizador subyacente a diferentes parámetros y se asentaría sobre valores compartidos en un proyecto cultural, además de concebir claramente el papel de la escuela en el seno de una sociedad; de igual forma se podría entender una cultura escolar diferenciadora, que trata de llevar a cabo una educación lo más adaptada a las características y necesidades de cada alumno: ¿por qué no investigar sobre ambas opciones?

El principio de igualdad de oportunidades ha sido introducido en cada país partiendo de motivos tales como la obligación y gratuidad de la enseñanza, políticas de igualdad, discriminación positiva, que, en todos los casos y países se basaban en un mismo fundamento, y es que en una sociedad democrática, el trayecto y éxito escolar no deben depender tanto de los recursos familiares que los alumnos heredan, cuanto del papel de la escuela, que debería estar orientado a ofrecer a cada uno las mismas posibilidades de emancipación. En ese sentido, cualesquiera que sean las políticas llevadas a cabo, creemos que los Informes Internacionales constituyen un elemento de referencia pri-

mordial para analizar en qué medida se producen distancias en la consecución de tal objetivo.

No queremos dejar de referirnos a una interesante reflexión realizada por Crahay (2000), cuando a raíz de algunos estudios realizados en los países europeos, ya desde 1990 (*Reading Literacy*), concluye que la escuela no necesita seleccionar para ser eficaz, y que, por el contrario, aquellos países que implantan algún sistema de selección lo más tarde posible, tienden a ser los más eficaces; entiende que una educación de larga duración no parece oponerse a la formación de élites, y que el mejor modo de formar alumnos brillantes es apoyándose en una estructura escolar integrada.

Entre los dos extremos de este eje enseñanza integrada *versus* enseñanza diferenciada, es fácil encajar, por una parte, a los países escandinavos, con una estructura única para todos los alumnos hasta los 16 años y, generalmente, una promoción automática de los alumnos entre los años de estudio; por otra, países como Alemania, Austria, Luxemburgo, Suiza y Holanda, con un sistema de diferenciación precoz de itinerarios de los alumnos y, en un tercer grupo de países, en el centro del eje, sistemas escolares que se caracterizan, bien por la coexistencia de varias estructuras paralelas (como los *comprehensive school* y las *grammar school* en Inglaterra, por ejemplo), o bien, por recorridos más o menos intensivos de opciones y orientaciones con una estructura común (como el *colegio único* en Francia, por poner un ejemplo) (Dupriez y Dumany, 2005).

Volviendo a la obra de la profesora Mons (2007) no podemos obviar temas de trascendental importancia como la descentralización de las políticas educativas o de las propias reformas escolares, poniendo de relieve nuevos modelos escolares basados en la eficiencia y la igualdad, enfrentándonos a un tiempo de decisiones que han de requerir y enmarcar el devenir de los modelos escolares del siglo XXI. Con todo lo comentado, un pensamiento de excepcional importancia es el que orienta la gestión de la gran heterogeneidad que se presenta en el aula a través de sus diversas manifestaciones, con los consiguientes procesos de adaptación y gestión de tales diferencias.

De todos es sabido que los sistemas escolares tienen que responder *simultáneamente* a varias demandas, cuales son diferenciar los aprendizajes de los estudiantes en función de sus capacidades, las diversas exigencias de trabajo, la integración social, promoción de conocimiento y valores, etc. Todo ello supone, sin duda, una cierta tensión generada por la búsqueda y consecución, en su caso, de tales objetivos. Y lo comentado reviste gran importancia, por cuanto la naturaleza y alcance de tal cuestión es muy superior a lo que socialmente se puede, y podemos percibir, dado que las estrategias y formas de gestionar tal heterogeneidad tendrán significativo impacto sobre la educación, y muy primordialmente en las condiciones laborales de los docentes y en la propia formación de los estudiantes.

1. Peculiaridades de la investigación comparada

Sin embargo, cuando, como en nuestro caso, de investigación comparada se trata,

procede ser sumamente prudente, siendo varios los aspectos que, como prevención, debemos tener en cuenta. En *primer lugar*, la dificultad que supone adaptar comparativamente conceptos o modelos nacionales y su creación en espacios comunes. Cualquier término de comparación implica sus peligros, dado que cada país tiene su propia dinámica vital, sus propias percepciones sociales... La única forma razonable de superar dicho problema, es tratando de formular problemas comunes. Una *segunda cuestión* es que las instituciones educativas están imbuidas de una dinámica nacional de carácter histórico, y si las políticas son el resultado de un proceso de ajuste mutuo entre actores, son también parte histórica de las instituciones que las conforman; por lo tanto, las nuevas políticas deben leerse a la luz de las instituciones a las que sirven; de ahí que la información recogida no se limite solamente a las disposiciones formales, sino a la aplicación que realizan los trabajadores de campo. El *tercer aspecto* problemático va más allá del concepto estado-nación, debido a la progresiva descentralización de las estructuras educativas en países desarrollados y emergentes, lo que supone, para no crear nuevas categorías que hagan inviable cualquier tipo de análisis, la agrupación en subsistemas ya creados, implicando una cierta reducción de la realidad establecida. Y como final, en *cuarto lugar*, entender que, dadas las, a veces, irresolubles dificultades, cualquier clasificación de carácter internacional requiere la creación de indicadores *ad hoc*. Por lo tanto, asumamos cierta fragilidad clasificatoria, pero no exenta de realismo y coherencia en base a los datos utilizados y a la necesidad de

comprender los modos y maneras de gestionar ciertas problemáticas comunes.

2. Modelos de gestión de la heterogeneidad: una nueva tipología de escuela obligatoria

Aún con todos los problemas a superar, parece razonable, de los estudios realizados por Mons (2007, 216), proponer el análisis sobre ciertas estrategias adoptadas por los diferentes países para sobreponerse a la cuestión de la heterogeneidad, aunque, casi siempre, con ofertas dicotómicas cuestionables, determinando sistemas educativos diferenciados, a modo de itinerarios (entre los que destacan los de los países centroeuropeos), o bien, sistemas donde la diferenciación, itinerarios u opciones se presentan mucho más tarde (preferentemente en países del norte de Europa). Es una forma dicotómica, sin duda, cuestionable, por cuanto no tiene en cuenta otro tipo de diferencias u opciones personales como, por ejemplo, el rendimiento del propio alumno o la recuperación individual.

De forma esquematizada, destacamos cuatro estrategias esenciales en las formas de gestión de las escuelas:

- *Modelo de separación*, basado en que, al final de la enseñanza primaria, todos los alumnos han adquirido una educación en paralelo, siempre en función de resultados académicos similares, donde tanto la orientación como la repetición, se han constituido en elementos de ajuste durante el período educativo, especialmente, cuando la repetición

constituye una especial válvula para aliviar tensiones, siendo representantes de este modelo, países como Alemania, Austria, Hungría, Suiza y Luxemburgo, y, en cierta medida, los países vecinos de Europa central, como Bélgica y Holanda.

- Otro *modelo*, denominado *individualización de integración*, se observa en Dinamarca, Islandia, Finlandia, Suecia o Irlanda, donde las clases de alumnos con bajo nivel de rendimiento no son frecuentes, siendo la repetición un hecho de excepción, y en el que destacan estrategias pedagógicas como la instrucción individualizada, tutoría personal y pequeños grupos.
- *Modelo de escuela comprensiva*, en el que todos los alumnos siguen un programa común y al mismo ritmo durante toda la enseñanza obligatoria. La gestión de la heterogeneidad se realiza a través de una política flexible de agrupación de alumnos, bien según el rendimiento o las características de la disciplina en particular; podría considerarse una especie de modelo de *integración a la carta*, seguido en países como EEUU, Canadá, Reino Unido y Nueva Zelanda, principalmente.
- *Modelo de integración sin fisuras*, donde no existen mecanismos de gestión, ni entre grupos, ni dentro de los grupos, estando sujetos todos los estudiantes a las mismas condiciones educativas; el único sistema de ajuste

es la repetición de curso, tratando de regular el flujo de estudiantes y separando a los menos capacitados de aquellos otros que pueden seguir el ritmo del nivel de rendimiento impuesto, siendo Francia, España, Por-

tugal, Argentina o Chile, países representativos de este modelo.

En el siguiente cuadro, reflejamos, resumidamente, alguna peculiaridad sobre lo comentado en renglones anteriores:

CUADRO 1: *Modelos de gestión de la heterogeneidad escolar*

	<i>Modelo de separación</i>	<i>Modelo de integración individual</i>	<i>Modelo de integración a la carta</i>	<i>Modelo de integración uniforme</i>
Tronco común	Corto	Largo	Largo	Largo
Ritmo de progresión de los alumnos	Repetición importante	Promoción automática	Promoción automática o baja repetición	Repetición importante
Organización de las clases	Clases de niveles posibles en la primaria, grupos o escuelas de niveles en la secundaria	Heterogeneidad académica de las clases	Sin clases de nivel en la primaria (reagrupamiento intra clase, principalmente), grupos de niveles flexibles en la secundaria, por asignaturas	Sin clases de niveles en la primaria, posibilidad de clases de nivel, frecuentemente no oficiales, en la secundaria
Uso de la enseñanza individualizada	Existentes	Generalizado a casi todos los estudiantes	Generalizada	De desarrollada a inexistente
Salidas del sistema escolar sin cualificación	Débiles	Muy débiles	Débiles	Moderadas o fuertes
Objetivo: el estudiante	No prioritario	Prioritario	Prioritario	No prioritario
Objetivo: el grupo, la cohorte, la clase	Prioritario	Prioritario	No prioritario	Prioritario
Ejemplos de países	Alemania, Austria, Suiza, Bélgica, Luxemburgo, Holanda	Finlandia, Noruega, Suecia, Corea, Japón, Islandia, Dinamarca, Irlanda	Reino Unido, EEUU, Nueva Zelanda, Canadá	Francia, Italia, España, Grecia, Portugal, Argentina, Chile

Como se puede observar, los ejemplos de países que se proponen son suficientemente conocidos, todos ellos miembros de la OCDE, países en los que el análisis se puede realizar con mayor claridad. Ello nos debe llevar a entender la conveniencia de realizar análisis previos, a modo de *estudios piloto*, en los sistemas educativos más desarrollados, sin que ello suponga

infravalorar la información llevada a cabo en el resto de los países en los que se han llevado a cabo los Informes PISA.

3. Tres cuestiones previas

Nuestras pretensiones en el presente estudio son complejas, pero de profundo interés pedagógico, fundamentalmente, orientado a la toma de decisiones políticas;

en primer lugar, tratamos de validar, doblemente, la división comprensiva entre *sistemas educativos integrados* y *sistemas educativos diferenciados*, así como, dentro de los sistemas integrados, los *tres modelos de gestión de la heterogeneidad* a que hemos hecho referencia. En segundo lugar, utilizar la técnica multivariante del análisis cluster para validar las formulaciones teóricas que hemos asumido; para ello, buscamos, de entre las muchas variables analizadas y contempladas en los Informes PISA-2006, las variables que mejor definen la agrupación teórica que llevan a los clusters establecidos por Mons, para, posteriormente, inferir, a partir de las mismas variables, por separado o en conjunto, los conglomerados que definen todos los sistemas educativos analizados en PISA. Todo ello nos lleva a aceptar o rechazar formulaciones, hipótesis y teorías que, en consecuencia, tratan de contribuir a un mejor conocimiento de los sistemas educativos analizados por la OCDE, tratando de encontrar y explicar las bondades que configuran los diferentes sistemas educativos. Para ello hemos elaborado una base de datos obtenidos en PISA-2006, y que están a disposición de todo investigador; al respecto, procede explicitar la gran cantidad de variables que se contemplan en el mencionado Informe, que no solamente se limitan a establecer valores medios sobre rendimiento, y si dichos valores se utilizan para establecer rangos entre países.

4. Respuestas a interrogantes de interés

A) El *primer interrogante* al que deseamos responder es el relacionado con sistemas escolares *integrados* o *diferencia-*

dos. Para ello, en función de la variable *edad de separación* (u opcionalidad) entre-sacada de los datos PISA-2006, realizamos el análisis a partir de recodificaciones en cuatro categorías de la edad por pares, es decir 17-16 años, 15-14 años, 13-12 años y 11-10 años.

De entrada, no se producen diferencias significativas de rendimiento académico en función de la edad de separación, si bien, las diferencias sí parecen existir, a favor de los grupos en que la edad de separación es mayor, pero con matices importantes. En las siguientes tablas se exponen los valores medios de rendimiento por cada una de las áreas estudiadas (ciencias, lectura y matemáticas) en PISA-2006. Veamos en primer lugar los datos referidos a los percentiles inferiores, por cuanto intuimos que esta cuestión podría afectar de diferente manera a los alumnos entre mayor y menor rendimiento. Al respecto, hemos de puntualizar y ahondar en este hecho esencial, y que debe ser motivo de otro tipo de análisis y con otros planteamientos, y es que *la estructura de los sistemas educativos no influye por igual en los alumnos según su nivel o grado de rendimiento*, hecho que se comprueba fielmente, si el tipo de alumnos que se analizan son los que se sitúan por debajo del percentil 25, como demuestran Dupriez, Dumay y Vause (2008), cuyo trabajo, por este motivo, fue galardonado con el Premio George Bereday de la *Soiedad Internacional de Educación Comparada (CIES)*.

Efectivamente observamos una tendencia de superior rendimiento en la considerada *edad de separación* 16-17 años, tanto en el percentil 5, en lectura y mate-

máticas; como en el percentil 10, también en lectura y matemáticas; pero no así en el percentil 25, que presentan mayor rendimiento en ciencias y lectura, pero no en matemáticas. El dato de mayor relieve se produce al observar que el segundo grupo de mayor rendimiento (o primero, en algún caso), es el de alumnos en que la separación de optionalidad se produce más temprano, entre 10-11 años. Por lo tanto, la discusión sobre la edad de separación en la optionalidad no parece estar resuelta, si bien, estaríamos obligados a concluir, *con los datos obtenidos, que la edad de separación debe llevarse a cabo lo más tarde pos-*

sible, o bien, lo antes posible, siempre para alumnos con menor rendimiento. Otros tres indicadores a destacar son, primero, que trabajamos con poco número de frecuencias, lo que siempre implica una distorsión interpretativa; segundo, la desviación típica obtenida siempre es menor tanto en las edades de separación mayores como en las menores; y tercero, que un mayor número de países optan por edades de separación más elevadas (en concreto, el 69,6% de los países, optan por edades de separación entre los 14-17 años). La tabla siguiente ofrece cumplida información sobre cuanto acabamos de poner de relieve.

TABLA 1: *Percentiles 5, 10 y 25 en Ciencias, Lectura y Matemáticas*

Percentiles 5, 10 y 25			Ciencias		Lectura		Matemáticas	
Percentiles	Edad	N	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Percentil 5	16-17	17	330,4	41,5	311,2	51,6	332,1	55,6
	14-15	22	336,6	51,2	296,2	95,5	327,1	99,4
	12-13	9	311,8	49,8	277,5	65,9	312,0	61,5
	10-11	8	334,6	33,5	290,5	37,0	324,7	37,1
Percentil 10	17-16	17	363,7	43,9	350,7	51,4	364,1	56,1
	14-15	22	347,0	53,9	319,6	71,9	344,9	65,6
	12-13	9	345,3	49,5	321,5	62,4	347,1	61,2
	10-11	8	367,6	35,1	334,7	37,9	359,5	37,9
Percentil 25	17-16	17	440,0	48,2	414,4	51,8	416,9	57,1
	14-15	22	399,9	60,2	381,2	74,1	397,9	67,4
	12-13	9	403,9	50,5	391,5	57,2	403,3	58,8
	10-11	8	425,6	39,6	404,8	39,1	418,6	42,2

¿Y qué ocurre, siguiendo la línea de discusión anteriormente trazada, con los alumnos de mayor rendimiento? Pues que, prácticamente, en todos los casos, la tendencia de mayor rendimiento se produce en aquellos alumnos cuya edad de separación

es más temprana (Tabla 2). Ello nos debe llevar (junto a los datos de la Tabla 1), a una prudente conclusión, y es que *las políticas educativas pudieran no afectar por igual a los alumnos de mayor rendimiento respecto a aquellos de menor rendimiento.*

TABLA 2: Percentiles 75, 90 y 95 en Ciencias, Lectura y Matemáticas

Percentiles 75, 90 y 95			Ciencias		Lectura		Matemáticas	
Percentiles	Edad	N	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Percentil 75	16-17	17	459,0	55,5	542,0	51,7	536,2	57,8
	14-15	22	520,5	72,0	508,1	71,9	516,8	72,1
	12-13	9	534,0	53,8	530,4	43,8	534,7	64,1
	10-11	8	560,2	43,7	546,2	32,7	548,5	44,5
Percentil 90	17-16	17	603,9	55,1	593,6	51,4	589,0	55,8
	14-15	22	573,1	71,4	560,1	67,4	570,4	69,6
	12-13	9	586,8	50,9	583,7	38,0	587,6	61,8
	10-11	8	617,5	38,8	600,0	27,9	607,7	39,9
Percentil 95	17-16	17	635,3	54,2	332,1	55,6	619,8	53,2
	14-15	22	604,3	69,0	327,1	99,4	601,8	66,4
	12-13	9	616,8	48,9	312,0	61,5	618,8	59,0
	10-11	8	649,3	37,3	324,7	37,1	642,0	35,5

Una vez expuesta la descripción anterior, procede comentar que las diferencias no resultan estadísticamente significativas, para $\alpha = 0,05$.

B) El segundo apartado de nuestra reflexión se produce sobre los cuatro modelos

conceptualizados y que consideramos en el análisis: recordemos: modelo A, *modelo de separación*; modelo B, *modelo de integración individual*; modelo C, *modelo e integración a la carta*; y, modelo D, *modelo de integración uniforme*. Veamos los resultados:

TABLA 4: Percentiles 5, 10 y 25 en función de Modelos de Gestión de la Heterogeneidad del Rendimiento

Percentiles 5, 10 y 25			Ciencias		Lectura		Matemáticas	
Percentiles	Gestión	N	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Percentil 5	Modelo A	4	340,5	3,69	306,2	16,5	344,0	12,0
	Modelo B	5	363,4	34,2	352,4	49,2	373,2	28,8
	Modelo C	3	343,3	27,4	337,5	27,5	354,0	27,6
	Modelo D	4	323,2	9,9	287,5	15,8	318,5	16,2
Percentil 10	Modelo A	4	377,7	2,8	354,5	12,3	382,5	12,8
	Modelo B	5	399,6	33,2	393,2	44,6	406,8	28,7
	Modelo C	3	378,3	30,5	380,5	30,4	385,0	29,2
	Modelo D	4	352,2	8,5	333,7	12,5	354,2	15,3
Percentil 25	Modelo A	4	444,2	2,2	430,7	7,9	447,7	12,4
	Modelo B	5	458,8	31,7	458,2	38,3	462,4	27,8
	Modelo C	3	441,6	30,0	449,5	26,1	438,3	29,7
	Modelo D	4	418,2	8,6	406,5	10,0	411,7	15,6

Comprobamos, de forma constante y sistemática, un mayor rendimiento medio en los percentiles que analizamos en el considerado *modelo B*, modelo denominado de *integración individual*, mayormente implantado en países como Finlandia, Noruega, Suecia, Corea ó Japón; también parece destacar el *modelo D* por

su menor rendimiento, considerado modelo de *integración uniforme*, más implantado en Francia, Italia, España, Grecia y Portugal.

Veamos qué ocurre cuando se valora el rendimiento en aquellos alumnos que se sitúan en los percentiles superiores.

TABLA 5: Percentiles 75, 90 y 95 en función de Modelos de Gestión de la Heterogeneidad del Rendimiento

Percentiles 75, 90 y 95			Ciencias		Lectura		Matemáticas	
Percentiles	Gestión	N	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Percentil 75	Modelo A	4	584,2	2,0	572,0	6,6	587,2	13,6
	Modelo B	5	586,6	27,2	584,4	24,6	584,2	25,5
	Modelo C	3	586,0	17,3	579,5	19,0	560,3	25,1
	Modelo D	4	550,5	14,3	541,0	18,0	539,0	19,3
Percentil 90	Modelo A	4	636,2	4,0	623,0	6,7	641,0	11,6
	Modelo B	5	638,8	25,1	635,4	20,2	636,0	23,0
	Modelo C	3	643,6	13,5	632,5	16,2	613,3	21,0
	Modelo D	4	603,5	14,3	591,2	19,5	592,2	18,0
Percentil 95	Modelo A	4	665,0	5,0	651,7	7,0	670,2	11,7
	Modelo B	5	668,4	23,8	663,6	17,8	665,4	22,3
	Modelo C	3	676,0	12,2	663,5	14,8	644,0	19,5
	Modelo D	4	633,7	14,1	618,2	19,3	622,7	16,6

Como se puede observar, se produce una tendencia similar que con los alumnos de menor rendimiento (*modelo B*, mayor rendimiento; *modelo D*, menor rendimiento), con una excepción, y es la que se produce en *matemáticas*, donde el *modelo A* (*modelo de separación*), es el que muestra un mayor rendimiento en esta disciplina.

Sin embargo, al contrario de lo que ocurre en otras reflexiones anteriormente realizadas, en este caso, los análisis de varianza llevados a cabo, sí muestran dife-

rencias significativas de rendimiento entre los modelos que analizamos, tan y como exponemos en la tabla siguiente.

Una vez más, se perciben diferencias significativas entre alumnos de alto y bajo rendimiento. En las tres disciplinas, las diferencias significativas se producen considerando los cuatro modelos en los alumnos con rendimientos superiores, que no así en los alumnos de menor rendimiento, salvo en la disciplina de matemáticas (recordemos, para $\alpha = 0,05$).

TABLA 6: ANOVA por percentiles en función de Modelos de Gestión de la Heterogeneidad del Rendimiento

ANOVA	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
Percentiles	F	<i>p</i>	F	<i>p</i>	F	<i>p</i>
Percentil 5	2,246	0,135	3,304	0,061	4,488	0,025
Percentil 10	2,352	0,124	3,283	0,062	3,967	0,035
Percentil 25	2,434	0,115	3,336	0,060	3,889	0,037
Percentil 75	3,548	0,048	4,296	0,031	4,539	0,024
Percentil 90	4,389	0,026	5,573	0,014	5,625	0,012
Percentil 95	4,884	0,019	7,012	0,007	5,826	0,011

* $\alpha = 0,05$

C) Finalmente, asumimos la respuesta a un *tercer interrogante* en nuestro trabajo, en el que tratamos de conocer, pues, las variables, a través de las cuales se definen mejor cada uno de los modelos, dado que, en principio, asumimos cierta desigualdad entre ellos, y, por lo tanto, deben quedar mejor explicados con unas variables que con otras; con ello, pretendemos inferir los modelos a los 56 países contemplados en el Informe, con las lógicas limitaciones que dicha interpretación supone. Ya hemos comentado el elevado número de variables contempladas en el informe PISA-2006; nosotros hemos entresacado las siguientes: las *puntuaciones* en ciencias, lectura y matemáticas en los *percentiles 5, 10, 25, 75, 90 y 95*, además, *edad de separación, calidad profesional alta y baja de los padres, repetición* en la primera y en la segunda etapa de la enseñanza secundaria, *agrupamiento y no agrupamiento* de alumnos, *ratio de alumnos por grupo, dos horas, o menos, de clase fuera del centro a la semana y cuatro horas, o más, de clase a la semana*; en definitiva, *dieciséis variables* a través de las cuales pretendemos encontrar *clusters* o

conglomerados que ayuden a comprender mejor las políticas educativas llevadas a cabo en los diferentes países.

Sobre la técnica de análisis, en este caso, aplicamos, el análisis cluster. Una de las funciones esenciales de la ciencia es la clasificación, y la técnica por excelencia para ello, es, precisamente, el análisis cluster o de conglomerados. El objetivo de esta técnica consiste en agrupar objetos de una muestra (en nuestro caso, países), en función de la distancia existente entre ellos; y para ello utiliza tres métodos de aglomeración:

- *Jerárquico*. Es el método óptimo para decidir el número de conglomerados idóneo para la estructura de los datos. Las observaciones permanecen juntas, una vez que se han unido a un grupo, es decir, se buscan dos casos más próximos y se agrupan; a partir de ese momento, el conglomerado es indivisible, llegando a un último grupo final. Este método informa de todas las etapas, permitiendo decidir en cuál de ellas

se incrementa excesivamente la heterogeneidad de los grupos.

- *No jerárquico (k medias)*. Necesita el número de grupos y solamente permite un método de agrupación.
- *No jerárquico (en 2 etapas)*, que permite decidir el número de grupos con un número ilimitado de casos.

En la práctica, requiere del investigador un alto grado de conocimiento de la técnica, por cuanto debe tomar decisiones que afectan a la calidad del análisis y que parten de la libertad el propio investigador. Procede añadir, además, que el programa SPSS con el que llevamos a cabo el análisis, requiere combinar los tres métodos, por cuanto cada uno nos ha de aportar aquellas soluciones que podamos considerar de interés. Tratando de buscar, pues, grupos homogéneos, se deben tomar tres decisiones previas: a) *medida de similitud*, buscando la forma de controlar la proximidad entre las unidades de análisis; b) *cómo formar los*

conglomerados, bien mediante un procedimiento jerárquico o no jerárquico; y, c) *cuántos grupos formar*. El investigador toma las decisiones anteriores en base a sus conocimientos y experiencia, lo que implica cierta subjetividad en la aplicación de la técnica. El análisis *cluster* o de *conglomerados* no exige linealidad, permitiendo, además, la utilización de variables de intervalo, de escala o categóricas.

Procede recordar la categorización establecida por Mons (2004), tal y como hemos expuesto con anterioridad; sin duda, es una clasificación razonada y razonable, pero que los datos (los que nosotros utilizamos en este análisis u otros que se pudieran utilizar), podrían cuestionar tal categorización y la eficacia de cada modelo de gestión. En todo caso, dicha clasificación la consideramos suficientemente fundamentada y reflexiva como para poder ser sometida a prueba.

Veamos, por cada modelo, las variables seleccionadas que mejor lo explican:

TABLA 7: *Variables PISA-2006 que mejor explican cada modelo*

Modelo A	Puntuación en el percentil 95 en Ciencias, Lectura y Matemáticas De dos a cuatro horas de clase semanal fuera del centro
Modelo B	Repetición en la primera etapa de secundaria Repetición en la segunda etapa de secundaria
Modelo C	Ratio Cualidad laboral familiar alta Porcentaje de alumnos en la categoría de mayor nivel en Ciencias Cuatro horas o más de clase semanal fuera del centro
Modelo D	Puntuación en el percentil 25 en Ciencias, Lectura y Matemáticas Cuatro horas o más de clase semanal fuera del centro

Tras realizar muchas y variadas pruebas de entrada y salida de variables según el *modelo no jerárquico* del análisis cluster,

hemos expuesto en la tabla anterior las variables asociadas a cada uno de los modelos.

No se puede caer en la ingenuidad intelectual de pensar en la existencia de modelos puros, antes bien, la lógica nos lleva a pensar en modelos de gestión de la heterogeneidad *peculiares* de cada país, si bien, siempre a partir de las dieciséis variables que hemos elegido en nuestro análisis, *forzamos*, a partir de sucesivos conglomerados,

la posibilidad de entender los modelos de cada país a partir de los cuatro establecidos, con algún comentario interpretativo previo, y es que clasificamos a la mayoría de los países por aproximación a los modelos con que más se identifican, si bien, es cierto que comprobamos que la mayoría toman dimensiones de gestión de más de un modelo.

TABLA 8: Clasificación de los sistemas educativos de los países en función de los modelos de gestión de la heterogeneidad

Modelo de “separación”	Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Holanda, Hungría, Liechtenstein, República Checa, Suiza
Modelo de “integración individual”	Corea, Dinamarca, Finlandia, Hong Kong-China, Irlanda, Islandia, Japón, Macao-China, Noruega, Suecia, Taipeí-China
Modelo de “integración a la carta”	Canadá, EEUU, Israel, Nueva Zelanda, Reino Unido
Modelo de “integración uniforme”	Argentina, Chile, Croacia, Grecia, Eslovenia, España, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Portugal
Modelos “sin concreción definida”	Azerbaiyán, Brasil, Bulgaria, Colombia, Estonia, Federación Rusa, Indonesia, Jordania, Kirguistán, México, Montenegro, Polonia, Qatar, República Eslovaca, Rumanía, Serbia, Tailandia, Túnez, Turquía, Uruguay

Comprobamos, nuevamente, el rendimiento medio por percentiles, pero, en este caso, ampliando cada modelo con el resto de los países que hemos considerado pertinente añadir, después de los análisis realizados, si bien, formando una nueva categoría que denominamos *sin concreción definida*. A fin de no repetir nuevamente la descripción obtenida, al igual que ya realizamos con anterioridad, procede comentar que, nuevamente es el *Modelo B* (*modelo de integración individual*) en el que los países que lo adoptan muestran un rendimiento académico superior, recordemos, con un *tronco común, largo*; con *clases organizadas heterogéneamente, enseñanza individualizada* para casi todos los estudiantes, *alta cualificación escolar* y

ritmo de progresión de los alumnos automático, con *nula repetición como sistema de ajuste*. Todos los países agrupados en la nueva categoría, como *modelo sin definir*, muestran un sensible rendimiento medio muy inferior en todos los percentiles analizados.

5. Otros análisis cluster en función de algunas variables relevantes

A continuación, realizamos cinco análisis de conglomerados para valorar el rendimiento medio de los alumnos, comprobando la influencia, en dicho rendimiento, de cada una de las variables que consideramos en nuestro estudio. Para cada uno de los análisis, describimos, primero la clasificación de los países en cada uno de

los clusters; segundo, los valores medios de rendimiento por cada uno de los grupos; y, tercero, el grado de significación en cuanto a diferencias de rendimiento entre los clusters.

5.1. "No hay agrupamiento" de alumnos en función de la capacidad

Los datos de que disponemos para realizar la valoración sobre cómo puede influir la decisión pedagógica basada en esta variable en los alumnos en función de la capacidad, es el *porcentaje de alumnos "no agrupados"* de cada país que se relacionan en el Informe, y que describimos en la tabla siguiente.

En la tabla siguiente se percibe que el mayor porcentaje de alumnos que *no están agrupados por su capacidad* se produce en el clúster 4 y 5, donde no podemos hablar de tal conglomerado por cuanto en ambos casos, solamente lo compone un país. Si exceptuamos esos dos clusters y comparamos los otros tres, observamos que los datos de rendimiento medio que explicitamos en la tabla siguiente no ofrecen diferencias dignas de resaltar entre disciplinas académicas, si bien se comprueba que el cluster 3 no supera en cuanto a su rendimiento al 1 y 2, y sin embargo, es el conglomerado donde existen sistemas educativos con el menor porcentaje de alumnos no agrupados.

TABLA 9: *Conglomerado en función de la variable "no hay agrupamiento"*

Países y conglomerados (clusters)				
Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
<i>Porcentaje medio de alumnos "sin agrupamiento" por capacidad</i>				
$\bar{X} = 51,97\%$	$\bar{X} = 26,95\%$	$\bar{X} = 6,38\%$	$\bar{X} = 85\%$	$\bar{X} = 67\%$
Finlandia	Hong Kong	Canadá	Grecia	Uruguay
Taipei Chino	Holanda	Nueva Zelanda		
Estonia	Chequia	Australia		
Japón	Suiza	Corea		
Eslovenia	Hungría	Reino Unido		
Alemania	Suecia	Irlanda		
Macao-China	Dinamarca	Estados Unidos		
Austria	Islandia	Israel		
Bélgica	Eslovaquia	Jordania		
Polonia	España	Tailandia		
Croacia	Lituania	Azerbaiyán		
Letonia	Luxemburgo			
Noruega	Rusia			
Italia	Chile			
Portugal	Rumanía			
Serbia	Montenegro			
Bulgaria	México			
Turquía	Indonesia			
Brasil	Argentina			
Colombia	Túnez			
	Qatar			
	Kirguizistán			

TABLA 10: *Rendimiento medio por conglomerados en función de la variable “no hay agrupamiento”*

Rendimiento medio	N	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Cluster 1 (51,97%)	20	485,65	48,25	471,55	43,64	478,55	52,67
Cluster 2 (26,95%)	22	456,09	61,21	440,54	65,24	452,31	70,05
Cluster 3 (6,38%)	11	482,18	53,43	473,90	66,66	482,27	50,35
Cluster 4 (85%)	1	475,00	.....	460,00	.....	459,00	.....
Cluster 5 (67%)	1	428,00	.....	413,00	.....	427,00	.....

Comprobamos que no existen diferencias significativas entre conglomerados, ni disciplinas académicas.

Como conclusión acerca de la valoración de “no agrupamiento de alumnos” en función de la capacidad, los datos obtenidos no indican que tal decisión sea negativa, antes bien, parece deducirse una premisa comentada al comienzo de este trabajo, cual es la bondad de que a alumno hay que ofrecerle la posibilidad de mostrar libremente su capacidad sin ningún tipo de selección, cualquiera que sea su orientación (Crahay, 2003).

5.2. “Hay agrupamiento” de alumnos en función de la capacidad

En la tabla siguiente observamos, en primer lugar, el porcentaje de *alumnos que están agrupados* como media en cada país, siendo muy similar, en conjunto, al de alumnos *no agrupados*, también, respecto a la totalidad de países analizados. Destaca que la mayoría de países no presentan un porcentaje medio de alumnos elevado en esta variable (11,1%), y que corresponde a 39 sistemas educativos, mientras que en los 16 restantes el porcentaje medio de alumnos es sensiblemente más elevado.

TABLA 12: *Conglomerado en función de la variable “hay agrupamiento”*

Países y conglomerados (clusters)				
Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
<i>Porcentaje de medio de alumnos “agrupados” por capacidad</i>				
$\bar{X} = 11,1\%$	$\bar{X} = 45,2\%$	$\bar{X} = 30,1\%$	$\bar{X} = 62,9\%$	$\bar{X} = 77,5\%$
Finlandia Hong Kong Canadá Taipei Chino Estonia Japón Nueva Zelanda Australia Corea Eslovenia Alemania Reino Unido	Holanda Suiza Luxemburgo Rusia Tailandia Brasil Colombia Qatar	Croacia Serbia Jordania Rumanía México	Montenegro Indonesia	Túnez

Chequia						
Macao-China						
Austria						
Bélgica						
Irlanda						
Hungría						
Suecia						
Polonia						
Dinamarca						
Islandia						
Letonia						
Estados Unidos						
Eslovaquia						
España						
Lituania						
Noruega						
Italia						
Portugal						
Gracia						
Israel						
Chile						
Bulgaria						
Uruguay						
Turquía						
Argentina						
Azerbaiyán						
Kirguizistán						

Parece claro, pues, que los dos conglomerados con mayor porcentaje de alumnos agrupados, precisamente, agrupan un me-

nor número de países, comprobando, en la tabla siguiente el rendimiento medio por cada conglomerado.

TABLA 13: *Rendimiento medio por conglomerados en función de la variable “hay agrupamiento”*

Rendimiento medio	N	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Cluster 1 (11,1%)	39	488,00	48,52	475,07	53,10	485,87	49,08
Cluster 2 (45,2%)	8	443,75	65,22	429,00	66,19	435,75	80,48
Cluster 3 (30,1%)	5	435,80	33,33	417,00	33,91	421,40	31,38
Cluster 4 (62,9%)	2	402,50	13,43	392,50	0,70	395,00	5,65
Cluster 5 (77,5%)	1	386,00	.....	380,00	.....	365,00	.....

El rendimiento medio en los sistemas educativos del primer conglomerado es sensiblemente superior al del resto de conglomerados, aunque ello no nos debe llevar a suponer que tal rendimiento se produzca debido solamente a esta variable, sino aso-

ciada a otras muchas más. En cualquier caso, el hecho de que se produzca un agrupamiento de alumnos en función de su capacidad, no induce a pensar, en función de los datos obtenidos, en un mayor rendimiento académico de los mismos.

TABLA 14: ANOVA por conglomerados en función de la variable “hay agrupamiento”

ANOVA	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
	F	p	F	p	F	p
\bar{X}	4,033	0,007	3,587	0,012	4,604	0,003

* $\alpha = 0,05$

El ANOVA que realizamos, no puede ser más concluyente, con valores significativos en cuanto a diferencias de rendimiento entre los clusters, en las tres disciplinas académicas que analizamos.

5.3. Número de alumnos (ratio) por aula

El número de alumnos por aula, o lo que en términos importados del ámbito económico, denominamos *ratio*, es uno de los métodos de análisis contable, junto a

otros informes, para obtener una visión precisa, tanto de la situación como de la evolución de la escolaridad, y, por definición, es una razón o cociente entre dos magnitudes, en nuestro caso, el número de alumnos matriculados en el centro y el número de aulas en funcionamiento. No obstante, nosotros asumimos el interés de esta variable en la medida en que pueda vincularse al rendimiento académico.

TABLA 15: Conglomerado en función de la variable “ratio” escolar

Países y conglomerados (clusters)				
Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
<i>Porcentaje medio de alumnos en función de la “ratio” escolar</i>				
$\bar{X} = 11,7\%$	$\bar{X} = 16,5\%$	$\bar{X} = 23,3\%$	$\bar{X} = 27,1\%$	$\bar{X} = 31,4\%$
Argentina	Alemania	Chile	México	Brasil
Austria	Canadá	Colombia		
Australia	Corea	Macao China		
Azerbaiyán	Eslovaquia	Tailandia		
Bélgica	Estados Unidos			
Bulgaria	Estonia			
Chequia	Holanda			
Croacia	Hong Kong			
Dinamarca	Indonesia			
Eslovenia	Jordania			
España	Kirguizistán			

Finlandia	Montenegro
Grecia	Nueva Zelanda
Hungría	Reino Unido
Irlanda	Rumanía
Islandia	Taipei Chino
Israel	Túnez
Italia	Turquía
Japón	Uruguay
Letonia	
Lituania	
Luxemburgo	
Noruega	
Polonia	
Portugal	
Qatar	
Rusia	
Serbia	
Suecia	
Suiza	

Los datos anteriores muestran claramente que la mayor parte de los países no presentan aulas con elevado número de alumnos, dado que en el 89% de los sistemas educativos, sus ratios oscilan entre el 11,7% y el 16,5%. En cuanto al rendi-

miento, es en el primer conglomerado de países, donde se observa un rendimiento medio superior a los demás, aunque, como podemos apreciar en la Tabla 18, tales diferencias no sean estadísticamente significativas.

TABLA 16: *Rendimiento medio por conglomerados en función de la variable “ratio” escolar*

Rendimiento medio “no hay agrupamiento”	N	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Cluster 1 (11,7%)	39	482,16	45,35	466,30	51,44	479,83	46,51
Cluster 2 (16,5%)	19	469,94	65,88	455,94	71,40	464,15	72,03
Cluster 3 (23,3%)	4	439,50	51,99	434,00	45,15	430,75	66,21
Cluster 4 (27,1%)	1	410,00	.....	310,00	.....	406,00	.....
Cluster 5 (31,4%)	1	390,00	.....	393,00	.....	370,00	.....

Aplicado el ANOVA correspondiente, se comprueba que no existen diferencias significativas de rendimiento medio entre los conglomerados.

5.4. Cuatro horas, o más, de clase a la semana fuera del centro

Los datos del Informe PISA recogen dos variables que, entendemos, deben

ser tenidas en consideración; una de ellas, es la variable *dos horas* de clase semanal, hasta un máximo de cuatro horas, y, la otra, *cuatro, o más horas, de*

clase a la semana fuera del centro, o lo que conocemos como clase particular. Analizamos y valoramos la influencia de ésta última.

TABLA 18: *Conglomerado en función de la variable “cuatro horas de clase a la semana fuera del centro”*

<i>Países y conglomerados (clusters)</i>				
<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>	<i>Cluster 5</i>
<i>Porcentaje medio de alumnos en función de las horas de clase semanal fuera del centro</i>				
$\bar{X} = 1,7\%$	$\bar{X} = 4,9\%$	$\bar{X} = 13,9\%$	$\bar{X} = 10,5\%$	$\bar{X} = 7,7\%$
Alemania	Bulgaria	Grecia	Turquía	Azerbaiyán
Argentina	Colombia	Túnez	Jordania	Kirguizistán
Australia	España			Qatar
Austria	Hong Kong			
Bélgica	Hungría			
Brasil	Indonesia			
Canadá	Israel			
Chequia	Macao China			
Chile	México			
Corea	Montenegro			
Croacia	Rumanía			
Dinamarca	Rusia			
Eslovaquia	Tailandia			
Eslovenia				
Estados Unidos				
Estonia				
Finlandia				
Francia				
Holanda				
Irlanda				
Islandia				
Italia				
Japón				
Letonia				
Liechtenstein				
Lituania				
Luxemburgo				
Nueva Zelanda				
Polonia				
Portugal				
Reino Unido				
Serbia				
Suecia				
Suiza				
Taipei Chino				
Uruguay				

Comprobamos un dato de gran importancia, y es que los porcentajes medios de alumnos que asisten a clase fuera del centro

durante cuatro o más horas a la semana, es muy bajo, y el algún caso, como en el cluster 1, prácticamente inexistente.

TABLA 19: *Rendimiento medio por conglomerados en función de la variable “cuatro horas de clase a la semana fuera del centro”*

Rendimiento medio “no hay agrupamiento”	N	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Cluster 1 (1,7%)	36	496,38	38,38	484,74	39,59	492,63	42,79
Cluster 2 (4,9%)	13	450,30	49,71	434,23	46,58	444,00	54,76
Cluster 3 (13,9%)	2	429,50	61,51	420,00	56,56	412,00	66,46
Cluster 4 (10,5%)	2	423,00	1,41	424,00	32,52	404,00	28,28
Cluster 5 (7,7%)	3	351,00	30,04	316,66	34,23	368,33	93,30

Los valores medios de rendimiento observados en la tabla anterior, nos llevan a concluir que el número elevado de horas de clase semanal fuera del centro no influye

en el rendimiento académico, si bien, es una conclusión demasiado expeditiva, dado el bajo porcentaje de alumnos que hacen uso de este tipo de recurso.

TABLA 20: *ANOVA por conglomerados en función de la variable “cuatro horas de clase a la semana fuera del centro”*

ANOVA	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
	F	p	F	p	F	p
\bar{X}	11,724	0,000	14,173	0,000	7,645	0,000

* $\alpha = 0,05$

Comprobamos la existencia de diferencias significativas de rendimiento entre los conglomerados tenidos en consideración.

5.5. Cualificación profesional elevada de la familia

Siempre que en algún estudio se ha analizado el rendimiento académico de los alumnos, suele estar presente la variable condicionamiento familiar, tanto en el aspecto económico, como el social y cultural.

En este, caso, se tiene globalmente en cuenta la elevada cualificación familiar que, presuntamente, agrupa, los bienes favorables (económicos y culturales) que pudieran determinar el rendimiento académico. Y el primer dato digno de ser destacado en la tabla siguiente, es el elevado equilibrio numérico de sistemas educativos que se agrupan en cada uno de los cinco clusters (diez en el primero, nueve en el segundo, trece en el tercero, siete en el cuarto y quince en el quinto).

TABLA 21: *Conglomerado en función de la variable “Cualificación profesional elevada de la familia”*

<i>Países y conglomerados (clusters)</i>				
<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>	<i>Cluster 5</i>
<i>Porcentaje medio de alumnos en función de la elevada cualificación familiar</i>				
$\bar{X} = 56,3\%$	$\bar{X} = 31,3\%$	$\bar{X} = 67,0\%$	$\bar{X} = 40,8\%$	$\bar{X} = 48,7\%$
Azerbaiyán Bélgica Chequia Dinamarca Estonia Finlandia Grecia Irlanda Rusia Suiza Taipei Chino	Chile Hong Kong Indonesia Macao China México Portugal Rumanía Tailandia Túnez Turquía	Canadá Nueva Zelanda Australia Holanda Liechtenstein Corea Reino Unido Suecia Islandia Estados Unidos Noruega Israel Jordania	Argentina Brasil Colombia Croacia España Japón Uruguay	Alemania Austria Bulgaria Eslovaquia Eslovenia Francia Hungria Italia Kirguizistán Letonia Lituania Luxemburgo Montenegro Polonia Serbia

El cluster 3 agrupa a países con mayor porcentaje de familias con más elevada cualificación familiar; el cluster con menor porcentaje de familias en la misma

variable es el 2. Veamos en la tabla siguiente, los valores medios de rendimiento académico por cada uno de los clusters.

TABLA 22: *Rendimiento medio por conglomerados en función de la variable “Cualificación profesional elevada de la familia”*

Rendimiento medio “no hay agrupamiento”	N	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
		\bar{X}	<i>s</i>	\bar{X}	<i>s</i>	\bar{X}	<i>s</i>
Cluster 1 (56,3%)	11	499,90	46,41	481,00	50,67	508,81	29,11
Cluster 2 (31,3%)	10	441,70	51,31	438,50	49,60	436,70	58,38
Cluster 3 (67,0%)	13	501,61	33,10	495,33	40,97	497,30	43,75
Cluster 4 (40,8%)	7	444,14	59,19	428,71	49,33	431,14	60,71
Cluster 5 (48,7%)	15	471,60	51,94	453,33	59,29	464,60	54,18

Los valores de rendimiento medio superior coinciden con aquellos países de mayor porcentaje con familias de cualifi-

cación superior, si bien, no de una manera uniforme por disciplinas académicas.

TABLA 23: ANOVA por conglomerados en función de la variable “cualificación profesional elevada de la familia”

ANOVA	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
	F	p	F	p	F	p
\bar{X}	3,694	0,010	3,046	0,025	4,903	0,002

* $\alpha = 0,05$

Y en la última tabla, aplicado el ANOVA correspondiente, se comprueban diferencias significativas entre los clusters en función del rendimiento académico.

A modo de conclusión

Tratando de resumir algunas de las conclusiones fundamentales, se puede manifestar, una vez más, y sin lugar a la duda, que el rendimiento académico es un producto *multicondicionado*, y así se comprueba fehacientemente en los análisis sucesivos de variables personales, sociales y culturales y su influencia en tal rendimiento, pero que, a largo plazo, no todas las decisiones políticas, administrativas y pedagógicas producen el mismo efecto operativo, aspecto este en el que se debería profundizar mediante proyectos investigadores de más largo alcance.

Sin duda, la mayor aportación del presente artículo radica en discriminar sobre la eficacia entre sistemas educativos integrados y sistemas educativos diferenciados, lo que supone admitir la influencia en el rendimiento entre la optionalidad tardía o temprana, aspecto sobre el cual realizamos una interesante reflexión basada en datos empíricos. Por otra parte, a partir de una contrastada primera clasificación sobre la forma de gestionar la heterogeneidad en el aula, realizamos una clasificación sobre el tema de los diferentes sistemas educativos de los países participantes en las pruebas PISA.

Sin perder el interés por la clasificación de los sistemas educativos, adoptamos como criterio de conglomeración algunas otras variables, como las siguientes: “no existe agrupamiento” versus “hay agrupamiento” de alumnos en función de la capacidad, “número de alumnos” por aula, “horas de clase” fuera del centro, y “cualificación profesional elevada” de la familia. Todo ello nos lleva a ofrecer un ámbito de conocimiento y eficacia de los sistemas educativos, siendo una vía investigadora altamente sugestiva que deber tener continuidad a partir de los próximos Informes PISA.

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. Paseo Canalejas, 169. 37008 Salamanca.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25.V.2011

Bibliografía

- CIDE (2006) *La equidad de la educación. Análisis temático. España. Informe nacional* (Madrid, MEC).
- CRAHAY, M. (2000) *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (Bruxelles, De Boeck).
- CRAHAY, M. y DELHAXE, A. (2004) *L'enseignement secondaire inférieur: entre culture de l'intégration et culture de la différenciation* (París, Ministère de la Recherche).
- DEMEUSE, M.; CRAHAY, M. y MONSEUR, C. (2001) *Efficiency and equity*, en HUTMÄCHER, W.; COCHRANE, D. y BOT-TANI, N. (eds.) *In pursuit of equity in education* (Dordrecht, Kluwer).
- DUPRIEZ, V. y DRAELANTS, H. (2004) *Classes homogènes versus clases hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*, *Revue Française de Pédagogie*, 148, pp. 145-166.

- DUPRIEZ, V. y DUMAY, X. (2005) L'égalité des chances à l'école: analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, 150, pp. 5-17.
- DUPRIEZ, V.; DUMAY, X. y VAUSE, A. (2008) How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?, *Comparative Education Review*, 52:2, pp. 245-273.
- DURU-BELLAT, M. (2002) *Les inégalités sociales à l'école* (París, Puf).
- HAIR, J. F. y otros (2000) *Ánálisis multivariante* (Madrid, Prentice Hall).
- MONS, N. (2007) *Les nouvelles politiques éducatives* (París, PUF).
- MORIN, E. (2002) *L'égalité des possibles* (París, Du Seuil).
- OCDE (2008) *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mañana* (Madrid, OCDE-Santillana-MEC).
- PAZ CABALLERO, Mª D. (1992) Análisis de cluster, en VALLEJO, G. *Análisis Multivariantes aplicados a las Ciencias Comportamentales* (Oviedo, Universidad).

Resumen:

Interpretación de los sistemas educativos mediante análisis de conglomerados vinculados a algunas variables de los Informes PISA-2006

A partir de la obra de la investigadora francesa Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives*, se realiza un análisis sobre la controversia entre sistemas escolares integrados y sistemas escolares diferenciados, a partir de la clasificación entre modelo de separación, modelo de individualización de integración, modelo de escuela comprensiva y modelo de integración sin fisuras.

El estudio empírico comparado lo realizamos a partir del informe Internacional PISA-2006, mediante comparaciones de rendimiento entre países a partir de los valores medios de rendimiento académico diferenciado por percentiles.

Realizamos un estudio por conglomerados, agrupando las políticas educativas de diferentes países en función de diferentes variables, estableciendo agrupaciones de sistemas educativos.

Descriptores: sistemas educativos, sistema escolar estructurado, sistema escolar diferenciado, rendimiento académico, PISA-2006, educación comparada.

Summary:

An interpretation of educational systems based on cluster analysis linked to variables from the PISA-2006 Report

Based on the work of the French scholar Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives*, in this study we analyze the controversy that has arisen between integrated school systems and differentiated school systems, based on the classification into separation model, individualized integration model, comprehensive school model and solid integration.

Our comparative empirical study was made using the International PISA-2006 report, by contrasting performance between countries based on mean academic performance values differentiated by percentiles.

A cluster study was also carried out, grouping the educational policies of different countries according to different variables, establishing groupings and educational systems.

Key Words: educational systems, formal school system, differentiated school system, academic performance, PISA-2006, comparative education.

Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo

por Miguel Aurelio ALONSO GARCÍA

Universidad Complutense de Madrid

Carmen SÁNCHEZ-ÁVILA

Universidad Politécnica de Madrid

Ana María CALLES DOÑATE

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Los programas de mentoría en la universidad española suponen un intercambio interpersonal entre un mentor (un alumno de cursos superiores), que ofrece apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a los estudios, a los planes de carrera y al desarrollo personal de uno o varios telémacos (alumnos de nuevo ingreso). Esta definición, adaptada de otra, ofrecida por distintos autores (Dalton, Thompson y Price, 1977; Hall, 1976; Levinson, Darrow, Klein y McKeen, 1978; Kram, 1983, 1985) refleja lo que se está haciendo en *mentoring* en el ámbito universitario.

El origen del término *mentor* se encuentra en el poema épico griego *La Odisea*, atribuido a Homero. Ulises, rey de Ítaca, debe unirse a las tropas griegas para participar en la guerra de Troya, y le pide a su amigo que no sólo se ocupe de los asuntos e intereses de su reino, sino

que fundamentalmente cuide de su hijo Telémaco y le ayude a prepararse para ser rey. Una vez acabada la guerra, y ante las dificultades de Ulises para regresar a su reino, la diosa Atenea les suplica a los dioses que la permitan ayudar a Telémaco a encontrar a su padre. Atenea, conocida en la Mitología griega como la diosa de la sabiduría, la estrategia y la guerra justa, adopta la apariencia de Mentor para acompañar a Telémaco en la búsqueda de su padre, es decir, para alcanzar la “meta” u “objetivo final”, garantizada por la compañía siempre presente de la diosa de la victoria, Niké.

Aunque en el ámbito anglosajón se utilizan los términos “mentors” y “mentees”, nosotros hemos optado por respetar la terminología “literaria” y hablar de mentores y telémacos.

Los entornos donde se han desarrollado distintos programas de *mentoring*,

siempre como estrategias o herramientas de desarrollo e intervención, son, fundamentalmente, los siguientes:

- En programas de intervención con adolescentes y jóvenes, sobre todo en situaciones de riesgo (véase por ejemplo, DuBois, Holloway, Valentine y Cooper, 2002; y Rhodes, 2001).
- En el entorno profesional y organizacional. Una gran parte de los estudios llevados a cabo sobre *mentoring* se han realizado en el ámbito laboral, como ponen de manifiesto las distintas referencias en este campo que se citan en este artículo. En algunas referencias, la institución educativa es entendida como una organización más, por ejemplo cuando en el proceso de iniciación en la carrera docente, los profesores principiantes pueden disponer de un mentor (Vonk, 1995), o cuando se utilizan herramientas de desarrollo profesional próximas al *mentoring* (Milicic, Utges, Salinas y Sanjosé, 2004).
- Los contextos académicos constituyen el tercer campo de aplicación, si bien los estudios rigurosos son escasos y muy abundante la disparidad en variables tan determinantes como la edad y el curso académico de los telémacos. Aún así, en el ámbito escolar y universitario, las relaciones de *mentoring* pueden ayudar a lograr mejores expedientes académicos, un incremento de conocimientos sobre el entorno,

mayor satisfacción con los estudios y mayor autoestima (Allen, McManus y Russell, 1999; Alonso, Castaño, Calles y Sánchez-Herrero, 2010; Kelly y Schweitzer, 1997; Linnehan, 2001; Tanenbaum, Crosby y Gliner, 2001).

El rol de mentor forma parte de una de las nuevas perspectivas en Orientación, especialmente el rol de mentor académico, junto con otros roles como el de *coach* o el de orientador en temas específicos, tal y como plantea Gordillo (2008).

Shea (1999), en función de las relaciones que se establecen entre los participantes, distingue tres tipos de *mentoring* que denomina *mentoring* situacional, *mentoring* informal y *mentoring* formal.

En la universidad española, un programa de mentoría se caracteriza por ser formal, es decir, por ser un proceso planificado, sistemático e intencionado de desarrollo de personas dentro de una organización universitaria (facultad o escuela). Las características más relevantes de un proceso de *mentoring* formal son las siguientes:

- Establecimiento de objetivos a alcanzar y beneficios esperados.
- Determinar la duración del proceso en función de los objetivos marcados.
- Exigencia de control (a corto y medio plazo) y de seguimiento. En muchos programas un profesor ejerce el rol de tutor de mentores y

mantiene 2 ó 3 reuniones con pequeños grupos de mentores a los que asesora, guía y controla para que ejerzan mejor sus funciones de mentor.

- Presencia de la organización a través de la figura del coordinador, que se responsabiliza de que el programa funcione adecuadamente, de la selección y emparejamiento de mentores y telémacos, así como de apoyar a ambos colectivos. También se encarga de organizar la formación de los mentores, las reuniones entre mentores y telémacos y de la evaluación del programa.

Aunque las diferencias en los resultados obtenidos por programas de *mentoring* formal e informal no están aún claros (Allen y Eby, 2004, 2007; Chao, Walz y Gardner, 1992; Fagenson-Eland, Marks y Amendola, 1997; Ragins y Cotton, 1999; Scandura y Williams, 2001), la puesta en marcha de programas formales de *mentoring* asegura que un mayor número de alumnos dispondrá de un mentor.

Dentro de los programas de mentoría formal, la *National Mentoring Partnership* (2005) distingue entre: mentoría tradicional uno a uno, mentoría grupal, mentoría en equipo, mentoría de compañeros y mentoría virtual.

En España, los programas que se implantan en universidades suelen caracterizarse por ser de tipo grupal, en los que un mentor se reúne regularmente con un grupo de telémacos y actúa de dinamizador. Los telémacos también se

comprometen a apoyarse y buscar juntos los objetivos de desarrollo de cada miembro del grupo, dándose entre sí apoyo y retroalimentación (Kaye y Jacobson, 1995).

Además son programas de mentoría entre iguales o compañeros, ya que tanto los mentores como los telémacos son estudiantes. Este tipo de programas habitualmente se desarrollan partiendo de dos premisas básicas destinadas a subrayar la conexión existente entre lo académico y lo social: los compañeros están especialmente cualificados y motivados para ayudar a que otros estudiantes tengan éxito, y los compañeros aprenden mejor en un ambiente de amistad, afecto y estímulo.

Programas formales, grupales y entre iguales, que también son mixtos y voluntarios y suelen ir dirigidos a alumnos de “nuevo ingreso”, fundamentalmente de primer curso aunque también hay programas dirigidos a alumnos Erasmus.

Son programas mixtos pues contemplan reuniones “presenciales” entre mentor y telémacos, con una cierta periodicidad, y además utilizan el correo electrónico o los foros virtuales para comunicarse y responder a las necesidades que surgen (Hamilton y Scandura, 2003; Smith-Jentsch, 2008).

La participación en estos programas es voluntaria, tanto para los telémacos como para los mentores, aunque estos últimos suelen recibir créditos por realizar su labor (Sánchez, Alonso, Calles y Masegosa, 2009).

Las cuatro fases de los programas de *mentoring* propuestas por Kram (1983, 1985), denominadas de iniciación, cultivo o desarrollo, separación y redefinición, se ven comprimidas en los entornos universitarios a unos seis meses de duración. La fase de iniciación coincide con el comienzo de los estudios universitarios o superiores, se desarrolla a lo largo del primer cuatrimestre académico para concluir después de los exámenes parciales, momento en el cual la socialización y adaptación del alumno de primero al entorno universitario se ha producido.

2. La satisfacción con las relaciones de *mentoring* como indicador del éxito de los programas

Para evaluar el éxito de los programas de mentoría suelen buscarse criterios basados en los beneficios obtenidos por los telémacos y mentores, aunque autores como Tobajas y de Armas (2009) se centran en los criterios que reflejan los beneficios que obtiene la Universidad como institución.

En la búsqueda de cuáles son las variables que predicen mejor la eficacia de los programas de *mentoring*, los investigadores utilizan distintas variables dependientes como son: compromiso organizacional, satisfacción con la carrera o con el trabajo, desempeño del mentor, satisfacción del mentor y del telémaco, logros laborales, claridad de las metas, intención de rotar externamente, conocimientos adquiridos, etc. (Brown, Zablah y Bellenger, 2008; Byrne, Dik, Chiaburu, 2008; Corbell, 2008; Ragins y Cotton,

1999; Rosenthal y Black, 2006; Wanberg, Kammeyer-Mueller y Marchese, 2006).

La satisfacción con las relaciones de *mentoring* se ve influida por los niveles de compromiso del mentor y telémaco (Hu, Wang, Sun y Chen, 2008; Poteat, Shockley y Allen, 2009), las características comunes de ambos, como la raza (Ortiz-Walters y Gilson, 2005), la autoestima (Linnehan, 2003), la confianza entre ellos (St-Jean y Audet, 2009), la confidencialidad y el tiempo dedicado a las sesiones (Illes, Glover, Wexler, Leung y Glazer, 2000), la duración de la relación de *mentoring* (Munson y McMullen, 2009; Paris, 2009), la frecuencia de las reuniones (Lyons y Oppler, 2004), la importancia percibida de las actividades de *mentoring* (Herrin, 2009), el desarrollo de competencias (Kemp, 2008) y que el mentor ponga de manifiesto determinados comportamientos y competencias (Fogg, 2003).

Algunos autores hacen propuestas concretas de cuáles deberían ser las habilidades o competencias del mentor (Brown, Daly y Leong, 2009), mientras otros las identifican de forma empírica (Alonso, Sánchez, Macías y Calles, 2009); Cohen, 1998; Darling, Hamilton, Toyokawa y Matsuda, 2002; Liang, Tracy, Taylor, William, Jordan y Miller, 2002; Rose, 2003). Entre las distintas competencias identificadas destacan la de apoyo emocional (denominada también relacional o de relaciones) y la de apoyo en el desarrollo de carrera (que otros autores llaman visión a medio o largo plazo o de orientación).

Todos estos aspectos llevan a plantear las dos primeras hipótesis:

Hipótesis 1: En la satisfacción con el mentor tendrán un peso importante los aspectos relacionados con la frecuencia, la duración de las reuniones de mentoring y el número de reuniones.

Hipótesis 2a: La competencia apoyo emocional tendrá un peso importante a la hora de explicar la satisfacción con el mentor.

Hipótesis 2b: La competencia apoyo en el desarrollo de carrera tendrá un peso importante a la hora de explicar la satisfacción con el mentor.

El rol del evaluador es otro aspecto relevante, en concreto si se trata de mentores o telémacos, ya que suelen aparecer discrepancias en los informes emitidos por dichos grupos (Ensher y Murphy, 1997; Fagenson-Eland, Marks y Amendola, 1997), lo que sugiere la importancia de recoger información de ambos (Allen y Eby, 2004; Allen, Poteet y Burroughs, 1997; Fagenson-Eland y cols., 1997). De aquí surgen dos hipótesis:

Hipótesis 3: Los mentores y los telémacos tendrán percepciones distintas de las competencias que ha puesto de manifiesto el mentor.

Hipótesis 4: Los mentores y los telémacos tendrán percepciones distintas de la satisfacción con el mentor.

En nuestro caso, el programa de mentoría contaba con la figura del profesor

que ejerce el rol de tutor de mentores (profesor-tutor). Se les preguntó a los profesores-tutores acerca de cuáles eran los comportamientos que ponían en juego en las reuniones que mantenían con su grupo de mentores. Puesto que en la hipótesis 4 se hablaba de diferencias entre mentores y telémacos, también las planteamos entre profesores y mentores, lo que nos lleva a plantear una nueva hipótesis:

Hipótesis 5: Los profesores-tutores ponen en juego competencias distintas a las de los mentores, en las reuniones que dirigen.

Otro aspecto al que se ha prestado atención en diversas investigaciones es la variable sexo en las relaciones de *mentoring*. Hu (2008) hace una buena revisión de las mismas y concluye que hace falta seguir investigando para analizar si realmente las diferencias que se producen se deben al sexo u otras variables relacionadas con el programa. En la mayoría de los casos los telémacos manifiestan no encontrar diferencias en el *mentoring* proporcionado en función de si el mentor es varón o mujer (Burke y McKeen, 1997; Ragins y Cotton, 1999). Planteamos dos nuevas hipótesis:

Hipótesis 6: Los mentores utilizan las distintas competencias con la misma frecuencia que las mentoras en sus relaciones de mentoría.

Hipótesis 7: La satisfacción con el mentor no depende del sexo.

3. Método

3.1. Participantes

En esta investigación la muestra estaba formada por 483 personas, de ellas el 60,66% eran varones y el 39,34% mujeres. Cuando se analiza en función del rol en el programa, había 156 mentores, 272 telémacos y 55 profesores-tutores, todos ellos participantes en programas de mentoría de la *Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles* (<http://redmentoría.fi.upm.es>), en concreto de las siguientes universidades: Politécnica de Madrid, Complutense de Madrid y Las Palmas de Gran Canaria.

Los telémacos eran alumnos de primer curso, acababan de iniciar sus estudios universitarios, se encontraban en una etapa de adaptación al entorno universitario y todo era nuevo para ellos. Se apuntaron de forma voluntaria al programa y siempre que hubiera mentores suficientes se atendían todas las peticiones de inclusión en el programa.

Los mentores eran alumnos de cursos avanzados y se habían presentado voluntarios para desempeñar el rol de mentor, a cambio recibían créditos en concepto de “actividad de libre elección”. Fueron seleccionados por el coordinador del programa a través de entrevistas individuales. Realizaron su actividad como mentores desde el mes de septiembre al mes de abril, momento en el cual se les pidió que cumplimentaran de forma *online* los distintos instrumentos de evaluación.

Los profesores tutores eran voluntarios y se les asignaron los mentores al

azar, procurando respetar el que no fueran alumnos suyos.

3.2. Instrumentos

Se elaboraron tres protocolos para evaluar las características de las acciones de mentoría y las opiniones de los implicados en el programa. Estos cuestionarios se cumplimentaban de forma on-line y tenían tres versiones: una para mentores, otra para telémacos y otra para profesores-tutores (Sánchez, 2010). Las preguntas de interés para este estudio eran las siguientes: “Número de reuniones mentor-telémacos que has tenido”, “duración media en minutos de las reuniones mentor-telémacos”, “la frecuencia de las reuniones mentor-telémacos ha sido” (con una escala de 5 puntos, desde muy baja a muy alta), “los temas tratados en las reuniones mentor-telémacos han sido adecuados” (con una escala de 5 puntos, desde nada de acuerdo a muy de acuerdo), “número de tutorías académicas a las que has asistido”, “porcentaje de clases a las que has asistido durante el primer cuatrimestre”. En la versión de los telémacos, estos contestaban un ítem sobre la “satisfacción con la labor de tu mentor” (con una escala de 5 puntos, desde nada de satisfecho a muy satisfecho) y a los mentores se les preguntaba sobre su satisfacción por la labor que habían realizado (autopercepción).

También se utilizó la “escala de evaluación de las competencias del mentor” (Alonso y cols., 2009). Dicha escala, con una fiabilidad de 0,81, evalúa distintos comportamientos del mentor que se agrupan en cinco competencias: “apoyo emocional” (apoyar emocionalmente y moti-

var a los telémacos), “apoyo en el desarrollo de carrera” (conocer las metas y los puntos fuertes y débiles del telémaco y orientarle en su futuro laboral), “el mentor como modelo” (narrar experiencias que conoce y que permitan aprender al telémaco), “mostrar las conductas negativas” (indicarle cuando está actuando incorrectamente) y “asesoría para un mayor rendimiento” (asesorar al telémaco para que tenga una mejor adaptación al entorno y un mayor rendimiento académico). Esta escala la cumplimentan todos los participantes, con instrucciones específicas para cada uno de los roles. A los mentores y profesores-tutores se les pide que se evalúen a sí mismos y a los telémacos que evalúen a sus mentores. Tenían que contestar en una escala de cinco puntos la frecuencia con la que utilizaban cada comportamiento.

3.3. Procedimiento

Las características de los programas de mentoría que participaron en la investigación se ajustan a las más habituales dentro del contexto universitario: *mentoring* formal, entre iguales, grupal, mixto y voluntario.

Algunos aspectos de interés sobre el procedimiento seguido en nuestros programas de mentoría son los siguientes:

- Los emparejamientos de telémacos y mentores se realizaron al azar, aunque se tuvo en cuenta, como criterio, que tuvieran el mismo turno de clases: mañana o tarde.
- La formación de alumnos mentores se realizó en un taller de ocho

horas de duración, cuyo procedimiento se describe de forma detallada en Alonso y Calles (2008).

- Las reuniones presenciales entre mentor y telémacos se dividían en dos partes claramente diferenciadas. En la primera parte se abordaban los aspectos o cuestiones que habían acontecido en la vida universitaria de los telémacos desde la última vez que se reunieron. Se comentaban los aspectos más significativos, tanto los agradables y positivos como las dificultades a las que se habían enfrentado y cómo las habían enfrentado. El mentor propiciaba diálogos constructivos, matizando o aclarando las dudas que el grupo de telémacos no sabe responder. En la segunda parte de la reunión se abordaba un tema concreto que se sabe que será de utilidad para el telémaco en su adaptación a la universidad. Los temas más frecuentes son los siguientes: asignaturas de primero, profesores, exámenes; recursos de la biblioteca; recursos informáticos y recursos online; administración y gestión; becas pregrado y posgrado; salidas laborales por especialidades. No se trataba de dar una lección magistral sobre ningún tema, por lo tanto, sea cual sea la temática, la participación activa es la meta. Evidentemente, esta metodología lleva a desarrollar distintas competencias en el mentor que después le serán muy útiles en su vida profesional, y eso también es un objetivo del programa de mentorías. Al tér-

mino de cada reunión, el mentor debía elaborar un informe con los temas tratados y los aspectos más significativos que surgieron durante la reunión.

- Los instrumentos de evaluación fueron cumplimentados cuando finalizó el programa. Mentores, telémacos y profesores accedían a una página web donde cumplimentaban las encuestas de forma on-line.

4. Resultados

El patrón tipo de la relación mantenida entre mentor y telémaco es el siguiente:

te: siete reuniones, cada una de ellas con una duración de tres cuartos de hora y con un intervalo entre reuniones o frecuencia considerada “adecuada”. La satisfacción de los telémacos con la labor del mentor resultó elevada, con una media de 4,19 sobre una escala de 5 puntos. Los estadísticos descriptivos de la percepción de los estilos del mentor por parte del telémaco y las correlaciones entre la satisfacción con la labor del mentor y el resto de variables (Tabla 1) muestran asociaciones significativas con todas las ellas y moderadamente altas en algunos casos: temas abordados, frecuencia de reuniones y la mayor parte de las competencias del mentor.

TABLA 1: *Medias, desviaciones típicas (puntuaciones directas) y correlaciones entre Satisfacción de los telémacos con el mentor, Estilos de Mentor y otras características del programa*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Satisfacción con la labor de tu/s mentor/es												
2. Apoyo Emocional		.56**										
3. Apoyo en el Desarrollo de Carrera		.51**	.80**									
4. Mentor como modelo		.54**	.80**	.69**								
5. Mostrar conductas negativas		.21**	.49**	.38**	.40**							
6. Asesoría para un mayor rendimiento		.49**	.61**	.71**	.55**	.26**						
7. Nº de reuniones mentor-telémacos que has tenido		.36**	.20**	.19**	.21**	.07	.20**					
8. Duración media en minutos de las reuniones mentor-telémacos		.15**	.18**	.14**	.11*	.14**	.15**	.030				
9. La frecuencia de las reuniones mentor-telémacos ha sido (baja – alta)		.53**	.36**	.38**	.32**	.18**	.34**	.34**	.10*			
10. Los temas tratados en las reuniones mentor-telémacos han sido adecuados		.60**	.38**	.44**	.39**	.19**	.38**	.16**	.11*	.29**		
11. Nº de tutorías académicas a las que has asistido		.004	.064	.090	-.008	-.024	.021	.064	.09	-.01	-.02	
12. % asistencia a clases durante el 1 ^{er} cuatrimestre	.077	.106	.094	.17**	.042	.114	.175**	-.20**	.05	.14*	.08	
<i>M</i>	4.19	26.93	26.80	17.35	12.61	10.88	7.11	46.28	3.13	4.03	3.43	3.72
<i>SD</i>	1.01	6.01	6.20	3.45	4.21	2.69	3.65	24.27	.73	.88	4.88	.69
Máximo	5	35	35	21	21	14	20	150	5	5	55	4
Mínimo	1	5	5	3	3	2	1	1	1	1	0	1

* p<.05; ** p<.01

Para probar las hipótesis 1 y 2 se estudiaron cuáles eran las variables que tenían mayor peso a la hora de explicar la satisfacción de los telémacos con el mentor. Para ello se realizó un análisis de regresión por pasos (Tabla 2) que permitió

estimar los coeficientes de la ecuación lineal que mejor predecían la variable dependiente. El valor del estadístico de Durbin-Watson es 1,91, por lo que se puede asumir que los residuos son independientes.

TABLA 2: Análisis de regresión lineal tomando como variable dependiente la satisfacción de los telémacos con el mentor y como variables predictoras los estilos de Mentor y otras características del programa

Modelo	R ² corregida	F	P	Variables predictoras	b	t	p
1	.384	153.27	.001	Los temas tratados en las reuniones mentor-telémacos han sido adecuados	.345	6.847	.001
2	.497	55.56	.001	Estilo de Mentor: Apoyo Emocional	.160	2.379	.018
3	.546	27.06	.001	La frecuencia de las reuniones mentor- telémacos ha sido	.217	4.210	.001
4	.558	7.49	.007	Estilo de Mentor: Asesoría para un mayor rendimiento	.189	2.920	.004
5	.564	4.53	.034	Número de reuniones mentor- telémacos que has tenido	.098	2.128	.034

El coeficiente R^2 corregida de este análisis de regresión múltiple era .564, indicando una relación lineal fuerte entre el conjunto de los predictores (los temas tratados en las reuniones, la competencia de “apoyo emocional”, la frecuencia de las reuniones mentor-telémacos, la competencia de “asesoría para un mayor rendimiento” y el número de reuniones) y la variable criterio (satisfacción con la labor del mentor). También se incluyeron como variables independientes, aunque no aparecen como claves, la duración de las reuniones, “indica el número de tutorías académicas a las que has asistido”, “indica a qué porcentaje de clases has asistido durante el primer cuatrimestre” y las otras tres competencias del mentor.

Por tanto se confirma en parte la hipótesis 1, ya que aparecen como relevantes para explicar la satisfacción con el mentor las variables referidas a la frecuencia de las reuniones y al número de reuniones, pero no la duración de las mismas.

La hipótesis 2a se confirma, la competencia relativa al apoyo emocional tiene un peso importante en la explicación de la satisfacción con el mentor. También aparece como relevante la competencia la “asesoría para un mayor rendimiento”. Sin embargo, la hipótesis 2b no se confirma, ya que no aparece como clave para explicar la variable dependiente la competencia “apoyo en el desarrollo de carrera”.

Para verificar si existían diferentes percepciones entre los estilos del mentor en función del rol (profesores, mentores y telémacos) y el género se realizó un MANOVA 3 (rol) x 2 (género).

El MANOVA refleja un efecto principal significativo en función del rol (*Traza de Pillai*= .14, $F(10,948)=7.10$, $p < .001$, $\eta^2=.07$, $P=.1$). Los posteriores análisis univariados muestran que no hay diferencias estadísticamente entre

mentores y telémacos, pero sí entre éstos y los profesores. Las diferencias se producen en la competencia “mostrar conductas negativas” ($F(2,477)=8.89$, $p < .01$, $\eta^2=0.04$, $P=.97$), en la que los profesores tienen puntuaciones más altas; y en la competencia “asesoría para un mayor rendimiento” ($F(2,477)=6.32$, $p < .01$, $\eta^2=0.03$, $P=.90$), en la que los profesores presentan puntuaciones más bajas (ver Tabla 3 y Figuras de la 1 a la 5).

TABLA 3: *Estadísticos descriptivos en función del rol y el género*

Variables	Auto-percepción del mentor		Percepción de los telémacos sobre el mentor		Auto-percepción de los profesores-tutores		Varones		Mujeres	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Satisfacción con la labor de tu/s mentor/es	3.60	0.83	4.14	1.02	4.03	0.92	4.03	0.99	4.25	0.99
Apoyo Emocional	5.67	1.64	5.35	2.24	5.79	1.66	5.25	1.96	5.89	2.02
Apoyo en el Desarrollo de Carrera	5.45	1.73	5.59	2.16	5.16	1.89	5.27	2.01	5.85	1.95
Mentor como modelo	5.56	1.83	5.50	2.17	5.33	1.61	5.30	1.98	5.81	2.00
Mostrar conductas negativas	5.59	1.73	5.25	2.12	6.43	1.86	5.54	1.94	5.43	2.09
Asesoría para un mayor rendimiento	5.59	1.74	5.63	2.06	4.66	2.19	5.39	1.94	5.67	2.08

Por tanto, no se verifica la hipótesis 3, ya que no hay diferencias entre mentores y telémacos a la hora de percibir las competencias del mentor. En nuestros programas los informes ofrecidos por estos dos colectivos son similares. Sí se cumple la hipótesis 5 que planteaba diferencias entre los comportamientos de profesores y mentores.

La hipótesis 4 se cumple, ya que cuando se evalúa la satisfacción con los

mentores aparecen diferencias significativas ($F(1,376)=23.03$, $p < .01$, $\eta^2=.09$, $P=1$), los mentores se autovalúan significativamente más bajos ($M=3.46$, $SD=1.19$) que les evalúan los telémacos ($M=4.17$, $SD=.98$) y los profesores-tutores ($M=3.96$; $SD=.91$), tal y como se aprecia en la Figura 6.

Cuando se analizan las diferencias en función del sexo aparece un efecto significativo (*Traza de Pillai*= .05, $F(5,473)$ =

$=5.05$, $p < .001$, $\eta^2=.05$, $P=.99$). Los contrastes univariados ponen de manifiesto que hay diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres (ver Tabla 3) en las competencias “apoyo emocional” ($F(1,477)=13.19$, $p < .001$, $\eta^2=.03$, $P=.95$), “apoyo en el desarrollo de carrera” ($F(1,477)=7.93$, $p < .005$, $\eta^2=.02$, $P=.80$) y “mentor como modelo” ($F(1,477)=5.56$, $p < .05$, $\eta^2=.01$, $P=.65$). En los otros dos estilos no hay diferencias significativas (ver Figuras de la 1 a la 5). La hipótesis 6 no se cumple, ya que las mentoras utilizan

algunas competencias con mayor frecuencia que los mentores.

No aparecen diferencias significativas en función del sexo respecto a la satisfacción con el mentor, por lo tanto se verifica la hipótesis 7. No existe un efecto significativo en función de la interacción género y rol (*Traza de Pillai* = .04, $F(10,948)=1.68$, $p=.08$, $\eta^2=.02$, $P=.81$). Los telémacos no están más satisfechos por tener un mentor varón o mujer, independientemente de su propio sexo, ni tampoco los mentores.

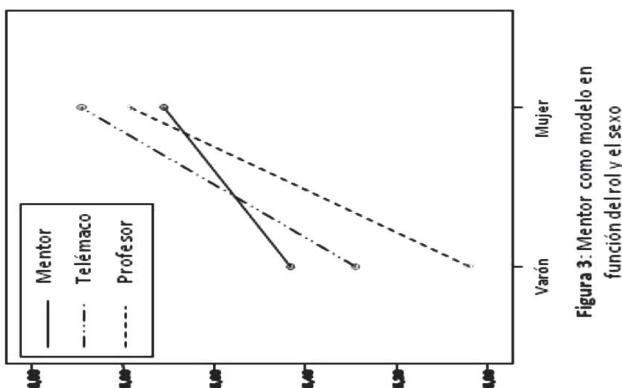


Figura 1. Apoyo emocional en función de rol y sexo

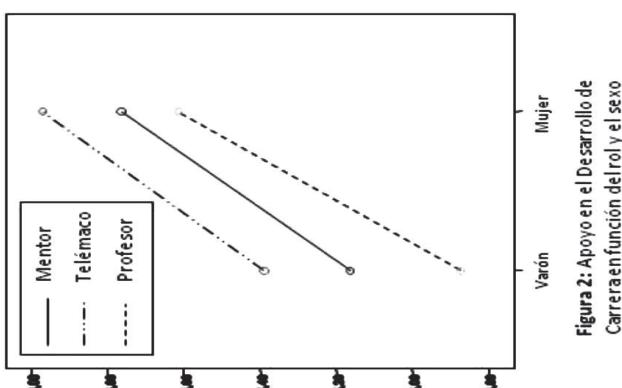


Figura 2. Apoyo en desarrollo de carrera en función de rol y sexo

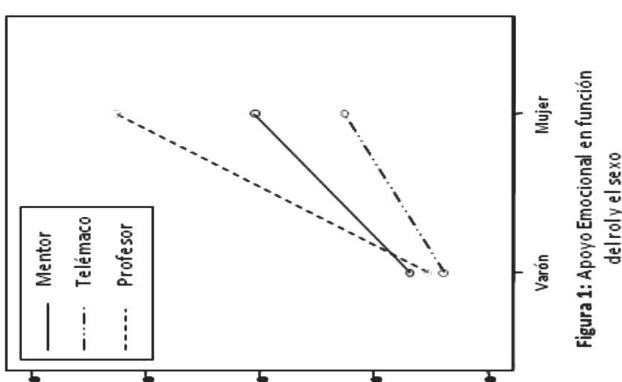


Figura 3. Mentor como modelo en función de rol y sexo

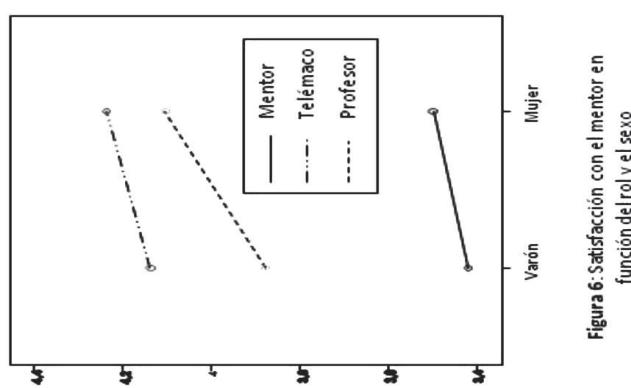


Figura 4. Apoyo en relación en función de rol y sexo

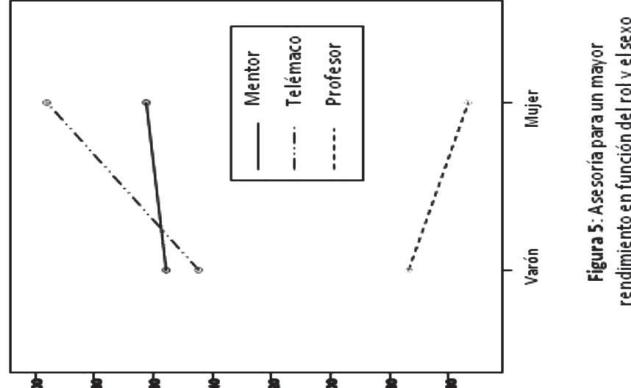


Figura 5. Asistencia para mentor en función de rol y sexo

5. Discusión

Nuestro estudio pone de manifiesto que las variables con mayor peso para explicar la satisfacción del telémaco con el mentor son las siguientes:

La percepción por parte de los telémacos de que los temas abordados son los adecuados, lo que refuerza la importancia de aprender conocimientos nuevos en las relaciones de *mentoring*, aspecto ya encontrado en Alonso y cols. (2010).

El número y la frecuencia de reuniones de *mentoring*, tal y como se puso de manifiesto en otros estudios (Lyons y Oppler, 2004; Munson y McMillen, 2009; Paris, 2009). Siete reuniones en 6 meses parecen suficientes para garantizar la satisfacción de los telémacos. No obstante, frecuencia y número de reuniones son variables que convendría estudiar con mayor detalle para profundizar en su relación con eficacia. En nuestro caso la duración de las reuniones no aparece como clave, pero quizás se deba a que la duración media es elevada: 45 minutos.

“Proporcionar apoyo emocional y motivación” y “asesorar al telémaco para que tenga una mejor adaptación al entorno y un mayor rendimiento académico” son las competencias del mentor que más destacan y que convendría tener en cuenta en la formación de mentores.

En nuestra muestra, las mujeres prestan mayor apoyo emocional y motivan más que los varones; se preocupan más que ellos por conocer las metas y deseos de los otros, así como sus habilidades para poder orientarles adecuadamente;

y les narran más experiencias e historias personales. Y esta tendencia se produce para profesores tutores, y mentores (las autoevaluaciones coinciden con las evaluaciones ofrecidas por los telémacos). Los datos indican que existe una mayor tendencia en las mujeres a ponerse en el lugar del otro y a manifestar comportamientos que muestren interés por ayudarle. No es la primera vez que se aparecen diferencias en función del sexo, (Hu, 2008), pero sería necesario seguir investigando.

No aparecen diferencias en la satisfacción con el mentor en función del sexo de los miembros de la relación (mentores y telémacos), independientemente de las competencias que con mayor frecuencia utilicen unos u otros.

También se pone de manifiesto la necesidad de utilizar instrumentos similares al utilizado por nosotros, basados en comportamientos observables, ya que facilita la congruencia en las puntuaciones del mentor y sus telémacos y otorga validez al programa.

Cuando se les pregunta por su satisfacción con su labor, los mentores tienden a valorarse con puntuaciones más bajas que las que les dan sus telémacos. Estudiar si estas diferencias se deben a los altos niveles de autoexigencia de los mentores o a su baja autoestima (ya hay estudios previos como el de Linnehan, 2003) puede ser otra línea de estudio a seguir.

El profesor señala a sus mentores, con mayor frecuencia que el mentor a sus telémacos, cuándo están actuando incorrec-

tamente. Nosotros creemos que es bueno que la persona que recibe el *mentoring* sepa qué alternativas existen y cuáles son las menos recomendables, pero no creemos que insistir en ellas de forma reiterada o hacer hincapié más en lo negativo que en lo positivo sea mejor y más útil.

El profesor asesora menos al mentor (que éste al telémaco) para que consiga una mejor adaptación al entorno y un mayor rendimiento académico. En nuestro programa ésta no era una función del profesor tutor, ya que se supone que el mentor conoce cuáles son las estrategias que debe seguir para incrementar su rendimiento.

Consideramos que los resultados obtenidos abren nuevos caminos para seguir avanzando en las relaciones de *mentoring* en entornos universitarios, prestando atención a los indicadores que permitan verificar la eficacia de los programas y a las diferencias individuales, atendiendo a variables como sexo y rol desempeñado en el programa.

Dirección para la correspondencia: Miguel Aurelio Alonso García, Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo, Facultad de Psicología, Campus de Somosaguas, Universidad Complutense de Madrid, 28223, Pozuelo de Alarcón (Madrid). E-mail: m.alonso@psi.ucm.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 2.XI.2010

Bibliografía

- ALLEN, T. D. y EBY, L. T. (2004) Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: Gender and relational characteristics, *Sex Roles*, 50: 1/2, pp. 129-139.
- ALLEN, T. D. y EBY, L. T. (2007) *The Blackwell Handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (Oxford, Blackwell Publishing).
- ALLEN, T. D.; McMANUS, S. E. y RUSSELL, J. E. A. (1999) Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support, *Journal of Vocational Behavior*, 54, pp. 453-470.
- ALLEN, T. D.; POTEET, M. L. y BURROUGHS, S. M. (1997) The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda, *Journal of Vocational Behavior*, 51, pp. 70-89.
- ALONSO, M. A.; CASTAÑO, G.; CALLES, A. M^a y SÁNCHEZ-HERRERO, S. (2010) Assessment of the Efficacy of a Peer Mentoring Program in a University Setting, *The Spanish Journal of Psychology*, 13:2, pp. 683-694.
- ALONSO, M. A.; SÁNCHEZ, C.; MACÍAS, J. y CALLES, A. M^a (2009) Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 2, pp. 153-170.
- ALONSO, M. A. y CALLES, A. M^a (2008) La formación de alumnos mentores, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 1, pp. 13-26.
- BROWN, R. T.; DALY, B. P. y LEONG, F. T. (2009) Mentoring in Research: A Developmental Approach, *Professional Psychology: Research and Practice*, 40:3, pp. 306-313.
- BROWN, B. P., ZABLAH, A. R. y BELLENGER, D. N. (2008) The role of mentoring in promoting organizational commitment among black managers: An evaluation of the indirect effects of racial similarity and shared racial perspectives, *Journal of Business Research*, 61, pp. 732-738.
- BURKE, R. J. y MCKEEN, C. A. (1997) Benefits of mentoring relationships among managerial and professional women: A cautionary tale, *Journal of Vocational Behavior*, 50, pp. 43-57.
- BYRNE, Z. S.; DIK, B. y CHIABURU, D. S. (2008) Alternatives to traditional mentoring in fostering career success, *Journal of Vocational Behavior*, 72, pp. 429-442.
- COHEN, N. H. (1998) *Perfil de competencias del mentor* (Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces).
- CORBELL, K. A. (2008) Evaluating the Perceptions of Success Inventory for Beginning Teachers and its con-

- nection to teacher retention, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69:3-A, pp. 952.
- CHAO, G. T.; WALZ, P. M. y GARDNER, P. D. (1992) Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with non mentored counterparts, *Personnel Psychology*, 45, pp. 619-636.
- DALTON, G.; THOMPSON, P. y PRICE, R. (1977) The four stages of professionals' careers. A new look at performance of professionals, *Organizational Dynamics, Summer*, pp. 19-42.
- DARLING, N.; HAMILTON, S.; TOYOKAWA, T. y MATSUDA, S. (2002) Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: Roles and correlates, *American Journal of Community Psychology*, 30:2, pp. 245-270.
- DUBOIS, D. L.; NEVILLE, H. A.; PARRA, G. R. y PUGH-LILLY, A. O. (2002) Testing a new model of mentoring, *New Directions for Youth Development*, 93, pp. 21-57.
- ENSHER, E. A. y MURPHY, S. E. (1997) Effects of race, gender, perceived similarity, and contact on mentor relationships, *Journal of Vocational Behavior*, 52, pp. 460-481.
- FAGENSON-ELAND, E. A.; MARKS, M. A. y AMENDOLA, K. L. (1997) Perceptions of mentoring relationships, *Journal of Vocational Behavior*, 51, pp. 29-42.
- FOGG, R. J. (2003) The mentor-protege relationship in an academic setting: Contributions and outcomes, *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63:12-B, pp. 6128.
- GORDILLO, M. V. (2008) *Nuevas perspectivas en orientación. Del counseling al coaching* (Madrid, Síntesis).
- HALL, D. T. (1976) *Careers in organizations* (Glenview, IL, Scott, Foresman).
- HAMILTON, B. A. y SCANDURA, T. A. (2003) E-Mentoring: Implications for Organizational Learning and Development in a Wired World, *Organizational Dynamics*, 31:4, pp. 388-402.
- HERRIN, A. F. (2009) Leaving no teacher behind: Evaluating a mentoring program, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70:2-A, pp. 536.
- HU, CH. (2008), Analyses of measurement equivalence across gender in the Mentoring Functions Questionnaire (MFQ-9), *Personality and Individual Differences*, 45, pp. 199-205.
- HU, CH.; WANG, J. CH.; SUN, M. H. y CHEN, H. H. (2008) Formal mentoring in military academies, *Military Psychology*, 20:3, pp. 171-185.
- ILLES, J.; GLOVER, G. H.; WEXLER, L.; LEUNG, A. N. C. y GLAZER, G. M. (2000) A model for faculty mentoring in academic radiology, *Academic Radiology*, 7:9, pp. 717-724.
- KALET, A.; KRACKOV, S. y REY, M. (2002) Mentoring for a new era, *Academic Medicine*, 77:11, pp. 1171-1172.
- KAYE, B. y JACOBSON, B. (1995) Mentoring: A group guide, *Training and Development*, april, pp. 22-27.
- KELLY, S. y SCHWEITZER, J. H. (1997) Mentoring within a graduate school setting, *College Student Journal*, 31, pp. 130-148.
- KEMP, C. F. (2008) Mentors' impact on the development of adaptability skills via experiential learning, *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68:10-B, pp. 7011.
- KRAM, K. E. (1983) Phases of the mentor relationship, *Academy of Management Journal*, 26:4, pp. 608-625.
- KRAM, K. E. (1985) *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life* (Glenview, Scott, Foresman).
- LEVINSON, D. J.; DARROW, C. N.; KLEIN, E. B.; LEVINSON, M. H. y MCKEEN, B. (1978) *The seasons of a man's life* (New York, Knopf).
- LIANG, B.; TRACY, A.; TAYLOR, C. A.; WILLIAMS, L. M.; JORDAN, J. V. y MILLER, J. B. (2002) The relational health indices: A study of women's relationships, *Psychology of Women Quarterly*, 26, pp. 25-35.
- LINNEHAN, F. (2001) The relation of a Work-Based Mentoring Program to the Academic Performance and Behavior of

- African American Students, *Journal of Vocational Behavior*, 59, pp. 310-325.
- LINNEHAN, F. (2003) A longitudinal study of work-based, adult-youth mentoring, *Journal of Vocational Behavior*, 63:1, pp. 40-54.
- LYONS, B. D. y OPPLER, E. S. (2004) The Effects of Structural Attributes and Demographic Characteristics on Protege Satisfaction in Mentoring Programs, *Journal of Career Development*, 30: 3, pp. 215-229.
- MILICIC, B. E.; UTGES, G.; SALINAS, B. y SANJOSÉ, V. (2004) Creencias, concepciones y enseñanza en la universidad: un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo, **revista española de pedagogía**, 229, pp. 337-394.
- MUNSON, M. R. y MCMILLEN, J. C. (2009) Natural mentoring and psychosocial outcomes among older youth transitioning from foster care, *Children and Youth Services Review*, 31:1, pp. 104-111.
- NATIONAL MENTORING PARTNERSHIP (2005) Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva. Ver http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_414.pdf (Consultado el 30.VIII.2010).
- ORTIZ-WALTERS, R. y GILSON, L. L. (2005) Mentoring in academia: An examination of the experiences of proteges of color, *Journal of Vocational Behavior*, 67:3, pp. 459-475.
- PARIS, M. V. (2009) The development of a hypothetical mentoring program using first-year psychology graduate students as mentors, *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 70: 2-B, pp. 1353.
- POTEAT, L. F.; SHOCKLEY, K. M. y ALLEN, T. D. (2009) Mentor-protege commitment fit and relationship satisfaction in academic mentoring, *Journal of Vocational Behavior*, 74:3, pp. 332-337.
- RAGINS, B. R. y COTTON, J. L. (1999) Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships, *Journal of Applied Psychology*, 84, pp. 529-550.
- RHODES, J. E. (2001) Mentoring programs, en KAZDIN, A. E. (ed.) *Encyclopedia of Psychology* (Washington, American Psychological Association).
- ROSE, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale, *Research in Higher Education*, 44, pp. 473-494.
- ROSENTHAL, S. L. y BLACK, M. M. (2006) Commentary: Mentoring-Benchmarks for work performance, *Journal of Pediatric Psychology*, 31, pp. 643-646.
- SÁNCHEZ, C. (2010) Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 3, pp. 212-233.
- SÁNCHEZ, C.; ALONSO, M. A.; CALLES, A. Mª y MASEGOSA, R. (2009) Proyecto Descartes: Desarrollo de carrera en estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid, *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 46-58. Ver <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web-boletin.php> (Consultado el 10.IX.2010).
- SCANDURA, T. A. y WILLIAMS, E. A. (2001) An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions, *Journal of Vocational Behavior*, 59:3, pp. 342-363.
- SHEA, G. F. (1999) *Making the Most of Being Mentored: How to Grow a Mentoring Partnership* (Herts, Crisp publications).
- SMITH-JENTSCH, K. A.; SCIELZO, S. A.; SINGELTON, C. S. y ROSOPA, P. (2008) A comparison of face-to-face and electronic peer-mentoring: Interactions with mentor and protégé gender, *Journal of Vocational Behavior*, 72, pp. 193-206.
- ST-JEAN, E. y AUDET, J. (2009) Factors leading to satisfaction in a mentoring scheme for novice entrepreneurs. International, *Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7:1, pp. 148-161.
- TOBAJAS, F. y ARMAS, V. (2009) Criterios para medir la eficacia de un programa de mentorías en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 2, pp. 185-198.

- TANENBAUM, H. R.; CROSBY, F. J. y GLINER, M. D. (2001) Mentoring Relationships in Graduate School, *Journal of Vocational Behavior*, 59, pp. 326-341.
- VONK, J. H. C. (1995) La iniciación del profesor: Un elemento esencial al comienzo de la carrera docente, **revista española de pedagogía**, 200, pp. 5-25.
- WANBERG, C. R.; KAMMEYER-MUELLER, J. y MARCHESE, M. (2006) Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program, *Journal of Vocational Behavior*, 69, pp. 410-423.

Resumen:

Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo

Una de las preocupaciones de los responsables de los programas de mentoría en la Universidad es buscar indicadores que justifiquen la eficacia de los mismos. Uno de los criterios más utilizados es la satisfacción con las relaciones de *mentoring*.

El objetivo de este artículo consiste en detectar que variables tienen mayor peso a la hora de explicar la satisfacción con el mentor y analizar si existen diferencias en función del género y del rol desempeñado en el programa.

La muestra está formada por 483 personas, 156 mentores, 272 telémacos y 55 profesores-tutores, participantes en programas de mentoría de distintas universidades españolas. De ellas el 60,66% son varones y el 39,34% mujeres.

Los resultados muestran que las cuatro variables que explican más información de la satisfacción con el mentor son la percepción por parte de los telémacos de que los temas abordados son los adecuados, la frecuencia de las reuniones

de mentoría, el número de las mismas y dos competencias del mentor. Aparecen diferencias atendiendo a la variables género y rol.

Descriptores: mentoring formal, relaciones de mentoring, mentor, satisfacción, mentoring entre iguales.

Summary:

Satisfaction with the mentor. Differences by role and gender

One of the concerns of those responsible for mentoring programs at the University consists of looking indicators to justify their effectiveness. The satisfaction with the mentoring relationship is one of the most extended criteria. The aim of this paper is to identify which variables have greater weight in explaining the satisfaction with the mentor, and consider to what extent there exist differences regarding gender and role played during the program.

The sample consisted of 483 subjects, 156 mentors, 272 mentees and 55 teachers, tutors, participating in mentoring programs from different Spanish universities. Of these, 60.66% are male and 39.34% women.

The results show that the four variables that explain more satisfaction with the mentor are the perception by mentees that the topics are appropriate, the frequency of mentoring meetings, the number of them and two mentor's skills. On the other hand, there are some differences regarding gender and role variables.

Key Words: formal mentoring, mentoring relationships, mentors, relationship satisfaction, peer mentoring.

Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos

por Laura RUBIO SERRANO

Universidad de Barcelona

Para empezar

Los centros educativos tienen instauradas a nivel institucional actividades diversas que favorecen la formación moral de sus miembros. A menudo, también reservan un tiempo y espacio curricular específico para trabajar valores. Además, su dinámica habitual está atravesada de un infinito número de relaciones interpersonales de importante carga formativa entre educadores y alumnos, y de éstos entre sí. De esta manera se constituyen las principales vías de educación moral en un centro educativo: la personal, la curricular y la institucional [1].

El concepto de cultura moral de los centros educativos permite concretar el nivel macro de la propuesta de educación moral de un centro, la vía institucional. Destaca así el valor de la institución educativa como agente formativo en sí mismo, capaz de contribuir en la construcción de la personalidad moral de los alumnos. Su potencia formativa no reside en la transmisión de los valores en los que confía, sino en un efecto de inmersión,

participación y vivencia a través de prácticas por parte de sus miembros.

La cultura moral de los centros educativos pretende sistematizar los elementos que componen el medio escolar, las prácticas institucionalizadas que convierten el centro en un escenario adecuado para la formación moral. Un medio que envuelve y permite vivir en primera persona el conjunto de valores por los cuales apuesta la institución educativa, favoreciendo el comportamiento de sus miembros y dando forma a sus hábitos y virtudes. La cultura moral así entendida permite concretar la idea de que los valores se aprenden por ósmosis, por el hecho de estar inmersos en una institución que apuesta por unos valores determinados. También, destaca la necesidad de que los profesionales de la educación pongan atención en el diseño y puesta en marcha de prácticas pedagógicas con valor formativo.

En este marco, el presente artículo representa una aproximación diferente y

ampliada del concepto de cultura moral referido a los centros educativos, un concepto que ni es nuevo ni siempre se ha utilizado de la misma manera. Por un lado, su caracterización debe enmarcarse en dos conceptos más amplios, el clima y la cultura en las organizaciones. Por otro lado, resulta necesario rescatar las aportaciones teórico-prácticas de algunos autores que, en los últimos tiempos, se han aproximado a este tema desde el ámbito de la educación moral. El objetivo último es presentar una definición de cultura moral de los centros educativos que permita operativizar un concepto clásicamente etéreo y difuso, ofreciendo a los profesionales de la educación posibilidades para su descripción, análisis y evaluación [2].

Clima y cultura en las organizaciones

A lo largo del último siglo, el estudio de las organizaciones ha originado, desde diferentes disciplinas, trabajos acerca de los conceptos de clima y cultura. Ambos se han convertido de esta manera en prismas complementarios a través de los cuales analizar las organizaciones. Una aproximación al concepto de cultura moral de las instituciones escolares requiere tener en cuenta el significado de estos dos términos.

Tradicionalmente, el clima en relación a los grupos humanos ha sido estudiado desde la psicología social y la psicología de las organizaciones [3]. Este se ha identificado, habitualmente, con un constructo de carácter psicosocial basado en las percepciones compartidas de los miembros de una institución sobre la vida y los comportamientos dentro de ésta,

concretando su análisis en diferentes ámbitos de contenido. El *clima organizativo* ha analizado los elementos relacionados con la gestión de la organización y el cumplimiento de sus funciones, como las relaciones formales o los estilos de liderazgo. El *clima psicológico* ha profundizado en la percepción como un instrumento para hacer interpretaciones e inferencias sobre las situaciones que se dan y como condicionantes de las conductas de los miembros de la organización. El *clima social*, una de las aproximaciones más recurrentes, ha puesto énfasis en la manera como se dan las relaciones personales entre los miembros de una organización. Las expresiones de afecto, los gestos de apoyo o los refuerzos son algunos de los elementos esenciales del *clima emocional*, que recoge la dimensión afectiva de las relaciones como elemento fundamental para entender las organizaciones. Finalmente, el *clima intelectual o académico* se basa en el ambiente que crean las instituciones educativas en relación al estudio y la formación; los planteamientos curriculares, los programas surgidos de la dinámica escolar o las expectativas académicas pueden convertirse en verdaderos elementos de presión en el funcionamiento del centro. El concepto de clima aplicado a las instituciones de carácter educativo ha dado lugar a estudios sobre los diferentes tipos de contenido. De todas maneras, la definición más habitual del clima escolar es la de una cualidad del ambiente basada en la percepción colectiva de las conductas en las escuelas, fruto de la experiencia, vivenciada por sus participantes y con una clara influencia sobre su conducta (Hoy, Tarter, y Kottkamp, 1991, 10).

Otra dirección es la que han tomado las investigaciones sobre la cultura en las organizaciones, que cuentan con cierta tradición desde el ámbito empresarial y la psicología de la organización [4]. La cultura se considera la parte blanda, interna e inmaterial de las organizaciones, clasificando su contenido en tres niveles de mayor a menor nivel de abstracción [5]. Las *presunciones y creencias* representan los elementos más abstractos y profundos sobre los que se levanta la organización; los esquemas, ideología y teorías en uso de la organización son su epicentro. Los *valores* de la organización destacan lo que sus miembros consideran importante y significativo de forma compartida; los valores resultan elementos más conscientes y concretos. En último lugar, los *artefactos culturales y los productos* de la organización recogen las expresiones y manifestaciones externas de la cultura como rituales, normas, símbolos y lenguaje, entre otros. También en el ámbito educativo se ha aplicado el concepto de cultura en sus tres niveles de contenido. De esta manera, la idea de cultura escolar se ha utilizado para referirse al sistema de orientaciones compartidas entre los miembros de un mismo centro, los patrones de significado que son transmitidos históricamente (normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y mitos) y compartidos por los miembros de la comunidad escolar. En definitiva, todos aquellos elementos que comparten los individuos de la organización y que dotan de identidad y sentido la vida del centro.

Es a partir de la transferencia del concepto de cultura al ámbito educativo que algunos autores dedicados a la educación

moral han utilizado términos afines a los expuestos y han aportado ideas para el desarrollo del concepto de cultura moral. Durkheim fue uno de los primeros en utilizar el concepto de cultura moral como el conjunto de contenidos morales de una sociedad determinada. Entendiendo la sociedad como un grupo de personas que comparten valores, sentimientos y responsabilidades, a través de su propuesta se incide en la importancia del medio escolar. Éste representa el espacio en el que los alumnos viven, entrenan y practican esta vida en común que ha de permitirles integrarse en la sociedad (Durkheim, 1925/1973). Otros autores más actuales como Kohlberg; Jackson, Boostrom y Hansen; y Lickona también se han aproximado al concepto de cultura moral. En las siguientes páginas, la revisión de su obra permite profundizar en las aportaciones que fundamentan el concepto de cultura moral que aquí se defiende.

Kohlberg: comunidad justa y cultura moral

La construcción del concepto de cultura moral obliga a aproximarse al trabajo de Kohlberg, uno de los teóricos más relevantes de la pedagogía contemporánea. La aplicación práctica del enfoque de comunidad justa y el concepto de cultura moral de la escuela que utilizó y convirtió en objeto de análisis y evaluación, lo convierten en un referente fundamental en este trabajo (Kohlberg, 1997). Para entender ambas aportaciones, resulta necesario sintetizar su trabajo en el ámbito de la educación moral.

Kohlberg inició su trabajo a partir de las teorías psicológicas del desarrollo cog-

nitivo para elaborar una teoría del desarrollo del juicio moral (capacidad para argumentar sobre la corrección o incorrección de los comportamientos humanos) como elemento central de la moralidad del individuo. La teoría del desarrollo del juicio moral entiende que éste es un crecimiento natural que permite avanzar en las etapas del juicio moral en el que las fases superiores son más deseables que las inferiores. A partir del uso de los dilemas morales, Kohlberg delimitó seis estadios consecutivos y organizados en tres niveles cada vez más maduros (preconvencional, convencional y postconvencional), a través de los cuales la persona desarrolla progresivamente el juicio moral. Posteriormente, su método de investigación se convirtió en una propuesta pedagógica en la que la educación moral persigue el máximo desarrollo de las capacidades del juicio moral.

La lectura de autores como Durkheim (1925/1973), Dreeben (1976), Jackson (1963) y Dewey (1960) puso de manifiesto las limitaciones del enfoque elaborado hasta el momento; no se habían tenido en cuenta los problemas del contexto planteados por el currículum oculto. También hizo posible el paso de las discusiones morales al gobierno democrático como propuesta educativa para el desarrollo moral. Kohlberg recuperó de Durkheim el valor del colectivo y del currículum oculto y la atribución de sentido moral a las normas y reglas del aula, enfatizando el valor de cómo se desarrollan y se cumplen las normas de conducta cotidianas dentro de un grupo. El autor pretendía convertir el currículum oculto en un currículum de justicia, en un centro en el que se trata-

ran cuestiones de justicia, y en el que alumnos participaran para hacer, de la suya, una escuela más justa.

Hasta ese momento, la construcción de la idea de comunidad democrática sólo era teórica. Kohlberg había podido comprobar que las discusiones morales fundamentan el juicio moral individual, pero ignoraba si en la práctica era posible establecer comunidades que funcionaran democráticamente y permitiesen el desarrollo del juicio y la acción morales. El estudio de experiencias de vida comunitaria (los kibutz israelíes y el proyecto de la prisión) le sirvieron para perfilar la idea de democracia educacional. Con ésta se ponía de manifiesto que el enfoque podía ser beneficioso para todos los miembros de la comunidad, incluida la población más joven, y que hacía posible un cierto traslado del juicio a la acción moral. Fue de esta manera como se pudo integrar la idea de democracia educacional con el paradigma evolutivo que se había desarrollado, el enfoque de comunidad justa. Éste pretendía introducir la democracia en la dinámica escolar como motor del desarrollo moral de los alumnos. La idea era equilibrar los valores de *justicia* y *comunidad* a través de un sistema de participación del alumnado con el que hacer frente a situaciones conflictivas, probando de conjugar derechos individuales y el valor del colectivo en el crecimiento moral de los adolescentes.

Fue en la Escuela del Cluster de Cambridge (Massachusetts), donde se aplicó por primera vez el enfoque de comunidad justa como “escuela dentro de una escuela”. A éste, le siguieron otros es-

tudios en la Escuela Secundaria Alternativa de Scarsdale y EDE de Brookline. Su aplicación sirvió para analizar la gestión de conflictos y los procesos conjuntos de toma de decisiones en el centro. En la Escuela Cluster, el trabajo permitió estudiar los efectos del enfoque de comunidad justa a través de las principales instancias democráticas en que se desarrolla la calidad de la vida comunitaria en una comunidad justa. La *reunión del grupo asesor* tenía como objetivo el análisis de las propuestas de los temas previstos en la agenda antes de la toma de decisiones. La *reunión de la comunidad* ponía en práctica el sistema democrático participativo entre profesores, estudiantes e investigadores del centro para discutir y tomar decisiones respecto a los temas conflictivos que requerían una resolución conjunta. Finalmente, la *Comisión de Disciplina* tenía las funciones de asesorar a los alumnos con problemas de disciplina, mediar en conflictos entre diferentes individuos de la comunidad y adjudicar castigos justos. Las diferentes experiencias sirvieron para demostrar el desarrollo de una comunidad justa a lo largo del tiempo en referencia a temas cotidianos del centro educativo. Kolhberg destaca el papel que tienen la comunidad y el sentimiento de pertenencia al grupo en el desarrollo moral de los alumnos en la propia institución educativa. Para el autor, una comunidad de carácter democrático es aquella que contempla la participación directa de sus miembros en la discusión y toma de decisiones sobre temas que afectan directamente al colectivo y en la elaboración de normas compartidas. La construcción de una comunidad significa crear un espacio democrático en el que se elaboran normas

cada vez más fundamentadas en el valor de justicia y sentido de comunidad.

Posteriormente, la investigación fue avanzando hacia la evaluación del proceso democrático. Fue así como Kolhberg profundizó en el núcleo de la democracia escolar y su influencia en lo que denominó cultura moral de la escuela, entendida como la calidad de la vida comunitaria que se gesta en su interior y directamente relacionada con cómo sus miembros comparten y otorgan sentido a los principios de justicia y comunidad. El análisis de la cultura moral era posible a partir de dos aspectos. Por un lado, los *niveles de valoración institucional* presentan la manera en la que la escuela es valorada como institución por parte de sus miembros. Kolhberg distingue cinco niveles: rechazo, extrínseca-instrumental, identificación entusiasta, comunidad espontánea y comunidad normativa. El primero supone la nula valoración de la institución por parte de sus miembros. En el extremo opuesto, la escuela como comunidad es valorada por sí misma. Por otro lado, los *grados de colectividad de las normas* apuntan el carácter de las normas compartidas por la comunidad, directamente relacionado con el sentido de pertenencia al grupo. En este caso, el autor señala diferentes tipos de normas que se concretan en tres grados de colectividad cada vez más elevados. Las normas individuales se caracterizan por desarrollarse sobre la base de un sentimiento de pertenencia nula o ambigua. En las normas de autoridad, el grupo se rige por una autoridad, que acostumbra a ser el profesor; y se tiende a actuar de acuerdo a las normas globales del grupo al que se pertenece aunque, en ocasiones, no se está

de acuerdo como individuo. Finalmente, en las normas colectivas el sentimiento de pertenencia al grupo es el motivo por el que los miembros actúan y velan por el cumplimiento de las normas del y para el colectivo. En definitiva, la promoción del valor otorgado a la institución y el carácter compartido de las normas resultaban ser las variables que habían de permitir el desarrollo de una comunidad hacia una etapa moral superior (Kohlberg, Power y Higgins, 1997, 136-141).

El enfoque práctico de comunidad justa y la investigación sobre la cultura moral de la escuela desembocó en tres grandes hipótesis y líneas de investigación. En primer lugar, *un método de evaluación de la cultura moral* basado en el análisis de entrevistas sobre dilemas morales en los que se planteaban situaciones de ayuda, restitución, robo y consumo de droga. En segundo lugar, *la comparación de las culturas morales de las escuelas alternativas y tradicionales en las que estaban inmersas las primeras* puso de relieve como las escuelas democráticas dotaban a profesores y alumnos de la oportunidad de trabajar juntos y realizar valores y normas compartidas. Finalmente, en relación al *desarrollo del juicio y acción morales individuales del alumno como consecuencia de la educación democrática y el compromiso de los docentes*. En este sentido, los resultados también fueron satisfactorios: el profesorado ampliaba su rol en la educación de personas completas y el alumnado mostraba resultados positivos en cuanto a las medidas de juicio práctico y orientación hacia la responsabilidad.

La trayectoria investigadora de Kohlberg y su equipo demostró que el desarrollo moral de los jóvenes era posible y que éste requería de un sistema educativo que contase con la participación de todos sus miembros en la resolución de conflictos que se dan en su interior. Se proponía una reforma educativa que, promoviendo el desarrollo del juicio moral, llenase los centros educativos de valores como justicia, democracia y comunidad. La idea era invitar a los estudiantes a hacer suyos estos valores y a practicarlos en el día a día de la vida de la institución. El enfoque de la comunidad justa representaba un formato de medio escolar idóneo para conseguirlo. En este marco, Kohlberg utilizó la idea de cultura moral aplicada desde una concepción clásica. Para él, la cultura moral está directamente relacionada con los principios compartidos de justicia y comunidad. Si bien destaca instancias de toma de decisiones comunitarias como concreciones de los mismos, su propuesta no permite abordar la detección de otros valores propios de las instituciones educativas, tampoco concretar todas las prácticas que los cristalizan en el complejo entramado del funcionamiento y dinámica escolar.

Jackson, Boostrom y Hansen: la complejidad de la vida moral

El análisis de la variedad y complejidad de elementos que intervienen en la educación moral en las escuelas ha sido el núcleo de trabajo para Jackson, Boostrom y Hansen en *The Moral Life of Schools Project* (1993). Su desarrollo parte del trabajo de Jackson en *Life in Classroom* (1968) y ha supuesto una revisión del papel del profesorado en el desarrollo moral

de alumnos, y un claro esfuerzo por destacar la importancia de crear y mantener un ambiente moral adecuado en los centros educativos. A continuación, se destacan los aspectos más relevantes en relación a este trabajo: el análisis de la significación y complejidad moral de la vida en las escuelas a través de la guía de observación; y algunos aspectos metodológicos que permiten cultivar la conciencia expresiva.

Al iniciar su trabajo, Jackson, Boostrom y Hansen no contaban con un guión para estudiar de qué manera se manifiesta la vida moral en una escuela. Para avanzar, tenían claro que era necesario sumergirse en la realidad y dejarse sorprender por lo que allí estaba sucediendo. Fue de esta forma como se determinó el carácter etnográfico de la investigación, observando un total de dieciocho clases de seis escuelas diferentes. Fruto de la etnografía, los autores construyeron una guía

de observación que permite categorizar los principales elementos con carga moral que influyen en la formación de los alumnos. Además, un conjunto de secuencias de observación sirven para exemplificar algunas de las categorías propuestas. Su trabajo representa una aproximación reflexiva sobre el sentido moral de las interacciones extraídas de la realidad educativa.

La guía de observación resultante consta de ocho categorías de elementos que, de manera más o menos visible, contienen carga moral para la formación de los alumnos. Las categorías se clasifican en dos grandes bloques. La *instrucción moral* incluye los aspectos institucionales pensados deliberadamente para trabajar temas de carácter moral. La *práctica moral* contiene actividades que cristalizan elementos morales en su manera de ser o de hacer (Jackson, Boostrom y Hansen, 1993, 3-45).

TABLA 1: *Guía de observación*

Instrucción moral	Instrucción moral como parte del currículum formal
	Instrucción moral dentro del currículum
	Rituales y ceremonias
	Representaciones con contenido moral
	Manifestaciones espontáneas de comentarios morales dentro de la actividad escolar
Práctica moral	Normas y reglas de clase
	Moralidad de la subestructura curricular
	Expresión de la moralidad dentro de la clase

En el bloque de instrucción moral, los autores destacan cinco categorías. La *instrucción moral como parte del currículum*

formal incluye espacios y contenidos concebidos conscientemente dentro del currículum para trabajar temas de carácter

moral, como las lecciones de religión. La *instrucción moral dentro del currículum* hace referencia a aquellos aspectos con carga moral que se introducen en el transcurso de otras materias como literatura o ciencias sociales. La categoría de *rituales y ceremonias* recoge actividades que permiten celebrar y vivir directamente los valores como las asambleas de clase, las jornadas deportivas o las obras de teatro con referencias morales. Las *representaciones con contenido moral* se refieren a muestras visuales con alto contenido moral, como la decoración del aula con murales y otros mensajes. La última categoría, las *manifestaciones espontáneas de comentarios morales dentro de la actividad escolar*, destaca todos aquellos espacios y momentos en los que se detiene la dinámica de clase para tratar de resolver cuestiones que implican valores importantes para el grupo.

Ya en el bloque de práctica moral, los autores establecen tres categorías. La primera son las *normas y reglas de clase* que gobiernan las interacciones entre profesores y alumnos como elementos fundamentales para el correcto funcionamiento y convivencia del grupo; pensar, vivir y construir normas para el grupo son actividades en las que se pone en marcha la vida moral del centro. La *moralidad de la subestructura curricular* supone la elección, secuenciación y manera de presentar los contenidos en base a unas creencias y valores compartidos que permiten unas concreciones determinadas. Bajo estas decisiones existe un conjunto de mensajes y contenidos morales que se transmiten paralelamente al currículum. En último lugar, la *expresión de la moralidad*

dentro de la clase señala la importancia de todos aquellos aspectos que hacen referencia al lenguaje no verbal del profesor y que también intervienen en el desarrollo de la clase y la formación moral de los alumnos.

Para Jackson, Boostrom y Hansen el trabajo realizado en las escuelas, también supuso una reflexión sobre la manera de investigar en educación moral y cultivar la conciencia expresiva. Sin la intención de elaborar un manual sobre la técnica de observación, desarrollaron una reflexión metodológica que destaca algunos elementos a tener en cuenta para el análisis de situaciones educativas desde el ámbito de la educación moral. Éstos aspectos resultan interesantes para investigadores, pero sobretodo para maestros o profesionales de la educación motivados por reconocer el significado moral de lo que sucede en la institución educativa.

La reflexión metodológica de Jackson, Boostrom y Hansen apunta hacia un procedimiento basado en la *etnografía* como base para capturar y tomar conciencia del sentido moral de todos los atributos de la vida de la clase partiendo de la realidad. Cualquier detalle puede llegar a convertirse en un verdadero símbolo expresivo de intensa carga moral. Son precisamente estos los que construyen el clima o la atmósfera de una escuela en concreto. En el procedimiento se distinguen dos momentos interrelacionados entre sí. Por un lado, la *observación*, la necesidad de sumergirse en la realidad, mirar y escuchar e intentar captar con detenimiento todo lo que tiene lugar en una situación educativa. Por otro lado, la *reflexión* se con-

vierte en el eje vertebrador de todo el proceso. La actitud que se espera de él no es la de observador pasivo sino que ha de caracterizarse por la continua interrogación y la mirada crítica ante aquello que observa. A pesar de tratarse de dos momentos claramente diferenciados, observación y reflexión comparten aspectos en común: la necesidad de mantener una actitud abierta ante la realidad que se estudia y de mostrarse atento ante las percepciones y sensaciones que genera cada situación en el momento de la observación. Los autores proponen que se procure encontrar un *equilibrio entre una actitud de alerta y una actitud suficientemente relajada*, para no perder ningún detalle mientras uno continua dejándose sorprender por lo que sucede a su alrededor. Finalmente, los autores también se encargan de destacar el valor de la *inclinación positiva*. Con ello se refieren a la necesidad de extraer lo más valioso de cada segmento de observación y destacar los rasgos más positivos de cada profesional, contrariamente a lo que ocurre de forma habitual. En definitiva, el trabajo de Jackson, Boostrom y Hansen pretende activar la conciencia expresiva de todo aquello que sucede en una clase o escuela.

Jackson, Boostrom y Hansen pretendían subrayar el significado moral de las escuelas que se concreta en sus aspectos físicos y la acción humana que en ellas tienen lugar. A lo largo del trabajo, consiguieron dar un paso más construyendo una nueva perspectiva conceptual y metodológica a través de la cual analizar la realidad educativa en relación a la educación moral en los centros educativos. Esta nueva mirada supone tomar conciencia de

la significación expresiva y moral de los diferentes atributos de una clase y atender a la amplitud y complejidad de la vida moral de las escuelas, con el objetivo de mejorarla. El análisis de las transcripciones y segmentos de observación derivó en una perspectiva cada vez más microscópica de la educación moral, profundizando en las interacciones entre profesores y alumnos, sin abordar directamente la cultura ni las prácticas que el centro lleva a cabo a nivel institucional. Por el contrario, su estudio se acercó a la idea que la formación moral tiene que ver con la vivencia y el ambiente e, incluso el clima de la institución.

Lickona: aproximación comprensiva a la educación del carácter

En las últimas décadas, se ha observado una revitalización de la educación del carácter; Lickona se ha convertido en una de las figuras más representativas en este ámbito. Su trabajo parte de la revisión de *la crisis nacional del carácter*, para hacer un recorrido por esta línea de trabajo y elaborar una propuesta propia. A continuación se destacan algunas de las principales aportaciones de su equipo en relación al tema que aquí se trata: la aproximación comprensiva a la educación del carácter, la definición de cultura moral que incluye su propuesta y la evaluación de la efectividad de los programas de educación del carácter (Lickona, 1983).

La propuesta de educación del carácter de Lickona parte de la idea que son diversos los factores sociales que permiten constatar, actualmente, la crisis del “buen carácter”. En este marco, la educa-

ción del carácter representa un esfuerzo deliberado por ayudar a las personas, especialmente jóvenes, a actuar y velar por valores éticos fundamentales como el respeto, la responsabilidad, la honestidad y la justicia. El autor considera que corresponde a escuela, familia y comunidad la educación del carácter, la tarea de promover los valores fundamentales entre los más jóvenes. Para él estos no dependen de preferencias subjetivas, sino que han

de ser objetivos universales y reconocidos por las diferentes culturas y tradiciones religiosas. Se trata de aquellos valores sin los cuales la sociedad no funcionaría de manera efectiva, ni las personas podrían adquirir verdaderamente la felicidad. Velar por estos valores, comprometerse con la educación del carácter, supone partir de once principios básicos (Lickona, en http://www.cortland.edu/character/article/s/prin_iii.htm).

TABLA 2: *Los once principios para la educación del carácter*

1. La educación del carácter promueve valores éticos fundamentales como base del buen carácter
2. El carácter tiene que ser visto de forma amplia, incluyendo manera de pensar, sentimientos y comportamiento
3. Una educación eficaz del carácter requiere un enfoque deliberado, anticipatorio y completo, que promueva los valores básicos en todas las fases de la escolaridad
4. La escuela tiene que ser una organización que se preocupa por la educación del carácter
5. Para desarrollar el carácter, los alumnos necesitan oportunidades de comportamiento moral
6. Una educación eficaz del carácter incluye un programa de estudios académicos significativo y estimulante, que resalte a todos los que lo están siguiendo, y los ayude a tener éxito
7. La educación del carácter debe intentar desarrollar la motivación personal del alumno
8. El personal de la escuela tiene que llegar a ser un grupo moral que está aprendiendo, en el que todos contribuyen y son responsables de la educación del carácter, y tratan de respetar los mismos valores básicos que orientan la educación de los alumnos
9. La educación del carácter requiere liderazgo moral tanto de los alumnos, como del profesorado
10. La escuela tiene que atraer a padres y otros miembros de la comunidad como aliados en el esfuerzo de formación del carácter
11. La evaluación de la educación del carácter debe valorar el carácter de la escuela, el funcionamiento del personal escolar como educadores del carácter y hasta qué punto los estudiantes revelan buen carácter

Esta es la base para una aproximación comprensiva a la educación del carácter que debe atender paralelamente a tres dimensiones: la cognitiva, la emocional y la comportamental. A nivel práctico, queda recogida en los doce

puntos que configuran la aproximación amplia de la educación del carácter: las estrategias de clase y las estrategias de centro (Lickona, en <http://www.cortland.edu/character/12pts.asp>).

TABLA 3: *Estrategias de clase*

Estrategias de clase	El profesor como modelo y mentor ético
	La clase como una comunidad que cuida a sus miembros
	Disciplina moral
	Un ambiente democrático en la clase
	Valores a través del currículum
	La conciencia o responsabilidad en el trabajo
	La reflexión ética
	Resolver conflictos
	El profesor como modelo y mentor ético

El autor presenta nueve estrategias de clase a tener en cuenta en la formación del carácter. Entender *al profesor como modelo y mentor ético* destaca una figura que, desde el respeto y amor, debe corregir a los alumnos en sus errores o conductas incorrectas y alentarles en sus aciertos o comportamientos positivos. En segundo lugar, *la clase como una comunidad que cuida a sus miembros* representa la creación de un espacio para que los alumnos se respeten y se sientan partícipes del grupo del que forman parte. La *disciplina moral* subraya la construcción y utilización de las normas para trabajar el razonamiento moral, el respeto a los otros y el autocontrol. En cuarto lugar, crear *un ambiente democrático en la clase* representa implicar a los diferentes miembros del grupo en la discusión y toma de decisiones para la mejora del funcionamiento del grupo. Quinto, enseñar *valores a través del currículum*

representa incluir un contenido ético en las materias escolares, convirtiendo el currículum en un vehículo para la formación en valores. El *aprendizaje cooperativo* permite el desarrollo de habilidades para trabajar con los otros y aprender a apreciarlos. Ya en séptimo lugar, *la conciencia o responsabilidad en el trabajo* incide en que los alumnos desarrollen el hábito de trabajar, tomando al profesor como modelo y enfrentándose a responsabilidades educativas de manera habitual. A continuación, promover *la reflexión ética*, se traduce de manera práctica en crear espacios para la lectura, investigación, escritura y discusión que permitan el desarrollo de la parte cognitiva del carácter. Finalmente, enseñar a *resolver conflictos* de manera pacífica y justa implica planificar un currículum en el que se entrenen habilidades y se afronten situaciones conflictivas.

TABLA 4: *Estrategias de centro*

Estrategias de centro	Trabajar más allá del aula
	La colaboración entre familias y comunidad educativa en la tarea de la educación del carácter
	La creación de una cultura moral positiva en la escuela

Después destacan tres estrategias que el centro escolar debe desarrollar globalmente en relación a la educación del carácter. El hecho de *trabajar más allá del aula* pone de relieve la importancia de establecer oportunidades para los alumnos en el servicio a la escuela y a la comunidad a través de modelos que inspiren conductas altruistas. Por otro lado, velar por *la colaboración entre familias y comunidad educativa en la tarea de la educación del carácter* significa unificar esfuerzos en la construcción del buen carácter de los alumnos, a través de una comunicación fluida y espacios de participación para todos los agentes educativos. En último lugar, *la creación de una cultura moral positiva en la escuela* hace referencia a la importancia de desarrollar una comunidad que promueva y mantenga los valores fundamentales en la vida escolar.

Resulta interesante subrayar de forma específica el sentido que toma este último elemento, la cultura moral, en la aproximación comprensiva del carácter de Lickona. Según el autor, "la cultura moral de la escuela está definida por los valores operativos, aquellos que quedan reflejados en las prácticas y el comportamiento actuales de los miembros de un centro escolar" (Lickona, en <http://www.cortland.edu/character/wheel/3.htm>). Es decir, la cultura moral se concreta en formas de conducta que sustentan y dan forma a los valores de una comunidad escolar. Es de esta manera como se pretende superar la abstracción que tradicionalmente ha caracterizado a los valores que comparten los miembros de una institución. La propuesta destaca seis como los elementos que configuran la cultura

moral positiva en un centro: el liderazgo moral, la disciplina escolar, el sentimiento de pertenencia a la comunidad, la participación directa de los estudiantes en el funcionamiento del centro, un clima moral de mutuo respeto y cooperación y, por último, el hecho de reservar un tiempo determinado para abordar temas de carácter moral. Todos ellos cumplen la misión de dar relieve a los valores fundamentales de una escuela. Para Lickona y su equipo de investigación, una cultura moral entendida de manera debe basarse en los mismos valores que enfatiza el movimiento de educación del carácter y, en especial, el respeto y la responsabilidad. Desde esta perspectiva, la cultura moral de una escuela es un elemento a promover ya que tiene un poderoso efecto sobre la conducta moral de sus miembros y el desarrollo de su carácter.

Para terminar, también cabe destacar el valor que desde la propuesta se ha otorgado a la evaluación de la efectividad de los programas de educación del carácter. A partir de las aportaciones teórico-prácticas realizadas, Lickona y su equipo han desarrollado diferentes criterios e instrumentos para evaluar los programas de educación del carácter. En todos los casos, su objetivo ha sido hacer conscientes y valorar los puntos fuertes y débiles del programa de educación del carácter de los centros educativos. Sin duda, los resultados obtenidos a través de estos instrumentos pueden llegar a convertirse en datos de gran utilidad para la toma de conciencia, reflexión y optimización de la práctica pedagógica de los profesionales de la educación.

Queda claro que las aportaciones de Thomas Lickona y su equipo, desde el enfoque de la educación del carácter, representan un avance respecto al sentido práctico de los valores compartidos en una comunidad escolar. La aproximación comprensiva de la educación del carácter, y en especial, su definición de cultura moral como valores operativos se convierten, de esta manera, en un claro referente de la propuesta en el concepto que se propone a continuación. Su esfuerzo por analizar aquello que pasa en un centro en su conjunto y dar consistencia a la idea de cultura moral en maneras de hacer determinadas le sitúa claramente cerca de la aproximación que aquí se defiende.

La cultura moral como sistema de prácticas

El análisis de los diferentes autores destaca la idea de que la educación moral en una institución educativa pasa por constatar el efecto formativo de los medios y las organizaciones en sí mismas. También apunta la necesidad de concretar cómo toman forma los significados compartidos que configuran estos medios, cuáles son las prácticas que encarnan estos valores y de qué manera se conjugan en el funcionamiento y dinámica del centro. El concepto de cultura moral de los centros educativos que aquí se presenta pretende ser una aproximación que concreta los valores de un colectivo, a la vez que contribuye a comprender la complejidad de los medios escolares en relación a la formación moral.

La cultura moral es un sistema de prácticas morales que las instituciones educativas construyen, diseñan y/o adop-

tan, cuya calidad influye en la formación de la personalidad moral de los alumnos.

Afirmar que la cultura es un sistema supone entenderla como un “complejo de componentes interactuantes” (Bertalanffy, 1976, 94). Un conjunto de elementos de naturaleza diversa, que se relacionan entre ellos y se influencian mutuamente. Es en esta relación donde el sistema se constituye como una entidad nueva, diferente a la simple suma de sus partes. Al decir que el sistema es una entidad propia nos referimos a que sus cualidades trascienden las de los elementos que la configuran separadamente. Además, estos componentes, por el hecho de formar parte del sistema, adquieren más valor. Los sistemas se caracterizan por la ambigüedad de la complementariedad que exigen. Es cierto que la composición de un sistema requiere un cierto nivel de complementariedad entre los elementos que lo configuran. Pero de la misma manera, resulta necesario que estos sean diferentes entre ellos para que se pueda conseguir cierto grado de riqueza sistémica (Puig, 1987, 94).

Los elementos que constituyen la cultura moral de un centro educativo son las prácticas morales, actuaciones que alumnos y/o educadores hacen conjuntamente con un sentido educativo y moral. Acciones que permiten tomar conciencia de cómo cristalizan los valores en el día a día de la escuela [6]. Una práctica moral se caracteriza por ser un conjunto de acciones humanas ordenadas con un sentido que implican la participación directa de diferentes personas, muestran una dirección y predisponen a su seguimiento. Son cursos de acontecimientos sistematizados

que suponen una importante carga educativa, tanto a nivel formal como informal [7]. Las prácticas morales permiten enfrentarse a situaciones de carácter moral asumiendo pautas de conducta, a la vez que reflexionando de manera activa al respecto. Por un lado, su vertiente humana destaca la acción de los individuos que da vida a las prácticas en el proceso de crearlas o reproducirlas. De otro lado, su vertiente comunitaria las define como acciones delimitadas socio-culturalmente que suponen la acción concertada de los participantes. En definitiva, las prácticas son acciones colectivas que ponen en contacto y hacen participar de manera conjunta a diversos actores (MacIntyre, 1987, 226-251). Pero quizás uno de los rasgos que dotan de mayor sentido la idea de práctica moral es el hecho que se caracterizan por perseguir objetivos y cristalizar valores. No siempre han de haber sido diseñadas de manera consciente para trabajarlos. Además, su realización puede suponer valores que no se habían tenido en cuenta en un inicio pero que acaban por tener tanta importancia como los objetivos para los que fue diseñada. Por ello resulta necesario que los educadores sean conscientes y sepan diferenciar los objetivos de una práctica y los valores que encarna. De otra manera, ésta podría desvirtuarse o perder su potencial en la formación de los alumnos.

Se ha definido la cultura moral de los centros educativos como el conjunto interrelacionado de cursos de acción que implican a diferentes personajes y cristalizan valores a través de su puesta en marcha. Lo más relevante en este sentido es que las prácticas no son tematizaciones

sino actividades, maneras de proceder. Resulta significativo el hecho de que permiten operativizar la clásica manera de entender la cultura y los valores compartidos por los miembros de una institución. Las prácticas morales son formas de actuar sistematizadas y, muchas veces, fruto del consenso y elaboración conjunta entre los diferentes miembros de un centro. Se trata de maneras de proceder, no ocasionales, que los profesionales de la institución han construido, aplicado y consolidado a lo largo de la historia de la institución. En este sentido, cabe destacar el valor de los procesos de elaboración y revisión de estas prácticas en el seno de las organizaciones escolares.

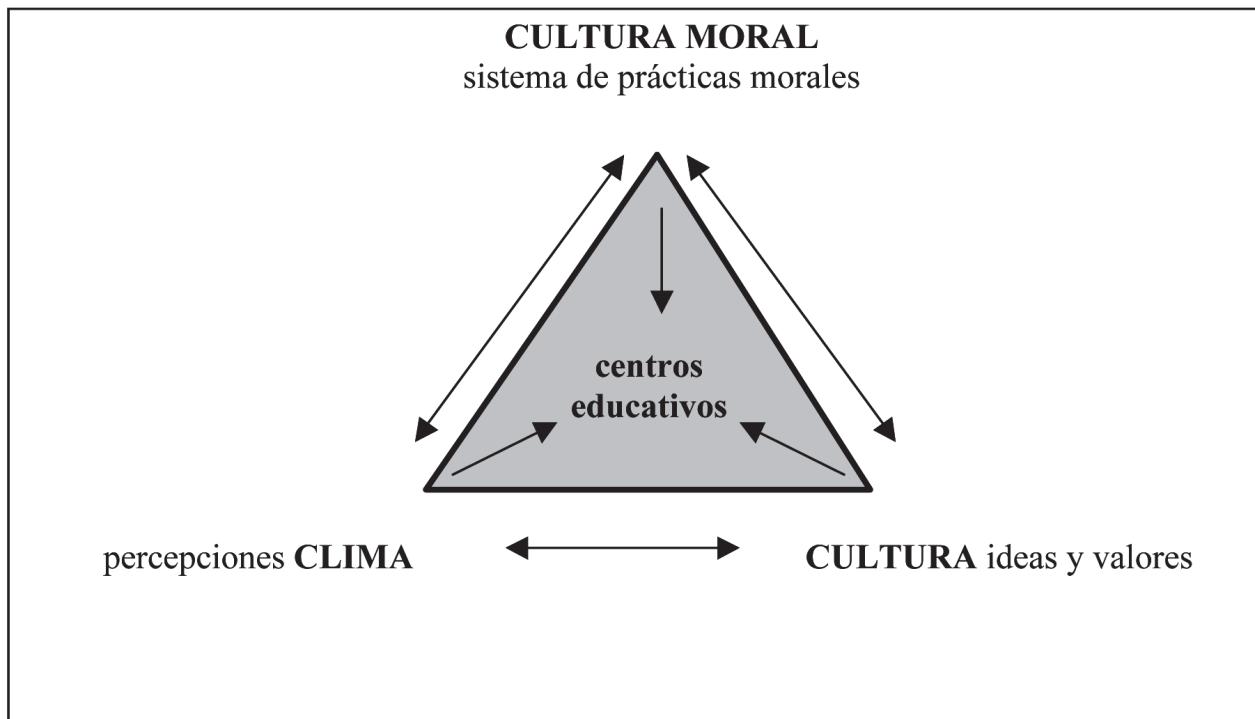
Esta nueva definición de cultura moral aporta una imagen del planteamiento institucional del centro y su práctica en relación a la educación moral. Esta imagen difiere, complementa e interactúa con otras unidades de análisis que, tal y como se señalaba al inicio, han abordado el estudio del conjunto de la institución educativa. Clima, cultura y cultura moral se convierten, de esta manera, en tres vértices de un mismo triángulo.

La cultura moral permite profundizar en la idea que los significados que comparten los miembros de una institución quedan encarnados en prácticas. No resulta suficiente con la formulación de valores como finalidades educativas de un centro; éstas toman realmente sentido cuando orientan su funcionamiento y dinámica, cristalizando en maneras de hacer determinadas. De la misma manera, la realización de estas prácticas es imposible sin el conjunto de significados, cre-

encias y valores que las sustentan. Cultura moral y cultura de una institución

representan así las dos caras de una misma moneda.

GRÁFICO 1: *Relación entre clima, cultura y cultura moral*



A su vez, la cultura como valores que comparten los miembros de una institución, supone una influencia directa sobre su clima, entendido como las percepciones y vivencias de sus miembros. Resulta evidente que el hecho que las personas que configuran un centro estén o no de acuerdo respecto a un conjunto determinado de significados determina su práctica. En sentido contrario, un buen clima de trabajo favorece la construcción de un sentimiento de identidad, núcleo de esta manera de entender la cultura de una organización.

En último lugar, la puesta en marcha de la cultura moral de un centro revierte también en su clima. La elección y aplicación por parte de un centro de ciertas

prácticas con las que sus miembros se sienten de acuerdo determina un clima positivo. Por otro lado, las percepciones de los miembros del centro influyen directamente y tienen un carácter transformador sobre la cultura moral del centro. La manera como perciben y valoran las prácticas educativas los miembros de una organización puede influir tanto en su aplicación a corto plazo, como en el planteamiento institucional de fondo, más a largo plazo.

Dirección para la correspondencia: Laura Rubio Serrano.
Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Paseo del Valle de Hebrón, 171, edificio de Llevant, despacho 330, 08035, Barcelona. E-mail: lrubio@ub.edu.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
10.XII.2010

Notas

- [1] TRILLA, J. y PUIG J. M. (1991) L'escola com a àmbit d'educació moral, *Perspectiva Escolar*, 157, pp. 5-13; GIJÓN, M. (2004) *Encuentros cara a cara. Relaciones interpersonales y educación en valores* (Barcelona, Graó); y DOMÉNECH, I. (2004) *Anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge en situació d'educació moral a primària i comparació amb altres àrees del currículum* (tesis doctoral dirigida por Josep María Puig).
- [2] El concepto de cultura que se presenta ha dado lugar a un procedimiento para la descripción, análisis y la evaluación de la cultura moral de los centros educativos. RUBIO, L. (2007) El mapes conceptuais per a la representació de la cultura moral dels centres educatius, *Temps d'Educació*, 32, pp. 249-266, y RUBIO, L. (2007) Cultura moral y perfil de valores del centro educativo, *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 19, pp. 99-115.
- [3] LEWIN, K.; LIPPITT, R. y WHITE, R. K. (1939) Patterns of aggressive behaviour in experimental created "social climates", *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-299; TAGIURI, R. y LITWIN, G. H. (eds.) (1968) *Organizational climate: exploration of a concept* (Boston, Harvard University); y ARGYRIS, CH. (1979) *El individuo dentro de la organización* (Barcelona, Herder).
- [4] PETTIGREW, A. (1979) On studing organization cultures, *Administration Science Quarterly*, 24, pp. 570-581; PETERS, T. y WATERMAN, R. (1983) *En busca de la excelencia* (Barcelona, Folio DL); OUCHI, W. G. y WILKINS, A. L. (1985) *Organizational culture*, *Annual Review Sociology*, pp. 129-141; DEAL, T. E. y KENNEDY, A. A. (1986) *Culturas Corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional* (México, Fondo Educativo Interamericano); y HOFSTEDE, G.; NEUIJEN, B.; OHAVY, D. D. y SANDERS, G. (1990) Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases, *Administrative Science Quarterly*, 35, pp. 286-316.
- [5] Niveles en SCHEIN, E. H. (1988) *La cultura empresarial y el liderazgo* (Barcelona, Plaza y Janés).
- [6] "Una práctica moral es un curso de acontecimientos organizados rutinarios y educativos que ayudan a enfrentarse a situaciones morales, que implican la participación de la acción humana y de la comunidad, suponen una acción concertada de los participantes, persiguen objetivos y expresan valores, exigen el dominio de virtudes y forman el conjunto de la personalidad moral"

PUIG, J. M. (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*, (Barcelona, Paidós), pp. 123-153.

[7] Existen diferentes tipos de prácticas morales: los recursos y servicios del centro (patio, comedor); la organización de la convivencia (acogida, tutorías); la organización del trabajo (proyectos, talleres); las fiestas y celebraciones (cumpleaños, fiesta de la primavera); los actos y salidas (excursiones, finales de curso) y las prácticas de diálogo, la participación y los valores (asambleas, educación para la ciudadanía). Además, los elementos organizativos del centro también pueden favorecer una formación moral concreta.

Bibliografía

- ANDERSON, C. (1982) The search for school climate: a review of the research, *Review of educational research*, 52: 3, pp. 368-420.
- BEARE, H.; CALDWELL, B. J. y MILLIKAN, R. H. (1992) *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección* (Madrid, La Muralla).
- BERTALANFFY, L. von (1976) *Teoría General de los Sistemas* (México, F.C.E.).
- DEWEY, J. (1960) *Theory of Moral Life* (Nueva York, Holt, Rinehart and Winston).
- DREEBEN, R. (1976) The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values, *JcuricStud*, 8:2, pp. 111-124.
- DURKHEIM, E. (1925/1973) *Moral Education: a Study in the Theory and Application of the Sociology of Education* (Nueva York, Free Press).
- ERICKSON, F. (1987) Conceptions of school culture: an overview, *Educational Administration Quarterly*, 23:4, pp. 11-24.
- HALPIN, A. y CROFT, D. B. (1963) *The organizational climate of schools* (Chicago, Universidad de Chicago).
- HOY, W. K.; TARTER, C. J. y KOTTKAMP, R. B. (1991) *Open schools/Healthy schools. Measuring organizational climate* (Newbury Park, CA, Sage).
- JACKSON, P. W. (1968) *Life in the Classroom* (Nueva York, Holt, Rinehart and Winston).
- JACKSON, P.; BOOSTROM, R. E. y HANSEN, D. T. (1993) *The moral life of schools* (San Francisco, Jossey-Bass).

- KOLHBERG, L.; POWER, F. G. y HIGGINS, A. (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg* (Barcelona, Gedisa).
- LICKONA, T. (1983) *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility* (Nueva York, Bantam).
- LICKONA, T. (2010) *The Center for the 4th and 5th Rs/Respect and Responsibility*. Ver <http://www2.cortland.edu/centers/character/> (Consultado el 1-X-2010)
- MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud* (Barcelona, Crítica).
- MARGALEF, R. (1980) *La biosfera. Entre la termodinámica y el juego* (Barcelona, Editorial Omega S. A).
- OWENS, R. G. (1976) *La escuela como organización. Tipos de conductas y práctica organizativa* (Madrid, Aula XXI Santillana).
- PUIG J. M. (1987) *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernetica* (Barcelona, PPU).
- SILVA, M. (1996) *El clima en las organizaciones* (Barcelona, EUB).
- SMIRCICH, L. (1983) Concepts of culture and organizational analysis, *Administrative Science Quarterly*, 28, pp. 339-358.
- STOLP, S. y STUART C. S. (1994) School Culture and Climate: The Role of the Leader, *OSSC Bulletin*, Eugene, Oregon School Study Council, January, 57.

Resumen: **Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos**

El presente artículo representa una aportación respecto el concepto de cultura moral en los centros educativos, una idea que no es totalmente nueva ni siempre se ha utilizado de la misma manera. Su existencia debe enmarcarse en un concepto más amplio, la cultura de las organizaciones, que pretende profundizar en el conjunto de creencias, valores y normas compartidas por sus miembros. A continuación, se presenta una aproximación teórico-conceptual a la idea de cultura moral.

En primer lugar, se incluye una breve síntesis de las principales líneas de análisis sobre los conceptos de clima y cultura en las organizaciones y su aplicación en las de carácter educativo. En segundo lugar, se destacan las aportaciones de algunos de los autores que en los últimos tiempos se han aproximado a este tema desde el ámbito de la educación moral. Finalmente, se presenta se propone el concepto de cultura moral como “sistema de prácticas morales”.

Descriptores: cultura moral, prácticas morales, educación moral, educación en valores.

Summary:

Towards a new concept of moral culture in schools

This article represents a contribution on the concept of moral culture in schools, an idea that is not entirely new nor has always been used in the same way. Their existence should be seen in a broader concept, the culture of organizations that aims to deepen the set of beliefs, values and norms shared by its members. Here, we present a theoretical and conceptual approach to the idea of moral culture. First, is a brief summary of the main lines of analysis on the concepts of climate and culture in organizations and its application in educational activities. Secondly, it highlights the contributions of some of the authors who recently have approached this topic from the field of moral education. Finally, it is proposed the concept of moral culture as “system of moral practices”.

Key Words: moral culture, moral practices, moral education, values education.

Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase

por Francisco Javier MERCHÁN IGLESIAS

Universidad de Sevilla

Importancia de la práctica de la enseñanza y dificultades para su investigación

En un artículo sobre la reforma de la educación, publicado hace ya algunos años, Eisner (1992) llamaba la atención sobre el hecho de que si no cambia la práctica de la enseñanza en el aula, los cambios en el currículum o en aspectos más amplios de la política educativa, apenas tienen consecuencias sobre los estudiantes. Esta constatación nos evoca la idea de que en el universo educativo conviven varios mundos que a veces tienen muy poco en común, pues, de hecho, los contenidos del discurso pedagógico, las directrices de la política educativa y las inquietudes del campo de la práctica, muy frecuentemente hablan lenguajes diferentes y parecen referirse a realidades y problemas muy distintos. Pero la afirmación de Eisner también nos induce a pensar que las consecuencias que la educación institucionalizada pueda tener en la formación de niños y jóvenes, se resuelven en gran medida en las actividades que alumnos y profesores realizan en el interior de las aulas.

Efectivamente, las características del conocimiento que realmente se maneja y adquieren los alumnos en el aula, así como las rutinas que se desarrollan en la clase, contribuyen decisivamente a la configuración del pensamiento y a la formación de su identidad. Si bien es cierto que desde el campo de la educación se tiende a sobrevalorar la importancia de la escuela en la vida social y en el desarrollo de la personalidad, no cabe duda de que el modo en que se practica cotidianamente la enseñanza es un asunto fundamental a la hora de considerar las consecuencias de la escolarización. Sin que lleguemos a afirmar que lo único que importa es lo que ocurre en el interior de las aulas, partimos de la constatación de que la práctica de la enseñanza —a la que Depaepe (2000) se ha referido como *caja negra de la escuela*— es un elemento central en la determinación del papel de la escolarización en la formación de niños y jóvenes. Es por esto por lo que cualquier propuesta de mejora que no sea mera retórica, debe incluir un plan de actuación en el que se considere el cambio de las rutinas que alumnos y profesores realizan en la clase.

Esta centralidad de la práctica contrasta, sin embargo, con la relativa escasez de estudios sobre ella. Tal parece que el interés que tiene el conocimiento sobre las prácticas escolares no ha suscitado el correspondiente estímulo en la investigación educativa, de manera que puede afirmarse que se trata de un campo escasamente transitado, sobre todo en España [1]. Generalmente, frente a las investigaciones sobre lo que realmente ocurre en las aulas, predominan los estudios sobre lo que la escuela debe hacer, sobre lo que debe enseñar y sobre cómo debe hacerlo. En cierta medida este magro panorama se explica por las dificultades metodológicas que entraña este tipo de trabajos, en los que resultan fundamentales los recursos cualitativos. Ahora bien, dificultades como las que conlleva la selección y manejo de fuentes apropiadas de información, los problemas que plantea una aproximación que no distorsione la realidad o los riesgos propios de la interpretación de la acción humana, constituyen ciertamente obstáculos para un amplio desarrollo de la investigación sobre la práctica de la enseñanza, pero no parecen ser las razones fundamentales de su parquedad. A mi modo de ver, los problemas que plantea el análisis de la práctica de la enseñanza tienen su raíz en la conceptualización que hacemos de ella, es decir, en las explicaciones que damos a la actuación de profesores y alumnos en el aula y los significados que atribuimos a sus acciones.

La conceptualización de la práctica de la enseñanza

La idea de que la clase es meramente un campo de reproducción constituye qui-

zás uno de los principales inconvenientes para la mejor comprensión de la práctica de la enseñanza. Como se sabe, refiriéndose a la construcción del discurso pedagógico y a la pedagogización del conocimiento, es decir, a la transformación del conocimiento científico en conocimiento escolar, Bernstein (1998) estableció la existencia de varios campos en los que actúan agentes diversos y en los que se opera de acuerdo con unas reglas específicas. El citado sociólogo británico hablaba de un campo de producción en el que los científicos elaboran el conocimiento; de un campo de recontextualización en el que pedagogos, funcionarios, editores de textos y otros agentes, se apropián selectivamente de los discursos del campo de producción para *re-localizarlos*, es decir, adaptarlos al nuevo contexto en el que se van a utilizar: la enseñanza en el aula. Finalmente Bernstein consideraba un tercer campo, el campo de la práctica —al que denomina campo de reproducción—, en el que se desarrolla y concreta lo que se ha determinado anteriormente.

Si nos atenemos a esta conceptualización de la práctica de la enseñanza, es lógico que pensemos que lo importante es lo que se resuelve en el campo de producción y en el de recontextualización, pues se da por supuesto que alumnos y profesores serán meros ejecutores de lo que se ha determinado por otras instancias. La verdad es que esta perspectiva subyace, a veces de manera implícita, en muchas de las estrategias de mejora de la educación y en parte de la investigación educativa aplicada (especialmente en las Didácticas específicas), de aquí que la práctica sea un objeto de estudio de menor interés, mien-

tras que la pedagogización del conocimiento y de las formas de transmisión, constituyen el núcleo principal de sus consideraciones. Así, tanto en procesos de reforma institucional, como incluso en la actuación de docentes innovadores o en las propuestas de mejora formuladas por pedagogos y didactas, la intervención se ha centrado en la determinación del mejor currículum y en la producción de materiales adecuados para la enseñanza, acompañada en todo caso con programas de formación y adiestramiento de los profesores, con vistas a dotarlos de técnicas y recursos que garanticen una puesta en práctica apropiada.

Ahora bien, la consideración de la práctica de la enseñanza como una actividad en la que alumnos y profesores básicamente se limitan a reproducir lo que se determina en instancias previas al aula, ha sido cuestionada por diversos autores. Por ejemplo, Goodson (1991), en sus trabajos sobre la Historia del currículum, planteó la idea de que el currículum se construye en diversos ámbitos y niveles, distinguiendo entre el currículum escrito y el currículum como actividad en el aula. Además, llama la atención sobre el peligro de estudiar únicamente el currículum que se explicita en los programas de estudio, en las prescripciones oficiales o en los libros de texto, olvidando que “las altas esferas del currículo escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula” (Goodson, 1991,30). Por su parte, Agustín Escolano (2000), al tratar de la dinámica de los sistemas educativos, distingue tres ámbitos de concreción (a los que denomina culturas escolares): el de las políticas relacionadas con la

educación, el de los saberes pedagógicos y didácticos, y el de las prácticas. En el mismo sentido, Raimundo Cuesta (1998), ocupándose del caso concreto de la Historia, utiliza el término *Historia regulada*, para referirse al ámbito del currículum oficial, en el que se disponen los contenidos de la enseñanza de la asignatura así como unas orientaciones —más o menos explícitas— sobre su metodología. La *Historia soñada*, correspondería al ámbito de las formulaciones que se construyen desde la Didáctica, mientras que la *Historia enseñada* alude al desarrollo concreto de las clases. Según esto, podríamos decir que el currículum se construye en diversos campos —ámbitos o niveles—, de entre los que cabe destacar el campo del currículum oficial, el campo de los libros de textos y materiales escolares y el campo de la práctica [2].

De esta forma, la práctica de la enseñanza habría de entenderse como un contexto de producción y no meramente de reproducción. Es decir, lo que finalmente se enseña y se aprende no está decidido en el currículum prescrito, ni siquiera en los contenidos y actividades previstas en los libros de texto, sino que, sin negar la incidencia de estos y otros factores, tendríamos que convenir que en la determinación del conocimiento que adquieren los alumnos y de las actividades que se emplean para ello, tiene mucho que ver la acción que se desarrolla en el aula. Así, el conocimiento de las reglas, principios y lógicas que gobiernan la actuación de alumnos y profesores, deviene en un asunto de especial relevancia para la comprensión de los efectos reales de la educación en el contexto escolar. Pero, además, si admitimos

el carácter productivo de la práctica de la enseñanza, puede ocurrir que cambios en el currículum oficial o en otros aspectos externos a lo que acontece en el aula, no afecten a la práctica, o lo hagan de manera muy superficial. De aquí que, como decía Eisner, las estrategias de cambio en la educación, si realmente pretenden un cambio en la formación que reciben los jóvenes escolares, deben implicar también cambios en la actuación de alumnos y profesores en el aula. Cualquier iniciativa en este sentido reclama igualmente una teoría de la acción en el aula, pues no se opera en el vacío, sino sobre una lógica activa que es preciso conocer si se quiere modificar.

Así pues, a tenor del carácter productivo de lo que ocurre en la clase, la necesidad del conocimiento de la práctica de la enseñanza, y, en definitiva, de lo que vengo llamando una teoría de la acción en el aula, se justifica también por el interés que tiene para una adecuada valoración del aprendizaje de los alumnos y, sobre todo, para diseñar estrategias de mejora.

Perspectivas de los estudios sobre la práctica de la enseñanza

En un trabajo publicado recientemente Vinatier y Altet (2008) han sistematizado las distintas perspectivas desde las que se ha abordado la investigación sobre la práctica de la enseñanza en el aula. Desde el paradigma proceso-producto se prestó atención a los efectos observables en el aprendizaje de los alumnos; el enfoque cognitivista concebía el conocimiento como elemento clave de la práctica, centrando su enfoque en el pensamiento del profesor; posteriormente, el

paradigma ecológico puso el acento en la importancia de la *situación*, una perspectiva que fue desarrollada y ampliada más tarde por el paradigma interaccionista, que ha concebido la práctica como una realidad articulada por diversas variables concernientes al profesor, a los alumnos y a la situación de clase.

Con una mirada próxima a este paradigma, pero utilizando también conceptos provenientes del campo de la sociología crítica, en otros trabajos (Merchán, 2009) se han establecido algunos de los principios sobre los que articular una teoría de la acción en el aula. De entre ellos interesa ahora destacar, por una parte, la idea de que la actuación de alumnos y profesores en la clase no responde, exclusiva ni fundamentalmente, a la de quienes acuden a ella para transmitir o adquirir conocimiento, y, por otra, la de que esa actuación tampoco responde necesariamente al pensamiento o las intenciones de los actores. Es decir, el modo en que alumnos y profesores afrontan el desarrollo cotidiano de las clases no siempre se explica por su condición de enseñantes y aprendices, sino que, en no pocas ocasiones, lo hacen en cuanto sujetos histórica y socialmente contextualizados que deben resolver, de manera práctica, situaciones problemáticas en un marco de coacciones y restricciones que limita el desarrollo de planes y objetivos de la acción. El significado de la escolarización no se reduce a sus aspectos cognitivos, sino que abarca también otras dimensiones relacionadas con expectativas sociales y económicas y con conflictos culturales que se hacen presente especialmente en la relación que los alumnos mantienen con la

escuela y en su comportamiento en el aula. Además, la actividad de la enseñanza no se desarrolla en un contexto libremente elegido por alumnos y profesores, sino que debe atenerse a unas circunstancias dadas —espacios, horarios, calificaciones, currículum, tradiciones...— que la condiciona y modela en cierta medida (Jackson, 1991).

Una adecuada conceptualización de la práctica debe distanciarse de planteamientos idealistas y voluntaristas acerca de la intervención de los profesores en el aula. El desarrollo de las clases no solamente está condicionado por las circunstancias enunciadas más arriba, sino que responde también a la lógica de las complejas interacciones entre alumnos y profesores. No cabe pensar que los jóvenes actúan en la clase según la voluntad de los profesores; realmente su comportamiento es relativamente autónomo y, en muchos momentos, entra en contradicción con lo que programan los docentes. De aquí que la actuación de los profesores en el aula esté condicionada por la de los alumnos (Merchán, 2007).

El problema del orden en la clase como factor de la práctica de la enseñanza

En este sentido, en numerosos estudios (vid., por ejemplo, Talis, 2009) se ha puesto de manifiesto que, para los docentes, una de esas situaciones contradictorias y problemáticas es la consecución de un orden que constantemente y en grados diversos tienden a alterar los estudiantes. De la misma forma que ocurre en otros contextos de interacción entre personas, el desarrollo de la enseñanza

en el aula requiere una serie de condiciones que en la mayor parte de los casos no se dan de manera espontánea, sino que es necesario producir [3]. Utilizando una terminología propia del interaccionismo, cabe decir que para que el profesor lleve el gobierno de la clase, debe ser el que defina la situación, determinando, entre otros asuntos, cuál es el orden que se considera apropiado, es decir, qué pueden o no pueden hacer los alumnos. Así, el logro de este objetivo constituye uno de los empeños fundamentales de la acción docente; de hecho, se reconoce como una de las principales habilidades de la profesión y suele ser un referente de la reputación de los profesores, pues la capacidad para gobernar la clase es el primer y principal requisito para la enseñanza.

Ahora bien ¿cuáles son los rasgos que caracterizan el clima ideal del aula? El primero de ellos es, lógicamente, el del reconocimiento de la autoridad del profesor. Se trata de que los alumnos acepten que es el docente el que tiene la competencia para tomar decisiones en la conducción de la clase. Sin embargo, esta aceptación requiere no sólo un mero reconocimiento intelectual —saber que es el profesor el que manda—, sino que debe implicar la obediencia y, consiguientemente, el cumplimiento de cuantas órdenes o instrucciones dicte. El cuestionamiento de esa autoridad o las actuaciones de los alumnos que la debiliten —negándose, por ejemplo, a realizar las actividades que el profesor encarga o interrumpiendo su explicación—, producen en la clase situaciones de inestabilidad que propician la ruptura del orden.

Otro de los rasgos que caracterizan el orden es el silencio de los alumnos, o, más exactamente, el control del habla por parte del profesor. La consecución del silencio es un objetivo primordial para la mayoría de los docentes, sobre todo porque esta situación permite un mayor control de cuanto ocurre en la clase, facilita la identificación de los alumnos díscolos y, en definitiva, sitúa a los profesores en una posición dominante, pues es el único que puede hablar sin previa autorización. El mayor o menor grado de silencio en el aula es un signo de autoridad que refuerza la posición del profesor ante los alumnos y contribuye a su prestigio ante los colegas. En el mismo sentido cabe hablar del movimiento en la clase. La entrada y salida del aula, cualquier desplazamiento que se produzca en su interior o incluso la posición que adoptan los alumnos en la clase, debe ajustarse a unas reglas si se quiere mantener el clima apropiado para la enseñanza. Es cierto que en determinadas prácticas pedagógicas, las que tienen la consideración de ser más progresistas, el movimiento autónomo de los alumnos en la clase no es motivo de conflicto sino incluso signo de identidad; sin embargo, en la mayoría de las aulas rige la política de la quietud, mientras que el movimiento descontrolado es considerado conflictivo.

Sin ánimo de entrar en mayores detalles, puede decirse, en fin, que el orden de la clase requiere un componente fundamental como es la atención de los alumnos. La transmisión y adquisición del conocimiento sólo es posible si el aprendiz centra su atención en el desarrollo de la actividad. Además, el gobierno de la situación pide también que el alumno per-

manezca dispuesto en todo momento a recibir instrucciones y actuar en consecuencia. La desatención, no solamente dificulta el aprendizaje, sino que constituye también un factor de desestabilización de la clase ya que cuestiona la autoridad del profesor —haciendo irrelevante su mensaje— y es el punto de partida de donde suelen derivarse alteraciones significativas del orden.

Contención y producción del orden en la clase

Así pues, el reconocimiento de la autoridad del profesor, el silencio, la quietud y la atención, son los pilares básicos de la situación que definiría el que generalmente es considerado como el clima apropiado para la enseñanza y el desarrollo de las clases. Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, este orden no surge de manera espontánea, ni viene dado de forma natural, sino que es necesario producirlo. La producción y mantenimiento del orden constituye en la práctica un requisito ineludible para la enseñanza y, en muchos casos, se considera un importante referente a la hora de valorar a los docentes. Sin embargo, la tarea es compleja (más en unos contextos que en otros), puesto que en la clase la actitud y práctica de muchos alumnos opera en sentido contrario, es decir, en la producción de situaciones conflictivas. Sin entrar ahora a considerar aquí cuáles son los factores y circunstancias que provocan ese tipo de situaciones [4], lo cierto es que en el desarrollo de las clases el orden se ve alterado con una frecuencia indeseable para el profesor. El desinterés, la falta de atención, hablar con otros, hacer algún tipo de ruido, alborotar, desplazar el mobiliario o

incluso moverse sin autorización por la clase, son formas de comportamiento y actuación en el aula que suponen, no solamente una ruptura del clima de la clase, sino un evidente cuestionamiento de la autoridad del profesor, así como una palpable evidencia de fracaso en el desempeño profesional. Más que los violentos incidentes de los que quizás exageradamente se hacen eco los medios de comunicación, es esta micro-conflictividad la que realmente inquieta a los profesores, influye en su práctica en el aula y, en definitiva, en la enseñanza. De tal manera es así que en no pocos casos el gobierno de la clase constituye el principal problema al que los profesores deben atender y al que supeditan su actuación.

Las estrategias que utilizan los docentes para afrontar la micro-conflictividad que reina en el interior de las aulas son al menos de dos tipos. Unas tienen como objetivo abordar situaciones concretas, es decir resolver las cotidianas y a veces constantes alteraciones del orden normal de la clase, mientras que otras sirven para producir el orden que se pretende. Las primeras, más coyunturales, se ponen en marcha como mecanismos de contención, mientras que las segundas, más estructurales, son mecanismos de producción, incrustados ya en las rutinas pedagógicas que se mantienen, con algunos cambios, desde los orígenes de la escuela de masas. Por ejemplo, ordenar silencio cuando un alumno habla sin autorización o llamarle la atención si se distrae, se encontrarían entre las primeras, mientras que conseguir que no se rompa el silencio o evitar la distracción, se encontraría entre las segundas. Frente a las situaciones

de alteración del orden, las estrategias y técnicas de contención son inevitables si no se quiere perder el control de manera absoluta; se trata de recursos que no son específicos del mundo de la enseñanza y que, de hecho, se utilizan en otros contextos en los que se gobierna a un grupo de personas. Sin embargo, a pesar de sus posibilidades, un uso continuado disminuye considerablemente su eficacia y, sobre todo, agota por estrés a quienes la utilizan. Como saben quienes trabajan diariamente en el aula, mandar constantemente callar a los alumnos, además de acabar resultando un ejercicio inútil, eleva la tensión y la impotencia de los docentes (Lantheaumey y Hélou, 2008).

En términos de economía del esfuerzo que realiza el profesor en el aula, la producción del orden resulta más rentable que la mera contención de sus rupturas; sin embargo para ello se requiere la puesta en marcha de estrategias más complejas, capaces de mantenerse activas, no ya durante el desarrollo de una clase, sino a lo largo de un período más prolongado de tiempo. Entre otras cualidades, este tipo de estrategias debe tener la peculiaridad de producir de forma autónoma en los alumnos un tipo de comportamiento que no sólo evite las rupturas, sino que sea acorde con el orden deseable. Es decir, las estrategias de producción no consisten, por ejemplo, en mandar callar a los alumnos, sino en conseguir que no hablen, sin necesidad de que este objetivo se explice constantemente en el desarrollo de la clase. Además, a diferencia de las estrategias de contención, las de producción del orden deben desarrollarse sin interferir ni alte-

rar de manera significativa los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos que se dan en el aula, de tal forma que se admitan como parte natural de la estructura de la clase, pues, dada su persistencia, podrían acabar anulando o incluso eliminando las tareas relacionadas directa y explícitamente con la enseñanza y el aprendizaje. Dicho más claramente, la principal singularidad de las que se vienen llamando estrategias de producción del orden, consiste en que se trata de actividades de enseñanza que tienen la virtud de servir a la vez para controlar la conducta de los alumnos y para trabajar con los contenidos que se quiere transmitir. En este sentido, la enseñanza queda supeditada al mantenimiento del orden en la clase [5].

Así, el mantenimiento del orden y el control de la conducta de los alumnos se convierte en un elemento central de la configuración de la marcha de la clase. El propio Kant ya consideraba que esta función era, efectivamente, prioritaria, al menos en los primeros años de escolarización. A este respecto, afirmaba que se debe enviar a los niños “a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino de habituarlos a permanecer en silencio y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos” (citado en Dussell y Caruso, 1999, 94). Por su parte, Herbart consideraba también el principio del gobierno, es decir, el mantenimiento del orden y el control de la conducta de los alumnos, como un requisito para la enseñanza, pues sin ello no sería posible la transmisión del conocimiento (o.c., 122).

Enseñanza y producción del orden

La imbricación entre las tareas de gobierno de la clase y las de enseñanza y aprendizaje ha sido puesta de manifiesto también por Kliebard (2002). Para este autor, existe un antagonismo entre dos funciones aparentemente compatibles: la de guardar el orden y la de enseñar. En su opinión este conflicto se resuelve a favor del primero de los términos antagónicos, de manera que “en la práctica el mandamiento de guardar el orden ha llegado a ser tan supremo que simplemente se traga la función de la enseñanza” (o.c., 132). Más aún, Kliebard sugiere que las actividades de enseñanza que persisten a lo largo del tiempo y resisten los embates reformistas, son aquellas que tienen capacidad para mantener el orden en la clase. Por otra parte, Peter Woods (1997) utilizó el concepto de *estrategias de supervivencia* para referirse al hecho de que la profesión docente ingenia distintas formas de intervención en la clase con el objetivo de resolver satisfactoriamente los conflictos a los que debe hacer frente cada día. Pues bien, muchas de esas estrategias, afirma Woods, adquieren la forma de enseñanza o de transmisión de conocimiento, de manera que podemos decir que su valor y, por tanto, la garantía de su continuidad, reside en la capacidad que tienen para afrontar la solución de los conflictos manteniendo al mismo tiempo la forma de actividades de enseñanza.

Así, las estrategias de producción del orden se superponen con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, confundiéndose hasta el punto de que no resulta fácil discernir acerca de los objetivos que subyacen en su realización. Abundando

en esta idea ya Herbart sostenía que la clave del gobierno de la clase reside en que:

“Los niños han de estar siempre ocupados porque la ociosidad lleva al desorden y al desenfreno. Será tanto mejor cuando la ocupación consista en trabajo útil (por ejemplo, trabajos manuales o agrícolas). Y aun será mejor cuando con la ocupación se enseñe algo que contribuya a la educación para el porvenir” (citado en Dussell y Caruso, 1999, 122).

Desde esta perspectiva, actividades como la realización y corrección de determinados tipos de ejercicios, las preguntas a los alumnos mientras el profesor explica, el dictado de apuntes o incluso la disposición del espacio de la clase, constituyen en realidad técnicas de control de la conducta. Pero se trata de técnicas singulares, distintas de las que se emplean en lo que he denominado contención del orden, ya que cumplen una doble función, transmitir conocimiento y producir orden. A este respecto, la opinión de Kliebard es clara:

“La razón más persuasiva que puedo aducir para la persistencia de la recitación como el modo predominante de enseñanza es que es una manera razonablemente efectiva de guardar el orden (...). El profesor preguntando y los alumnos respondiendo es una forma de asegurarse el dominio de la clase. Si los estudiantes plantean las preguntas o si se dirigen uno a otro más que al profesor (...), se puede introducir el riesgo de desorden

(...). El predominio de los ejercicios (fichas escolares) es simplemente un ejemplo extremo, aunque familiar, del mismo fenómeno. Los ejercicios son pedagógicamente deplorables, pero persisten porque son instrumentos solventes de control” (Kliebard, 2002, 132).

En el mismo sentido se pronuncia Larry Cuban cuando afirma que:

“Las sillas en hilera, la recitación, la instrucción en gran grupo, los ejercicios y tareas del libro de texto necesitan ser vistos como una serie de soluciones satisfactorias inventadas por los profesores para resolver diariamente los problemas de gobernar a una cantidad de estudiantes mientras también adquieran información y valores” (Cuban, 1984, 250).

El mantenimiento del orden en la clase y el cambio y la continuidad de las prácticas de enseñanza

Si el mantenimiento del orden en la clase es un factor que, de manera implícita o explícita, influye en la configuración de la práctica de la enseñanza, hay que pensar que algo tiene que ver con la existencia de distintos patrones de actividad y con el cambio y la continuidad de las actividades en el aula a lo largo del tiempo. Ya se ha dicho que distintas consideraciones acerca de cuál es el orden apropiado en la clase, hace que los docentes utilicen en mayor o menor medida uno u otro tipo de actividades. Pero, si nos atenemos al concepto más habitual de orden, es bastante probable que en las aulas en las que es más frecuente la rup-

tura, se de un patrón de actividades distinto del de aquellas en las que este tipo de conflictos está menos presente. Sin negar en modo alguno la incidencia de otros factores ni, por supuesto, considerar esta afirmación de manera generalizada, puede decirse que estas variaciones no tienen que ver tanto con las convicciones pedagógicas o didácticas de los profesores, cuanto con el tipo de problemas y grado de dificultad que diariamente deben afrontar en la clase en relación con el control de la conducta de los alumnos. En un conocido estudio sobre cinco escuelas primarias norteamericanas con alumnos provenientes de diversos contextos socio-culturales, Jean Anyon (1999) constató la existencia de distintas pautas de actuación de los profesores. Uno de los criterios que la autora apreció a la hora de valorar esa diversidad fue precisamente el comportamiento de los alumnos en la clase. La resistencia, la posibilidad, o la excelencia, son los términos que utilizó para describir las diferentes formas con las que los alumnos actuaban en el aula, lo que se correspondía con distintas estrategias y prácticas de enseñanza por parte de los profesores. Quizás no disponemos todavía de pruebas empíricas suficientes que permitan establecer una correlación más precisa entre el comportamiento de los alumnos y la actividad de los docentes en el aula, pero, en todo caso, este y otros estudios apuntan con fundamento en esa dirección [6].

En la anterior cita de unas palabras de Kliebard, se afirmaba que la continuidad de ciertas prácticas de enseñanza se explica por su capacidad para lograr el orden en el aula. Si esto es así, parece razo-

nable pensar que su vigencia caduca cuando, por algún motivo, pierden esa virtud, es decir, cuando no sirven como estrategia de producción del orden; así mismo, ocurre que nuevas estrategias se incorporan a la práctica de la enseñanza en la medida en que aportan nuevas soluciones a las dificultades de control que surgen cuando se modifican aspectos significativos del contexto en el que se produce la enseñanza. Del mismo modo, cabe pensar que la adopción por parte de los profesores de nuevas propuestas sobre métodos de enseñanza, depende en buena medida de su mayor o menor eficacia para afrontar el problema del control de la conducta de los alumnos.

Estas consideraciones nos sitúan en la cuestión del cambio de la práctica y de la relación que esta problemática tiene con el reto de la contención y producción del orden en la clase. Es oportuno recordar aquí cómo Escolano (2002) se ha referido a la actividad de la enseñanza como una tarea en la que el docente trata de dar soluciones prácticas a las situaciones y problemas con los que ese encuentra en su desempeño. Naturalmente, el control de la conducta de los alumnos no es el único de ellos, pero, como se viene sosteniendo en este artículo, en determinadas circunstancias, constituye un aspecto central de la dinámica de la clase. En este sentido –sin excluir, insisto, la incidencia de otros factores–, los cambios y las continuidades en la práctica de la enseñanza pueden entenderse como resultado de la adaptación que los docentes realizan a las alteraciones que se producen en relación con la conducta de los alumnos en la clase. Por una parte, en lo que respecta al

cambio, las transformaciones que ocurren en el sistema de escolarización suponen, entre otras novedades, la incorporación de nuevos sujetos al mundo de la escuela, colectivos que mantienen formas específicas de relación con el hecho escolar, lo que se traduce en nuevas pautas de comportamiento en la clase. Es el caso, por ejemplo, de lo acontecido en los últimos años con la ampliación de la escolarización obligatoria en la etapa secundaria (Feito, 1990). Por otra parte, la identidad de los alumnos y de sus expectativas respecto de la escuela, no deben entenderse como algo estático, sino que cambia con el tiempo en función de nuevos contextos históricos, sociales y culturales. Lo que explica también que cambie la disposición y actuación de los alumnos en el aula. En la medida en que, por esta u otras razones, las estrategias de producción del orden se vuelven obsoletas, la necesidad de afrontar los problemas de gobierno hace que los docentes ensayan nuevas fórmulas que, si resultan eficaces, a largo plazo pueden acabar generalizándose y consolidándose como rutinas de la práctica de la enseñanza en el aula.

Por el contrario, la continuidad de ciertas estrategias, y las dificultades que tienen los nuevos métodos de enseñanza para extenderse, se explicaría, en un caso, por su capacidad para ayudar a resolver con éxito la gestión de la clase y, en el otro, precisamente por sus insuficiencias de cara a cumplir ese mismo objetivo. El predominio de la continuidad sobre el cambio y las dificultades de generalización que encuentran en la práctica las iniciativas de reforma e innovación de la enseñanza, ha sido puesto de manifiesto por

numerosos estudios. Los trabajos ya citados de Kliebard y Cuban indican cómo en el caso de los Estados Unidos de América, tanto las reformas puestas en marcha por distintos gobiernos, como las actuaciones de grupos de la llamada Pedagogía Progresista, apenas han supuesto cambios significativos en la práctica de la enseñanza en el aula. Por su parte, Kahn y Rey (2008), analizando la incidencia que en la práctica de la enseñanza tienen ciertas iniciativas políticas de cambio en los sistemas educativos de Bélgica y Québec, llegan a una conclusión bastante similar. En fin, el estudio de Ángel Pérez Gómez (1997) sobre el proceso de innovación y reforma del ciclo superior de la EGB en Andalucía, abunda en la tesis de las dificultades y limitaciones que tiene la introducción y generalización de nuevos métodos de enseñanza en el campo de la práctica.

¿Por qué encuentran tanta resistencia los métodos de enseñanza más activos e innovadores cuando se trata de generalizarlos en la práctica? Los ya citados Kahn y Rey, sostienen que, independientemente de que los docentes se identifiquen con estos métodos, actúan de manera diferente a sus propias convicciones por efecto de las múltiples constricciones que pesan sobre ellos en el ejercicio de la docencia en el aula; entre esas limitaciones subrayan las que provienen de las tareas de gestión de la clase y de las de neutralización de los alumnos disruptivos. Mucho antes, John Dewey, analizando también las razones del fracaso de muchos planes de reforma, advertía de la existencia de un irresoluble conflicto entre las propuestas innovadoras y la es-

tructura de la escolarización. Siguiendo este argumento, recordemos que Kliebard (2002) ha señalado cómo ese conflicto al que aludía Dewey se concreta en el hecho de que los docentes deben atender simultáneamente a los imperativos de enseñar y guardar el orden. En la práctica, sin embargo, suele ocurrir que el problema del mantenimiento del orden acaba imponiéndose sobre las tareas de la enseñanza. En este sentido, puede decirse que los métodos reformistas, lejos de resolver satisfactoriamente los problemas de gobierno de la clase, amenazan el orden, de manera que son muy pocos los docentes que finalmente se atreven a introducirlos en su práctica, pues acaban desestabilizando el precario clima del aula.

Conclusión

En definitiva, frente a lo que suele ser habitual, la práctica de la enseñanza no es una actividad que pueda entenderse exclusivamente en función de la transmisión y adquisición del conocimiento. Tampoco cabe pensar que la actuación del profesor o profesora en el aula responda básicamente a sus convicciones y creencias acerca de cuál es el modo más adecuado de desarrollar la clase. Lejos de esta lectura idealista de la realidad, la práctica de la enseñanza debe entenderse como la respuesta (o conjunto de respuestas) a una situación que alumnos y profesores deben afrontar en un marco de limitaciones. Sin duda, la situación viene definida en gran medida por los supuestos básicos de la escolarización; pero, junto a estos implícitos, intervienen otros factores de distinta naturaleza que inciden de manera desigual en la actividad de la clase. Como aquí se ha planteado, el

problema del mantenimiento del orden en la clase y, por tanto, el control de la conducta de los alumnos, constituye una pieza clave en la configuración de la práctica de la enseñanza y, en definitiva, en la selección del tipo de tareas que alumnos y profesores desarrollan en el aula. Por lo demás, el cambio y la continuidad de las rutinas escolares tiene mucho que ver con el cambio o continuidad de las circunstancias que generan conflicto en la clase y con su mayor o menor capacidad para producir el orden requerido en el aula.

Dirección para la correspondencia: F. Javier Merchán Iglesias, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia, s/n 41013 Sevilla. E-mail: jmerchan@us.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.X.2010

Notas

- [1] Las investigaciones sobre prácticas escolares se han desarrollado desde diversos campos, sobre todo en Estados Unidos; a este respecto, además de algunos clásicos imprescindibles (Doyle, 1985; Jackson, 1991; Stodolsky, 1991), cabe citar, entre otros, los nombres y trabajos de Kliebard (2002), Cuban (1984 y 2007), Tyack y Tobin (1994) y Tyack y Cuban (2001). Fuera de este ámbito territorial puede verse, por ejemplo, Depape (2000) o Dussel y Caruso, (1999) y, más recientemente, Talbot (2008) Vinatier y Altet (2008). Otras contribuciones a este campo de estudio pueden verse en Merchán (2005, 2007 y 2009).
- [2] A este respecto, puede verse también Merchán (2002).
- [3] Según las características de los alumnos, hay casos en los que buena parte del orden está dado y otros, la mayoría, en los que hay que producirlo.
- [4] A ese respecto puede verse, por ejemplo, Willis (1988); Anyon (1999); Feito (1990) y, más recientemente, Carrera y Faggianelli (2006).
- [5] Aunque anteriormente he descrito de forma somera en qué consiste el orden en la clase, conviene aclarar que me refiero al concepto de orden que se considera pro-

totípico dentro y fuera de la escuela. Es cierto, sin embargo, que en ciertos círculos se admite y valora otro tipo de orden en la clase. En este sentido conviene precisar que el tipo de actividades de enseñanza que tienen capacidad para producir orden varían en función del concepto de orden que consideremos. En este artículo se trabaja con el concepto de orden más extendido y persistente.

- [6] A este respecto puede verse también, Becker (1997); Merchán (2005); Specogna y Caens-Martin (2008) y Hoadley (2008).

Bibliografía

ANYON, J. (1999) Clase social y conocimiento escolar, en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.) *Sociología de la educación* (Barcelona, Ariel), pp. 566-592.

BECKER, H. S. (1997) Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves, en FORQUIN, J. C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (París, Bruselas, De Boeck Université), pp. 257-270.

BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Madrid, Morata).

CARRA, C. y FAGGIANELLI, D. (2006) *École et violences. Problèmes politiques et sociaux*, 993, Avril (Paris, La documentation française).

CUBAN, L. (1984) *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980* (New York, Longman).

CUBAN, L. (2007) *Hugging the middle. Teaching in an era of testing and accountability, 1980-2005*, *Education Policy Analysis Archives*, 15:1. Ver en <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1/> (Consultado el 25.10. 2009).

CUESTA, R. (1998) *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Madrid, Akal).

DEPAEPE, M. (2000) *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools- Belgium, 1880-1970* (Leuven, Leuven University Press).

DOYLE, W. (1985) La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado, *Revista de Educación*, 277, pp. 29-42.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula* (Buenos Aires, Santillana).

EISNER, E. W. (1992) Educational Reform and the Ecology of schooling, *Teachers College Record*, 93: 4, pp. 610-627.

ESCOLANO, A. (2000) Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros, *Revista de Educación*, número monográfico sobre "La educación española en el siglo XX", pp. 201-218.

ESCOLANO, A. (2002) *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (Madrid, Biblioteca Nueva).

FEITO, R. (1990) El problema del orden en las aulas. Un estudio de caso referido a la enseñanza media, *Revista de Educación*, 291, pp. 303-319.

GOODSON, I. F. (1991) La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum, *Revista de Educación*, 295, pp. 7-37.

HOADLEY, U. (2008) Social class and pedagogy: a model for the investigation of pedagogic variation, *British Journal of Sociology of Education*, 29: 1, pp. 63-78.

JACKSON, Ph. W. (1991) *La vida en las aulas* (Madrid, Morata-Paideia).

KAHN, S. y REY, B. (2008) Injonctions politiques et pratiques enseignants, le cas de la mise en place des cycles en Belgique et au Québec, en TALBOT, L. (coord.) *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (Paris, L'Harmattan).

KLIEBARD, H. M. (2002) *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century* (New York, Teacher College Press).

LANTHEAUME, F. y HÉLOU, C. (2008) *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique de travail enseignant* (Paris, Presses Universitaires de France).

MERCHÁN, F. J. (2002) El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 41-54.

MERCHÁN, F. J. (2005) *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia* (Barcelona, Octaedro).

MERCHÁN, F. J. (2007) El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la ense-

ñanza, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 21, pp. 33-51.

MERCÁN, F. J. (2009) La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula, *Revista Iberoamericana de Educación*, 48:6. Ver en <http://www.rieoei.org/2679.htm> (Consultado el 25.10.2009).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997) *Historia de una Reforma educativa. Estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del tercer ciclo de E.G.B. en Andalucía* (Sevilla, Díada).

SPECOGNA, A. y CAENS-MARTIN, S. (2008) Que révèle de l'activité enseignant le croisement entre une analyse des interactions verbales *in situ* de la séance et un entretien de co-explication?, en VINATIER, I. y ALTET, M. (dirs.) *Analyser et comprendre la pratique enseignant* (Rennes, Presses Universitaires de Rennes), pp. 91-112.

STODOLSKY, S. S. (1991) *La importancia del contenido. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales* (Madrid, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia).

TALBOT, L. (Coord.) (2008) *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (Paris, L'Harmattan).

TALIS (OCDE) (2009) *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009* (Madrid, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación).

TYACK, D. y CUBAN, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (Méjico, Fondo de Cultura Económica).

TYACK, D. y TOBIN, W. (1994) The Grammar of Schooling, Why Has it Been so Hard to Change?, *American Educational Research Journal*, XXXI, pp. 435-479.

VINATIER, I. y ALTET, M. (dirs.) (2008) *Analyser et comprendre la pratique enseignant* (Rennes, Presses universitaires de Rennes).

WILLIS, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar* (Madrid, Akal).

WOODS, P. (1997) Les stratégies de "survie" des enseignants, en FORQUIN, J. C. (ed.) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (París, Bruselas, De Boeck Université), pp. 351-376.

Resumen:

Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase

En este artículo se destaca, en primer lugar, la importancia que tiene el estudio de la práctica de la enseñanza en el aula. Tras señalar las dificultades metodológicas y conceptuales que plantea la investigación en este campo, se sostiene la necesidad de disponer de un marco explicativo de la actuación de profesores y alumnos en la clase, es decir, de una teoría de la acción en el aula. En este marco, se aborda la cuestión del gobierno de la conducta de los alumnos y del mantenimiento del orden como un factor relevante de la configuración y determinación de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes y, en definitiva, de las actividades que se desarrollan en la clase. Finalmente se apunta que el uso de métodos de enseñanza más tradicionales o más innovadores, tiene mucho que ver con el problema del control de la conducta de los alumnos en el aula.

Descriptores: práctica de la enseñanza, conducta de los alumnos, gobierno de la clase, cambio, orden, investigación educativa.

Summary:

Practice of teaching and government of the classroom

This article emphasizes, firstly, the importance of studying the practice of teaching in the classroom. After noting the methodological difficulties and the conceptual difficulties that raise the research in this field, stressing the need for an explanatory framework for the performance

of teachers and students in the classroom, that is to say, a theory of action in the classroom. In this framework, it is tackled the problem of governing the conduct of students and the maintenance of order as a relevant factor in the determination and configuration of the teaching strategies used by teachers and, in short, in the activities that are developed in the classroom. Finally, it is posed that the use of methods of teaching more traditional or more innovative is related to the control of student behavior in the classroom.

Key Words: practice of teaching, behaviour of students, government of the classroom, change, order, educational research.

Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educativa en situaciones de emergencia

por Juan GARCÍA GUTIÉRREZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia

«Este propósito mínimo de hacer realidad los derechos del ser humano, es, precisamente por su sencilla elementalidad, el más grande y difícil que puede hacerse el ser humano».

(H. Arendt, *La tradición oculta*)

alza, que demanda una realización en múltiples espacios educativos. Uno de estos novedosos espacios de intervención y reflexión pedagógica es, sin duda, la educación en situaciones de emergencia.

1. Una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo: educación y desastres humanos

Una de las funciones más relevantes de la Filosofía de la Educación en el momento actual es arrojar luz sobre los campos y valores educativos emergentes. En efecto, una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo tiene que saber rastrear aquellos espacios susceptibles de una intervención educativa plenamente humanizadora desde el horizonte de la dignidad y los derechos humanos [1]. En este sentido, se constata que muchos de los retos educativos del presente están vinculados al valor de la fraternidad. Así, podemos afirmar que el binomio solidaridad-fraternidad constituye un valor en

Si bien la solidaridad ha sido un tema tradicionalmente vinculado a la educación (Ortega, Escámez, y Saura, 1987; Ibáñez-Martín, 1998; Escámez, 1998; Gil Cantero *et al.*, 2006), lo novedoso de la reflexión actual sobre educación y solidaridad es su estrecha vinculación con los derechos humanos, y concretamente con el “espíritu de fraternidad” [2]. Esto es, con la conciencia cada vez más extendida de la común pertenencia a la familia humana y los deberes que de esa particular condición se derivan. Este tipo de reflexiones llevó al Consejo de Derechos Humanos al nombramiento de un Experto Independiente sobre derechos humanos y solidaridad intencional (Resolución 2005/55, de 20 de abril). En su último Informe de 2010, hace notar que entre las

personas surgen obligaciones en virtud de los procesos sociales y económicos que las vinculan más allá de las jurisdicciones nacionales (Rizki, 2010, 58). Por ello, la solidaridad internacional constituye una salvaguarda de la dignidad humana; es una condición previa y suprema de la dignidad humana, que constituye la base de todos los derechos humanos, la seguridad humana y la supervivencia de nuestro futuro común (Rizki, 2009, 16). Se trata, sin duda, de un principio denso, en el que no cabe profundizar sólo jurídicamente sino que es necesario un desarrollo interdisciplinar ya que sobre él se asienta la posibilidad de un *futuro común*.

Uno de los temas en los que se ha concretado la solidaridad internacional ha sido la ayuda humanitaria. En este contexto, cada vez con más intensidad, se reclama un mayor protagonismo para la educación. Concretamente, la educación en situaciones de emergencias está siendo objeto de una especial atención por parte de la comunidad internacional. Así lo puso de manifiesto el Relator Especial sobre el derecho a la educación en su Informe de 2008 titulado *El derecho a la educación en situaciones de emergencia* (estrechamente relacionado con el de 2010, *The right to education of migrants, refugees and asylum-seekers*, A/HRC/14/25). Además el Comité de Derechos Humanos ha solicitado al nuevo Relator, K. Singh, una actualización del Informe de 2008 sobre el estado de la situación de la educación en emergencias. También hay que destacar los debates auspiciados al respecto tanto en el seno del Comité de Derechos del Niño, como en la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas

para los Derechos Humanos. Sin duda alguna, ambos preparatorios de la celebración en la Asamblea General (2009) de un debate temático sobre “El acceso a la educación en situaciones de emergencia, posteriores a crisis o de transición resultantes de conflictos provocados por el hombre o causas naturales”, y la posterior aprobación en 2010 de una “Resolución sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (A/RES/64/290, de 27 de julio)”.

El principal objetivo que persigue este trabajo es, justamente, mostrar la importancia actual de la intervención educativa en situaciones de emergencia desde un enfoque basado en los derechos humanos y analizar pedagógicamente sus últimos desarrollos en el ámbito internacional.

2. Derecho a la educación. Hacia una comprensión más específica y una protección más especializada

2.1. El derecho a la educación en situaciones de emergencia

El Informe Machel (1996) supuso un punto de inflexión en la consideración de la educación en emergencias dentro del contexto de la ayuda humanitaria. Este estudio ejerció una notable influencia en el desarrollo de programas y actividades de promoción durante la década que siguió a su publicación. En una evaluación de seguimiento presentada a la Asamblea General en 2001, G. Machel reforzó esa influencia al afirmar que resulta indispensable que los programas de educación se consideren parte fundamental del proceso que va desde el socorro hasta las

fases posteriores a la emergencia (UNICEF, 2009, 106). La atención a la educación en emergencias muestra la evolución en la comprensión de la ayuda humanitaria. De enfoques centrados en la reconstrucción y la ayuda material se ha pasado a enfoques más globales, centrados en las necesidades de la población (enfoque psicosocial) y basados en los derechos humanos.

Junto a esta evolución en la comprensión de la ayuda humanitaria, el propio desarrollo experimentado por el derecho a la educación en el ámbito internacional ha propiciado su inclusión en los planes y programas de respuesta humanitaria ante las emergencias. Analizar la respuesta educativa en situaciones de emergencia desde un enfoque basado en los DDHH implica, por muy obvio que puede parecer, considerar que la educación es ante todo un derecho humano universal, que no puede negarse a nadie, bajo ninguna circunstancia. Concretamente, en las situaciones de emergencia, el derecho a la educación goza, desde el derecho internacional, de una protección adicional, como reflejan algunos artículos del II y IV Convenio de Ginebra (1949) sobre la protección general a la población civil en tiempo de guerra [3]; la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) [4]; el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, donde se tipifica como crimen de guerra el ataque intencional contra edificios destinados a la educación (art. 8.b. ix); o el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados (2002).

Por otra parte, el movimiento de “Educación para Todos” (EPT-EFA) ha tenido un especial impacto en la comprensión del derecho a la educación en estas situaciones. Concretamente, en el Marco de Acción de Dakar se prestó una mayor atención, no obstante inadecuada, en opinión del Relator Especial sobre el derecho a la educación (V. Muñoz, 2008, 15), a las consecuencias educativas de las emergencias, señalando como uno de los objetivos atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos (art. 8.v).

El derecho a la educación aparece en el articulado de la mayoría de los textos genéricos de Derechos Humanos (DDHH). La doctrina ha ido profundizando y concretando su contenido jurídico-pedagógico, hasta afirmar un *minimum-core* (Comans, 1995; Mehedi, 1999; Dieter, 2006), que, a nuestro juicio, no hace sino mostrar su carácter intencional. Pero, ¿a qué nos referimos con “carácter intencional” del derecho a la educación?, ¿por qué es relevante prestar atención a este aspecto? La respuesta a estas cuestiones nos ayudará a comprender mejor el sentido y el contenido de una educación de calidad en las situaciones de emergencia.

2.2. El carácter intencional del derecho a la educación

Sin hacer un recorrido extenso por la producción normativa de Naciones Unidas, nos detendremos en dos textos donde se manifiesta claramente el carácter intencio-

nal del derecho a la educación. El primero de ellos, por su carácter fundacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); y el segundo, un texto particular referido a la discriminación, elaborado por la UNESCO: la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960).

No se puede comprender la evolución del derecho a la educación al margen del contexto histórico en el que se desarrollan los DDHH (Steiner y Alston, 2000). Desde esta perspectiva se entiende mejor el proceso mediante el cual fueron incluidas unas finalidades precisas en la redacción final del derecho a la educación presente en la Declaración Universal. Durante el proceso de redacción del derecho a la educación en el seno de la Comisión de Derechos Humanos se pusieron de manifiesto dos corrientes. Una, partidaria de establecer una redacción formal del derecho, centrada en los “aspectos técnicos”; y otra corriente humanista que reivindicaba esclarecer y afirmar una finalidad precisa al proceso educativo [5]. La redacción final conciliaría ambas posturas, tal y como aparece en el texto actual que conocemos. Esta disposición afirma que:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas

para el mantenimiento de la paz” (art. 26.2).

Por su parte, la “Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza” (1960) constituye el primer instrumento jurídico internacional donde ese carácter intencional comienza a desplegarse. En efecto, con este instrumento jurídico la comunidad internacional orienta formalmente la educación como un instrumento desde el que superar la discriminación y facilitar la igualdad de oportunidades [6]. De esta forma, tenemos que el carácter intencional del derecho a la educación se manifiesta tanto a través de una orientación precisa, como a través de unos contenidos particulares. Así, el pleno desarrollo de la personalidad humana desde el sentido de su dignidad, junto a los contenidos culturales que en cada caso contiene el derecho constituye lo que hemos dado en llamar “carácter intencional del derecho a la educación”. Cuando esta forma de entender la intencionalidad se acapara políticamente, la intencionalidad deja de ser educativa para convertirse en mero adoctrinamiento al servicio del poder.

3. Explorando la respuesta pedagógica a las situaciones de emergencia

3.1. ¿Qué son las situaciones de emergencia?

Las situaciones de emergencia pueden adoptar formas diversas e imprevisibles; no encontramos una definición única, y la mayor parte de las veces ésta aparece vinculada a las causas que la originan o a las diversas perspectivas

que se adoptan para abordarlas (F. Kagawa, 2005; 2007). En general, y recongiendo los elementos considerados por la doctrina, podemos definir una emergencia como aquella situación sobrevenida que supone una ruptura brusca y que afecta de forma traumática a la normalidad de la vida de un colectivo de personas en un determinado territorio. Esta ruptura puede ser producida por una causa natural (conocidas también como crisis no antropogénicas: desastres naturales, como plagas, erupciones volcánicas, terremotos, maremotos, inundaciones, etc.) o por una causa humana (crisis antropogénicas, como los conflictos armados, internos o internacionales, crisis sanitarias, alimentarias, etc.). Otras dos categorías de emergencias son las denominadas: “emergencias complejas” (como por ejemplo, la degradación del medio ambiente y el cambio climático) producidas por la combinación de crisis antropogénicas y desastres naturales [7]; y las “emergencias crónicas” o silenciosas, que se refieren a situaciones endémicas de pobreza, aumento de los llamados “niños de la calle”, o enfermedades pandémicas como el SIDA (Pigozzi, 1999). Además, hay que tener presente que la debilidad socio-política de muchos territorios (*Failed States* o estados en descomposición), cuando son afectados por una emergencia, dificulta, en muchos casos, una respuesta rápida y adecuada.

Por su parte, el Comité de los Derechos del Niño entiende que la educación en emergencias tiene que ver con el conjunto de situaciones en que los desastres naturales o provocados por el hombre

destruyen, en un breve plazo de tiempo, las condiciones de vida habituales y los servicios de atención y de educación para los niños, y por tanto, perturban, impiden u obstaculizan los progresos para hacer efectivo el derecho a la educación o retrasan su realización (CRC/C/49/CRP.1, p. 2). En este sentido, la respuesta educativa abarca un amplio abanico de iniciativas y acciones humanitarias, que engloban las diversas etapas de la crisis: desde la respuesta temprana, a las fases de reconstrucción; y que van desde acciones más centradas en la reconstrucción del sistema educativo (reconstrucción de escuelas, por ejemplo), hasta aquellas iniciativas vinculadas a los planes de estudio o el profesorado. Por su amplio consenso (cfr. Sinclair, 2002), destacamos los tres momentos que establece el Comité de Derechos del Niño (CDN, 2008):

a. Preparación ante las emergencias.

Los Estados, en particular aquellos más propensos a sufrir desastres naturales o zonas que podrían verse afectadas por conflictos armados, deberían tener previsto un plan de acción para continuar la prestación del derecho a la educación en estas situaciones.

b. Durante la emergencia. Es importante recordar a los Estados u otras entidades intervenientes en los conflictos o los desastres el deber de

respetar y proteger las instituciones educativas, haciendo de ellas lugares seguros, protegidos de los ataques militares o su utilización como centros de reclutamiento.

c. Fase de reconstrucción y post emergencia. Durante esta etapa es importante prestar atención a los contenidos de la educación, y la acreditación de los niveles educativos. Es necesario recordar el derecho de los niños refugiados y desplazados a aprender en su propio idioma y sobre su cultura. Esta fase es fundamental que se una a los programas de cooperación y desarrollo a largo plazo. Además la planificación post emergencia tiene que cubrir lo que se conoce como las “3Ps”: predicción, preparación y prevención de las emergencias.

Por su parte, el Comité de Derechos del Niño (CDN, 2008) reconoce dos grandes ámbitos de actuación: la “reconstrucción o continuación del sistema educativo” y el “contenido y calidad de la educación impartida”. A este primer ámbito se refieren aquellas medidas tales como el respeto y prioridad del derecho del niño a la educación en situaciones de emergencia; la protección de escuelas y centros de enseñanza, transformándolos en “zonas seguras”; la responsabilidad para que la educación forme parte del socorro y se le conceda prioridad durante las situaciones de emergencia; y las medidas necesarias para restablecer la rutina cotidiana en las escuelas, etc. (CRC/C/49/CRP.2, p. 2). Dentro del segundo ámbito, encontramos los principios y prioridades que rigen el contenido de la educación en situaciones de emergencia; la función que desempeña el programa de conocimientos prácticos basado en los derechos de los niños; la forma en que la

protección del derecho a la educación puede contribuir a la realización de otros derechos en estas situaciones; y la educación como medida de rehabilitación, recuperación y reintegración (CRC/C/49/CRP.2, p. 5 y ss.).

Además de la propia emergencia, es preciso reconocer otra serie de elementos que pueden dificultar la acción educativa. Se trata de factores económicos y políticos, incluso de seguridad o militares. Es en este sentido que hay que entender la advertencia contenida en el último Informe de seguimiento de la EFA,

“La eficacia de la ayuda se ve comprometida por las prioridades nacionales de los donantes más importantes en materia de seguridad. La asistencia para el desarrollo destinada a Estados afectados por conflictos va a parar sobre todo a países, como Afganistán, Iraq y Pakistán, que se consideran prioritarios desde un punto de vista estratégico. La utilización de la ayuda a la educación para apoyar operaciones contra fuerzas insurrectas pone en peligro la seguridad de las comunidades locales, de los escolares y de los trabajadores de la ayuda” (UNESCO, 2011, 7).

3.2. La calidad de la intervención educativa

La noción de calidad de la educación en situaciones de emergencia no es distinta a la noción de calidad en situaciones normalizadas; y no es distinta porque, desde nuestro punto de vista, el principal rasgo que identifica una educación de calidad tiene que ver con la promoción y la

afirmación de los fines y valores que atienden al pleno desarrollo de la persona. Algo que, sin duda, tiene que suceder tanto en situaciones de normalidad como en situaciones de crisis y emergencia. Efectivamente, la respuesta dada será diferente en función de la diversidad de situaciones, pero la intervención educativa no puede desentenderse de su servicio al pleno desarrollo de la personalidad humana en el sentido de su dignidad. Por ello era importante estudiar, como hemos hecho en el punto anterior, el carácter intencional del derecho a la educación. Será justamente este carácter intencional el que nos sirva de referencia para elaborar respuestas educativas eficaces y de calidad en contextos de emergencia.

Para el Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, la calidad de la educación en estos contextos,

“implica una responsabilidad colectiva que incluye el respeto a la individualidad de todas las personas; implica el respeto y la potenciación de la diversidad, en la medida en que todo aprendizaje exige el reconocimiento del otro como legítimo otro. Por esta razón, la búsqueda de consensos y el reconocimiento de las diferencias constituyen las fuentes educativas más importantes en la construcción de las culturas de paz. La educación desempeña un papel que resguarda la vida, la dignidad y la seguridad de las personas y que además constituye un espacio de convergencia de todos los derechos humanos” (Muñoz, 2008, 23 y ss.).

El carácter intencional del derecho a la educación forma parte de lo que constituye el núcleo de una educación de calidad. Así se expresa el Comité de Derechos del Niño a través de su Observación General sobre los propósitos de la educación, “El párr. 1 del artículo 29 no sólo añade al derecho a la educación reconocido en el artículo 28 una dimensión cualitativa, sino que insiste también en la necesidad de que la educación gire en torno al niño” (párr. 2). Es en este sentido, continua afirmando que “el derecho a la educación no sólo se refiere al acceso a ella (art. 28), sino también a su contenido” (párr. 3). Más allá de cubrir las necesidades básicas de aprendizaje, en línea con lo expresado en el Foro de Dakar (2000), los contenidos de la educación en situaciones de emergencia tratarán de adaptarse a la situación de desastre natural o de conflicto que se trate. Además, como aparece recogido en las Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, el contenido de la educación no puede considerarse aislado de otros sectores, o aislada de la economía, creencias religiosas y tradicionales, prácticas sociales, factores políticos y de seguridad, mecanismos de afrontamiento y acontecimientos que se prevé surgirán en el futuro (INEE, 2004, 12).

Tratando de resumir la experiencia alcanzada hasta el momento en este campo, la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE) ha elaborado un manual sobre las “Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana” (MSEE, por sus siglas en inglés). A través de estas normas se articula el nivel mínimo, tanto

en la provisión como en el acceso a la educación en situaciones de asistencia humanitaria; además están destinadas a ser universales y aplicables a cualquier medio (INEE, 2004, 9).

3.3. La educación ante los conflictos armados y los desastres naturales

Las situaciones de emergencia (incluidas las emergencias complejas y las crisis crónicas) no sólo no eximen del cumplimiento del derecho a la educación sino que ésta debe desarrollarse con calidad y atendiendo a que sus contenidos sean realmente educativos. Así, una forma de garantizarlo es supeditar la intervención educativa a los fines indicados en el derecho a la educación, en el sentido que hemos expuesto en el punto anterior. Además, la responsabilidad de respetarlo en las situaciones de emergencias no es sólo una responsabilidad individual del Estado, sino también de la comunidad internacional. Ahora bien, serán las situaciones particulares de desastre natural o conflicto las que marquen el desarrollo particular y específico de los contenidos educativos. Precisamente, la intervención educativa en situaciones de conflicto ha sido la que más atención ha recibido por parte de la doctrina (Smith y Vaux, 2003; Smith, 2005) [8].

La educación en los conflictos o en aquellos territorios propensos a sufrirlo constituye un arma de doble filo. En ocasiones puede ser parte del problema pero también forma parte de la solución (Smith y Vaux, 2003, 18). En efecto, como puso de manifiesto un estudio sobre conflictos étnicos del Centro de investigación Innocenti de UNICEF, la educación puede ser ins-

trumentalizada en una situación de conflicto de diversas maneras [9]. Por ejemplo, negándola como arma de guerra; haciendo una distribución desigual de la educación; utilizándola como arma de represión cultural, manipulando la historia y los libros de texto con fines políticos; potenciando la autoestima respecto al propio grupo y el odio frente al otro; o bien manteniendo una educación segregada para asegurar la desigualdad, la baja autoestima y los estereotipos frente a los otros (Bush y Saltarelli, 2000, 9 y ss.).

Como han mostrado los sucesivos Informes de la UNESCO “La educación víctima de la violencia armada” (2007; 2010) orientados al análisis de la violencia política y militar ejercida contra el personal de los sistemas educativos y las propias instituciones, el número y los tipos de actos de violencia no dejan lugar a dudas de la amenaza que suponen los conflictos armados para la educación. En la siguiente tabla se recoge de forma resumida los motivos y los tipos de agresiones en el ámbito educativo.

4. A modo conclusivo: el reto de una “educación a lo difícil”

A continuación, y a modo conclusivo, se establecen las funciones más relevantes que cumple la educación en emergencias, en sus dos principales ámbitos de intervención. En efecto, la sensibilidad ante las situaciones de desastre humano provoca dos tipos de intervención, que nos lleva a delimitar dos ámbitos diferenciados. Uno, que podríamos denominar “solidario” con aquellas personas que sufren la emergencia; y otro, allá donde se produce la emergencia. Veamos qué funciones puede cubrir cada uno de estos ámbitos.

TABLA 1: *Motivos y tipos de agresiones desarrollados en zonas de conflicto contra el sector educativo*

Motivos religiosos, culturales y/o étnicos	Ataques contra escuelas, docentes o alumnos para impedir la instrucción de las niñas; Actos de violencia sexual perpetrados por miembros de grupos armados como táctica de guerra o por menosprecio a los derechos de la mujer; Agresiones contra profesores universitarios para limitar sus investigaciones sobre temas sensibles; Agresiones contra las escuelas o los docentes, como símbolos de imposición de una determinada cultura, filosofía o identidad étnica ajenas; Agresiones contra centros de enseñanza y docentes para impedir todo tipo de enseñanza.
Motivos sociales, políticos y/o ideológicos	Ataques contra escuelas y universidades consideradas como símbolos del poder al que se oponen los rebeldes; Agresiones contra escuelas, universidades, oficinas del sector educativo, estudiantes, docentes y otros responsables y funcionarios para socavar la confianza en el control gubernamental de la región; Ataques contra escuelas, docentes o alumnos en represalia por la muerte de civiles; Agresiones contra las aulas donde se realizan los exámenes, los vehículos, las oficinas y los responsables del Ministerio de Educación, con objeto de afectar al funcionamiento del sistema educativo; Agresiones contra alumnos, docentes por su participación en actividades sindicales; Ataques contra alumnos y universitarios para acallar a la oposición política; Agresiones contra alumnos y profesores para amordazar las campañas en favor de los derechos humanos.
Motivos de estrategia militar	Ocupación de escuelas con fines militares o de seguridad por las fuerzas del orden, el ejército o los grupos armados, y agresiones contra estas escuelas porque han sido ocupadas o porque son utilizadas con fines militares; Destrucción de establecimientos de enseñanza por fuerzas invasoras como estrategia para vencer al enemigo; Destrucción de centros educativos en represalia por ataques sufridos desde el interior de los mismos o en los alrededores, o para impedir que dichos ataques se produzcan.

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2007).

En primer lugar y haciéndonos eco de la doctrina sobre el tema (Sommers, 2004; Nicolai, 2009; Sullivan-Owomoyela y Branelly, 2009) hemos individuado una serie de funciones que cumple la intervención educativa ante situaciones de emergencia. Tales funciones serían las siguientes: función de protección y preventiva, función terapéutica y, por último, la función formativa. Además, estas funciones responden a la unidad de la persona y a la necesidad que ésta tiene de reconstruir su vida tras sufrir un hecho traumático. Ante todo y

desde una perspectiva humanista, la educación debe responder radicalmente a la dignidad de las personas que lo han sufrido.

a) Función preventiva y de protección. La educación constituye un elemento fundamental de la ayuda humanitaria, ya que hace posible la protección física, psicosocial y cognitiva que puede salvar y mantener vidas (Muñoz, 2008, 10). Puede salvar vidas protegiéndolas contra la explotación y el daño, o trasladando mensajes claves para la supervivencia sobre as-

pectos tales como la protección ante minas terrestres o la prevención del SIDA. Pero también puede sostenerlas ofreciendo estabilidad y esperanza para el futuro durante tiempos de crisis (INNE, 2004, 5). Esta función protectora también es importante “alargarla” a los lugares y edificios donde se desarrolla la enseñanza con el fin de garantizar “espacios seguros”. Este es el objetivo principal de la iniciativa mundial “un millón de escuelas y hospitales seguros” (Res 64/290, de 27 de julio de 2010, 2).

b) La educación también puede cumplir una función terapéutica. Una educación de calidad puede mitigar los efectos psicosociales de los conflictos armados y los desastres naturales creando una sensación de normalidad, estabilidad, estructura y esperanza para el futuro (A/RES/64/290, p. 3). En este sentido, la rehabilitación de la persona tras sufrir una experiencia traumática pasa por promover su capacidad de resiliencia, para la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres de la ONU (ISDR, por sus siglas en inglés). Desde una perspectiva comunitaria, la resiliencia de una comunidad se determina por el grado en que esa comunidad cuenta con los recursos necesarios y es capaz de organizarse tanto antes como durante los momentos de crisis (ISDR, 2009, 28 y ss.). En este mismo sentido, ha sido importante la intervención de un grupo de organizaciones en el día del Debate General, organizado en el seno del Comité de Derechos del Niño (2008), que desde su experiencia en el terreno, subrayaron la importancia de promover ambientes educativos, como “lugares seguros”, y el desarrollo de la re-

siliencia. La educación en estas situaciones puede proporcionar el espacio, el tiempo así como la oportunidad para dar sentido a los acontecimientos que han sufrido y así encontrar maneras de superar el trauma [10]. Hay que destacar, en este mismo sentido, la campaña mundial “desarrollo de ciudades resilientes” desarrollada por la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (EIRD, 2010-2011).

c) Función formativa. Esta función ataÑe tanto a los elementos personales como a los materiales. Por un lado, la formación de los sujetos, tanto alumnos como profesores en diversos temas vinculados con la emergencia y los planes de estudio. Por otro, tiene que ver con la reconstrucción de los elementos materiales del sistema educativo (Talbot, 2002). Sobre todo, la implementación de los planes de estudio y la reconstrucción de escuelas.

En el caso de los conflictos, la cuestión de los contenidos de la educación cobra una importancia fundamental. Especialmente sensibles son aquellos campos vinculados a la construcción de las identidades colectivas. Estas materias, “portadoras de valores” (tales como la historia, la literatura o la lengua, la geografía o la religión), en ocasiones han sido consideradas como “materias de estado” por su importancia en la consolidación del sentido de pertenencia colectiva y el sentido de identidad nacional. El conflicto aparece cuando los valores, lengua, historia, etc. de los grupos minoritarios aparecen subrepresentados (Smith y Vaux, 2003, 28 y ss.). En muchos casos, la función forma-

tiva y preventiva o de protección van de la mano, como sucede en el caso de los programas educativos de protección contra las minas antipersona o los programas para la reducción de riesgos ante los desastres naturales (EIRD, 2011). También puede contribuir al apaciguamiento de los conflictos la transmisión de valores orientados a la reconciliación y la formación en derechos humanos (cfr. Rocha Menocal, 2010; Gaventa y Barrett, 2010; Pouliigny, 2010).

En segundo lugar, y estrechamente relacionada con la primera, se encuentra la que podríamos denominar “intervención educativa solidaria con las emergencias”. Algunos espacios curriculares ya han sido orientados en este sentido, haciéndose eco de esta sensibilidad: la educación para la paz, los derechos humanos, la educación ambiental o la educación para el desarrollo, la educación para un comercio justo, etc. Sin embargo, consideramos que la formación de la conciencia personal sobre la común pertenencia a la familia humana y las responsabilidades que de ello se deriva en la construcción de un futuro común no puede dejarse a espacios “para-educativos”, sino que debe formar parte del propio fenómeno educativo allá donde éste se desarrolle.

Las emergencias y las crisis, lejos de sofocar nuestra ambición por hacer del mundo un lugar más justo y en paz, tienen que convencernos de la importancia del compromiso personal y elevar nuestra exigencia moral con nosotros mismos en la situación que nos haya tocado vivir. Tanto profesores como alumnos pueden tomar estas situaciones como arco en el

que tensar el propio proyecto personal de vida y elevar sus aspiraciones de plenitud hasta albergar como propios los sufrimientos ajenos. Desde este horizonte, no podemos ocultar el valor pedagógico que supone el reto de una “educación a lo difícil [1]”; una educación que, diríamos, se nos revela, aparentemente imposible por las circunstancias, los contextos o incluso por los destinatarios; una educación carente de sentido... y sin embargo ahí, en esas circunstancias, con esas personas es donde la educación resulta más plena y necesaria. La educación en situaciones de emergencia es una educación a lo difícil, que agita nuestra visión educativa y alarga nuestro pensamiento pedagógico más allá de los márgenes establecidos. Nos mueve a plantearnos de una forma diferente la realidad de la educación y cómo hacer pedagógicamente posible la realización de la plenitud personal y la fraternidad universal.

Dirección para la correspondencia: Juan García Gutiérrez, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Educación, UNED, Edificio de Humanidades, Paseo Senda del Rey, 7, Madrid 28040.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
25.IV.2011

Notas

[1] “Dentro del temario de Filosofía de la Educación se encuentra el estudio del significado de la dignidad del hombre (...) así como las consecuencias que de ella se derivan en relación con el derecho a la educación” (Ibáñez-Martín, 1991, 419). Además, y entre otras, también a la Filosofía de la Educación le atañe el análisis de la concepción antropológica que subyace en los distintos modelos teóricos de educación (García Amilburu, y Ruiz Corbella, 2009, 121).

[2] Dejamos para posteriores trabajos una distinción y una clarificación más precisa entre solidaridad y fraternidad y sus implicaciones pedagógicas. En nuestro trabajo

entendemos que la fraternidad es el valor que sostiene el complejo entramado de relaciones que conforman las comunidades humanas. Aquí radican las obligaciones de solidaridad que reclaman los "derechos de tercera generación". Además, la fraternidad califica el tipo de sociabilidad específicamente humana (como categoría pre-política), tal y como aparece expresada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (art. 1)". Sobre el principio de fraternidad puede verse el trabajo de A. Baggio (2006).

- [3] **Garantías fundamentales:** se proporcionarán a los niños los cuidados y la ayuda que necesiten y, en particular: recibirán una educación, incluida la educación religiosa o moral, conforme a los deseos de los padres o, a falta de éstos, de las personas que tengan la guarda de ellos (II Convenio, art. 4. 3a); **Medidas especiales en favor de la infancia:** las Partes en conflicto tomarán las oportunas medidas para que los niños menores de quince años que hayan quedado huérfanos o que estén separados de su familia a causa de la guerra no queden abandonados, y para que se les procuren, en todas las circunstancias, la manutención, la práctica de su religión y la educación; ésta será confiada, si es posible, a personas de la misma tradición cultural (art. 24); **Niños:** con la colaboración de las autoridades nacionales y locales, la Potencia ocupante facilitará el buen funcionamiento de los establecimientos dedicados a la asistencia y a la educación de los niños (art. 50); **Distacciones, instrucción, deportes:** la Potencia detenedora estimulará las actividades intelectuales, educativas, recreativas y deportivas de los internados dejándolos libres para participar o no. Tomará todas las medidas posibles para la práctica de esas actividades y pondrá, en particular, a su disposición locales adecuados; se darán a los internados todas las facilidades posibles para permitirles proseguir sus estudios o emprender otros nuevos; se garantizará la instrucción de los niños y de los adolescentes, que podrán frecuentar escuelas, sea en el interior sea en el exterior de los lugares de internamiento (art. 94).
- [4] Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental (art. 22.1).
- [5] La redacción original propuesta por R. Cassin era: "Todos tienen derecho a la educación. La educación primaria debe ser gratuita y obligatoria. Todos tendrán acceso igualitario a la educación técnica, cultural y superior en la medida en que pueda ser proporcionada por el Estado o la comunidad, en base al mérito y sin distinción de raza, sexo, lengua, religión, posición social, afiliación política o poder adquisitivo (art. 36)" (UN Doc. E/CN.4/21, 1947, Annex D, 63). Por su parte, en las propuestas realizadas por la American Jewish Committee se advertía a los delegados de que el borrador inicial "situaba la educación en un marco técnico"; y sin embargo, "no preveía nada sobre el espíritu que debía guiar a la educación, que era el elemento esencial de la educación", y concluía señalando que "su negación en Alemania había sido la causa principal de dos guerras catastróficas" (UN Doc. E/CN.4/AC.2/SR.8, 1947). En efecto, las afirmaciones del Consejo Judío sobre el olvido de "aquellos que deben guiar la educación", nos ayudan a comprender la importancia que cobra la intencionalidad como elemento constitutivo del derecho a la educación.
- [6] Con posterioridad aparecerían en el seno de las NU la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial" (1965), y la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer" (1979). Posteriormente, la Convención de derechos del Niño (1989) terminaría de configurar este carácter intencional estableciendo unas finalidades precisas (art. 29.1). Según afirma la Observación General sobre este artículo dictada por el CDN, estos propósitos están directamente vinculados con el ejercicio de la dignidad humana y los derechos del niño, habida cuenta de sus necesidades especiales de desarrollo y las diversas capacidades en evolución (CRC/GC/-2001/1, de 17 de abril de 2001, p. 2).
- [7] La degradación medioambiental y el cambio climático son problemas característicos de nuestro tiempo que pueden desencadenar conflictos. El concepto de "seguridad medioambiental" surge así para intentar evitar los conflictos que surgen por causa de situaciones medioambientales y que afectan a la calidad de vida de la población (Olivares, 2010, 4). En este sentido, cabe destacar el escaso desarrollo que ha tenido la cuestión medioambiental como finalidad educativa. Si tenemos en cuenta la profusión de instrumentos de derechos humanos en los que se recoge el derecho a la educación, no nos quedamos cortos al afirmar que este tema aparece subdesarrollado (o cuando menos, descompensado) en relación al resto de finalidades educativas que también se reconocen en el derecho a la educación.
- [8] Sobre la respuesta educativa a las situaciones de riesgo y emergencia natural pueden verse los documentos publicados por la ONU-Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres: <http://www.unisdr.org/>; también puede consultarse la bibliografía que contienen las si-

- guentes web: UNESCO – IIPE: <http://www.iiep.unesco.org/es/desarrollo-capacidades/technical-assistance/approach-to-work.html>; INEE: <http://www.ineesite.org/>
- [9] Piénsese en el caso del conflicto en Bosnia-Herzegovina y Rwanda durante la década de los '90. Un ejemplo de esta manipulación educativa al servicio de los grupos dominantes se encuentra en la base del conflicto de Rwanda. En este conflicto resulta paradigmático el papel que jugaron otros agentes educativos como son los medios de comunicación. Vid. "Condenado a cadena perpetua uno de los periodistas que incitó al genocidio de Ruanda" (El País, 10.5.2010); sobre la dimensión educativa del conflicto en Rwanda vid. también: Salmon (2004). Sobre los conflictos actuales puede consultarse el informe: "Alerta 2010! Informe sobre conflictes, drets humans i construcció de pau" (Escola de cultura de pau, 2010).
- [10] Las organizaciones firmantes de la propuesta son las siguientes: AVSI, Edmund Rice International, FMS International, Vides International, "Rigth to education in emergency situations. Reflections from the experience". El resto de aportaciones de las ONGs figuran en: <http://www.crin.org/resources/infoDetail.asp?ID=16682&flag=event#ap>
- [11] Término acuñado por Ch. Lubich en su *Lectio Magistrale*, con ocasión del Doctorado Honoris Causa en Pedagogía por la Universidad Católica de America (Washington DC) en noviembre de 2000. Vid. A. Vincenzo Zani (2010, 149).

Bibliografía

- ARNHOLD, BEKKER et. al. (1998) *Education for Reconstruction: The regeneration of educational capacity following national upheaval* (Oxford, Oxford Studies in Comparative Education).
- BAGGIO, A. M. (2006) *Il principio dimenticato. La fraternità nella riflessione politologica contemporanea* (Roma, Città Nuova).
- BUSH, K. y SALTARELLI, D. (2000) *The two faces of education in ethnic conflict: towards a peacebuilding education for children* (Florence, UNICEF - Innocenti Research Centre).
- COOMANS, C. (1995) Clarifying the core elements of the right to education en COOMANS, C. (Ed.) *The right to complain about economic, social and cultural rights* (Utrecht, Utrecht University), pp. 11-26.
- COMITÉ DE DERECHOS DEL NIÑO (2008) *El derecho del niño a la educación en situaciones de emergencia* (CRC/C/49/CRP.1).
- DIETER, K. (2006) *The protection of the right to education by international law* (Boston, Martinus Nijhoff Publishers).
- EIRD (2011) Riesgolandia. Aprendamos jugando cómo prevenir desastres. Ver <http://www.eird.org/esp/riesgolandia/riesgolandia-esp.htm> (Consultado el 10.IV.2011).
- ESCÁMEZ, J. (1998) Valores emergentes y los derechos humanos de la tercera generación, **revista española de pedagogía**, 211, pp. 437-456.
- GARCÍA AMILBURU, M. y RUIZ CORBELL, M. (2009) ¿Tiene futuro la Filosofía de la Educación en un diseño de educación en competencias?, en J. A. IBÁÑEZ MARTÍN (Coord.) *Educación, conocimiento y justicia* (Madrid, Dykinson), pp. 101-128.
- GAVENTA, J. y BARRETT, G. (2010) So what difference does it make? Mapping the outcomes of citizen engagement, *Working Paper*, 347 (Brighton, Institute of Development Studies).
- GIL CANTERO, F.; JOVER OLMEDA, G. y REYERO GARCÍA, D. (2006) La educación de la sensibilidad solidaria desde la reconstrucción de la memoria lúdica, *Teoría de la Educación*, 18, pp. 153-174.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1991) El concepto y las funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo, en V.AA. *La Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, autores y temas* (Madrid, Dykinson), pp. 411-419.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1998) *Educar para una ciudadanía solidaria*. Ver <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm> (Consultado el 13.XII.2010).
- INEE (2004) *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana*. Ver http://www.eird.org/publicaciones/INEE_MSEE_Espanol.pdf (Consultado el 10.XII.2010).
- INEE (2010) *Normas mínimas para la educación: Preparación, respuesta, recuperación*. Ver http://www.ineesite.org/uploads/documents/store/MS_Spanish_2010.pdf (Consultado el 10.XII.2010).
- ISDR (2009) Terminología sobre reducción del riesgo de desastres. Ver <http://www.unisdr.org/eng/terminology/UNISDR-Terminology-Spanish.pdf> (Consultado el 10.XII.2010).
- KAGAWA, F. (2005) Emergency education: a critical review of the field, *Comparative Education*, 4, pp. 487-503.

- KAGAWA, F. (2007) Whose emergencies and who decides? Insights from emergency education for a more anticipatory Education for Sustainable Development, *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 2:3-4, pp. 395-413.
- MACHEL, G. (1996) *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños* (A/51/306, de 26 de agosto).
- MARTÍN BERISTAIN, C. (1999) *Reconstruir el tejido social. Un enfoque crítico de la ayuda humanitaria* (Barcelona, Icaria).
- MEHEDI, M. (1999) *Contenido del derecho a la educación* (E/CN.4/Sub.2/1999, de 8 de julio).
- NICOLAI, S. (2009) *Opportunities for change education, innovation and reform during and after conflict* (Paris, Unesco - International Institute for Educational Planning).
- MUÑOZ, V. (2008) *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación El derecho a la educación en situaciones de emergencia* (A/HRC/8/10, de 20 de mayo).
- NACIONES UNIDAS (1994) *Informe del Secretario General sobre el fortalecimiento de la coordinación de la asistencia humanitaria de emergencia de las Naciones Unidas* (A/49/177/E/1994/80).
- OCHOA RUIZ, N. (2004) *Los mecanismos convencionales de protección de los derechos humanos en las Naciones Unidas* (Madrid, Civitas).
- OLIVARES BLANCO, J. (2010) Cambio climático y seguridad global. Ver <http://www.ieees.es> (Consultado el 12.IV.2011).
- ORTEGA, P.; ESCÁMEZ, J. y SAURA, P. (1987) Educar en la solidaridad: programa pedagógico, **revista española de pedagogía**, 178, pp. 499-530.
- PIGOZZI, M. (1999) *Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach* (New York, Unicef).
- POULIGNY, B. (2010) State-society relations and the intangible dimensions of State resilience and statebuilding: A bottom up perspective, *EUI Working Paper*, 33 (Florence, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, EUI).
- RIZKI, R. M. (2009) *Informe del Experto Independiente sobre derechos humanos y solidaridad internacional* (A/HRC/12/27, de 22 de julio).
- RIZKI, R. M. (2010) *Informe del Experto independiente sobre los derechos humanos y la solidaridad internacional* (A/HRC/15/32, 5 de julio).
- ROCHA MENOCAL, A. (2010) "State-building for peace": A new paradigm for international engagement in post-conflict fragile states?, *EUI Working Paper*, 34 (Florencia, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, EUI).
- SALMON, J. (2004) Education and its contribution to structural violence in Rwanda, en D. BURDE (Ed.) *Education in Emergencies and post-conflict situations: problems, responses, and possibilities* (New York, Society for International Education, Columbia University), pp. 79-85.
- SINCLAIR, M. (2002) *Planning education in and after emergencies* (Paris, Unesco - International Institute for Educational Planning).
- SOMMERS, M. (2004) *Co-ordinating education during emergencies and reconstruction: Challenges and responsibilities* (Paris, Unesco - International Institute for Educational Planning).
- SMITH, A. (2005) Education in the 21st century: conflict, reconstruction and reconciliation, *Compare*, 4, pp. 373-391.
- SMITH, A y VAUX, T. (2003) *Education, conflict and international development* (London, Department of International Development).
- STEINER, H. J. y ALSTON, PH. (2000) *International human rights in context. Law, politics and moral* (NY, Oxford University Press).
- SULLIVAN-OWOMOYELA, J. y BRANELLY, L. (2009) *Promoting participation. Community contributions to education in conflict situations* (Paris, Unesco - International Institute for Educational Planning).
- TALBOT, C. (2002) Education in emergencies: The challenge of reconstruction, *International Institute for Educational Planning Newsletter*, XX:3, 1-5.
- UNESCO (2007) *La educación víctima de la violencia armada* (ED/EFA/ME/18).
- UNESCO (2010) *La educación víctima de la violencia armada* (2010/ED/UNP/PI/1).
- UNESCO (2011) *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación* (resumen). Ver <http://www.unesco.org/-/new/es/education/themes/leading-the-international->

agenda/efareport/reports/2011-conflict/ (Consultado el 30.III.2011)

UNICEF (2009) *La infancia y los conflictos en un mundo en transformación*. Ver http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Machel_Study_10_Year_Strategic_Review_SP_030909.pdf (Consultado el 22.XII.2010).

UNICEF (2010) *Informe acción humanitaria 2010. Alianza en favor de los niños en situaciones de emergencia*. Ver http://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Humanitarian_Action_Report_2010-Summary_Report_WEB_SP.pdf (Consultado el 22.XII.2010).

ZANI, A. V. (2010) Lubich. *Educazione come vita* (Brescia, La Scuola).

Resumen:

Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educativa en situaciones de emergencia

La educación en situaciones de emergencia constituye un espacio privilegiado desde el que realizar una pedagogía de la solidaridad. La sucesión de desastres naturales y conflictos bélicos ha propiciado que este nuevo campo de reflexión y acción pedagógica haya sido objeto de una especial atención por parte de la comunidad internacional, sobre todo desde el sistema de Naciones Unidas. En este trabajo se analiza su actualidad y la naturaleza pedagógica de la intervención educativa en situaciones de emergencia desde su compromiso con el derecho a la educación y la dignidad humana.

Descriptores: desastres humanos, educación en emergencias, conflicto, derecho a la educación, solidaridad y fraternidad.

Summary:

Building a Pedagogy of Solidarity. The educative intervention in emergency situations

Education in situations of emergency is one of the most innovative pedagogical fields from which to build a pedagogy of solidarity. Nowadays special attention has been given to this new field of educational reflection and action because of the succession of natural disasters or armed conflicts, particularly in the context of United Nations system. This paper addresses the nature of education in situations of emergency and its relevance from the point of view of its compromise with the right to education and human dignity.

Key Words: human disasters, emergency education, conflict, right to education, solidarity and fraternity.

ECBI como propuesta pedagógica: lecciones desde un particular contexto latinoamericano

por José David MEISEL DONOSO, Helga Patricia BERMEO ANDRADE y Luceli PATIÑO GARZÓN
Universidad de Ibagué, Colombia

Introducción

La enseñanza de las ciencias, particularmente en la temprana edad escolar de un ciudadano, parece ser uno de los factores claves para crear las condiciones de futuro que hace de un país, un territorio capaz de alcanzar su desarrollado tecnológico y por tanto capaz de generar la riqueza para su desarrollo económico y social sostenible a largo plazo [1] [2]. No son pocas las estadísticas que a nivel mundial o regional, hacen referencia a la estrecha relación que hay entre el nivel de formación científica de una nación —medido por el número de investigadores por cada 10 mil habitantes— y su capacidad de generar riqueza —medido por PIB nacional [3]. A este respecto, ya en el 2001, la UNESCO indicaba la importancia que tiene para los países en desarrollo, lograr un alto nivel de educación científica en su población, como mecanismo definitivo para garantizar su desarrollo sostenible [4].

Hasta la fecha, son varias las metodologías que se han propuesto para acercar

la población joven al aprendizaje de las ciencias, y que van desde las más tradicionales basadas en las habilidades metodológicas del profesor, hasta las más modernas basadas en el desarrollo de competencias en los estudiantes [5] [6] [7]. La Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación (más conocida como ECBI por sus letras iniciales) es uno de los más recientes modelos de enseñanza de la ciencias, el cual se distingue por privilegiar el aprendizaje basado en la experiencia y en donde el estudiante es el protagonista central del proceso de formación; en éste, el estudiante cumple un papel activo y participativo [8].

En el caso de Colombia, como también lo ha sido para otros países latinoamericanos como Chile, México y Brasil, la ECBI ha tenido cabida y aplicación como propuesta pedagógica a nivel de colegios de educación básica y media. La ECBI se instaló en Colombia con el nombre de Programa Pequeños Científicos (denominada

PPC de aquí en adelante), y se orientó a “desarrollar competencias científicas y tecnológicas, habilidades de comunicación y competencias ciudadanas en su población objetivo” (Duque, 2008, 4) [9].

Este artículo pretende derivar nuevas lecciones de la aplicación de la ECBI a partir del proceso de implementación del PPC en un contexto particular de Colombia: la región del Tolima. Una Región que a pesar de contar con inigualables ventajas en términos de condiciones geográficas y riquezas naturales, se caracteriza por su bajo nivel educativo, tecnológico, económico y social [10] [11] [12] [13] (tasa de analfabetismo del 10.1% para el año 2005) [10], limitada capacidad tecnológica (tasa de capital científico de 0.2 investigadores por cada millón de habitantes de la población económicamente activa) [11], y bajo crecimiento económico y social (30% de la población bajo niveles de pobreza) [12] [13]. Para dar a conocer los resultados de este caso de implementación en Colombia, este artículo se estructura en los siguientes cuatro apartados centrales: antecedentes en la implementación y evaluación de la ECBI, diseño metodológico, hallazgos y finalmente discusión y conclusiones.

1. Antecedentes a la aplicación de la ECBI

1.1. Referentes teóricos

Desde el punto de vista teórico, los antecedentes a la propuesta ECBI se pueden abordar desde los diferentes enfoques y metodologías propuestas para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (NdC). Acevedo [1] clasifica los *enfoques*

didácticos para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (NdC), en: implícitos, explícitos y en explícitos-reflexivos. El enfoque implícito “sugiere que se puede conseguir una comprensión de la NdC de modo indirecto mediante una enseñanza basada en la adquisición de habilidades en los procesos de la ciencia, involucrando a los estudiantes en actividades de indagación científica” (Acevedo, 2009, 358). El enfoque explícito recomienda orientar “la enseñanza hacia varios aspectos de NdC utilizando distintos elementos de historia de la ciencia o, en menor grado, de filosofía de las ciencias” (Acevedo, 2009, 359). Finalmente el enfoque “explícito reflexivo”, supone la parte explícita propia de la naturaleza curricular y la parte reflexiva que tiene implicaciones para la enseñanza.

De otro lado están las diferentes *metodologías* propuestas para la enseñanza de las ciencias. Particularmente los nuevos métodos propuestos se basan en un enfoque constructivista que propone una construcción conjunta del conocimiento, esto significa que el aprendizaje no es sólo un asunto de transmisión, asimilación y acumulación de conocimientos sino un proceso para ensamblar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe el estudiante [5] [6]. A partir del enfoque constructivista se han desarrollado dos metodologías principales, la que se basa en el estudiante como científico y la que vislumbra al estudiante como aprendiz [6]. Desde la primera metodología, se afirma que la educación científica del alumno se debe plantear acorde con el quehacer científico. Análogamente, desde

la perspectiva del aprendiz, se afirma que “cuanto más ajustados y precisos se hagan los diseños de enseñanza a los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo que llevan al estudiante a convertirse en experto en ciencias, mayores serán las posibilidades para provocar esta transformación cognitiva” (Barros, 2008, 59).

A través de los años se han generado diversas tendencias y propuestas metodológicas que complementan y enriquecen los métodos anteriores [14]. En este sentido se destacan: la *enseñanza por descubrimiento*, la *enseñanza basada en proyectos, problemas y casos*, y la *enseñanza de las ciencias basada en indagación - ECBI* [14][15][16]. La propuesta *ECBI* en particular busca generar en los estudiantes un pensamiento lógico y crítico.

1.2. Referentes prácticos

La propuesta pedagógica *ECBI* tuvo su nacimiento hacia los años 70 en los Estados Unidos bajo el liderazgo del premio Nobel de física Leon Lederman; luego pasó a Europa en 1995 con el liderazgo del premio Nobel de física George Charpak, hasta extenderse al continente latinoamericano [9]. Su puesta en marcha, ha implicado también el diseño de mecanismos para la evaluación y seguimiento de la propuesta. A nivel mundial, la iniciativa de seguimiento a la implementación de la propuesta *ECBI* se lidera con el auspicio del Panel-Interacademias sobre Asuntos Internacionales (IAP) en Estocolmo, desde el año 2005.

En el contexto latinoamericano, se destacan las iniciativas de seguimiento a la implementación de la *ECBI* en países

como Chile [17], México con su programa “*La ciencia en tu escuela*” [18], Brasil con su programa “*ABC en la Educación Científica - Manos en la Masa*” [19] y Colombia con su programa “*Pequeños Científicos*” [20]. En el caso de Colombia, el seguimiento a esta iniciativa de educación reveló en su fase inicial que a) las instituciones más consolidadas en la implementación del Programa logran un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas en los estudiantes, b) la vinculación continuada de docentes y aprendices a la metodología propuesta por la *ECBI*, es un factor clave en la implementación [20].

2. Diseño metodológico

Este artículo se apoya en los resultados de una investigación de tipo relacional, de naturaleza cuantitativa-cualitativa, que fue abordada siguiendo un enfoque deductivo.

2.1. Población objetivo

Este estudio fue abordado desde los puntos de vista de dos sujetos de interés: los estudiantes y los docentes. El primer grupo obedeció a estudiantes de los cursos de 4 y 5 de educación básica, de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Ibagué (Tolima) que implementaron PPC en sus aulas de clase en el año 2008. La muestra se conformó a partir de dos estratos: cursos con docentes vinculados a la formación en el año 2008 (sin experiencia en el Programa) y cursos con docentes que ya habían sido formados (2004-2007). Para cada estrato se seleccionó aleatoriamente 12 y 16 cursos respectivamente. A esta muestra de estudiantes, en total

n=636, se les aplicó los instrumentos de medida al principio y al final del año de formación en el marco del PPC, con el propósito de comparar la evolución de los estudiantes en los factores que involucran estas pruebas.

El segundo grupo fue conformado por docentes, 27 de ellos formados en la propuesta pedagógica ECBI en el año 2008 y encargados de cursos de 4 y 5 de educación básica en los que se implementó el PPC. A los anteriores se suman otros siete docentes que fueron consultados desde su rol de formadores, encargados de la formación y seguimiento a docentes.

2.2. Instrumentos de medida

En este estudio se utilizaron diferentes instrumentos de medición para evaluar la intervención del PPC en Ibagué. En particular, se emplearon formatos específicos para obtener información sobre: a) factores característicos institucionales, b) logro de competencias ciudadanas en los estudiantes, c) desarrollo del ambiente de aprendizaje en el aula, d) seguimiento del proceso en el aula de clase, e) avances y logros de la práctica docente, f) percepciones de proceso por parte de profesores y docentes tutores (formatos disponibles para el lector, por solicitud al correo electrónico de contacto). Aquellos instrumentos orientados a la respuesta de los estudiantes obedecieron en su diseño al uso predominante de preguntas cerradas con escalas tipo *Likert*, mientras que los instrumentos orientados a la respuesta de los docentes y profesores obedecieron a un diseño con preguntas semiabiertas y de opinión.

2.3. Técnicas de análisis

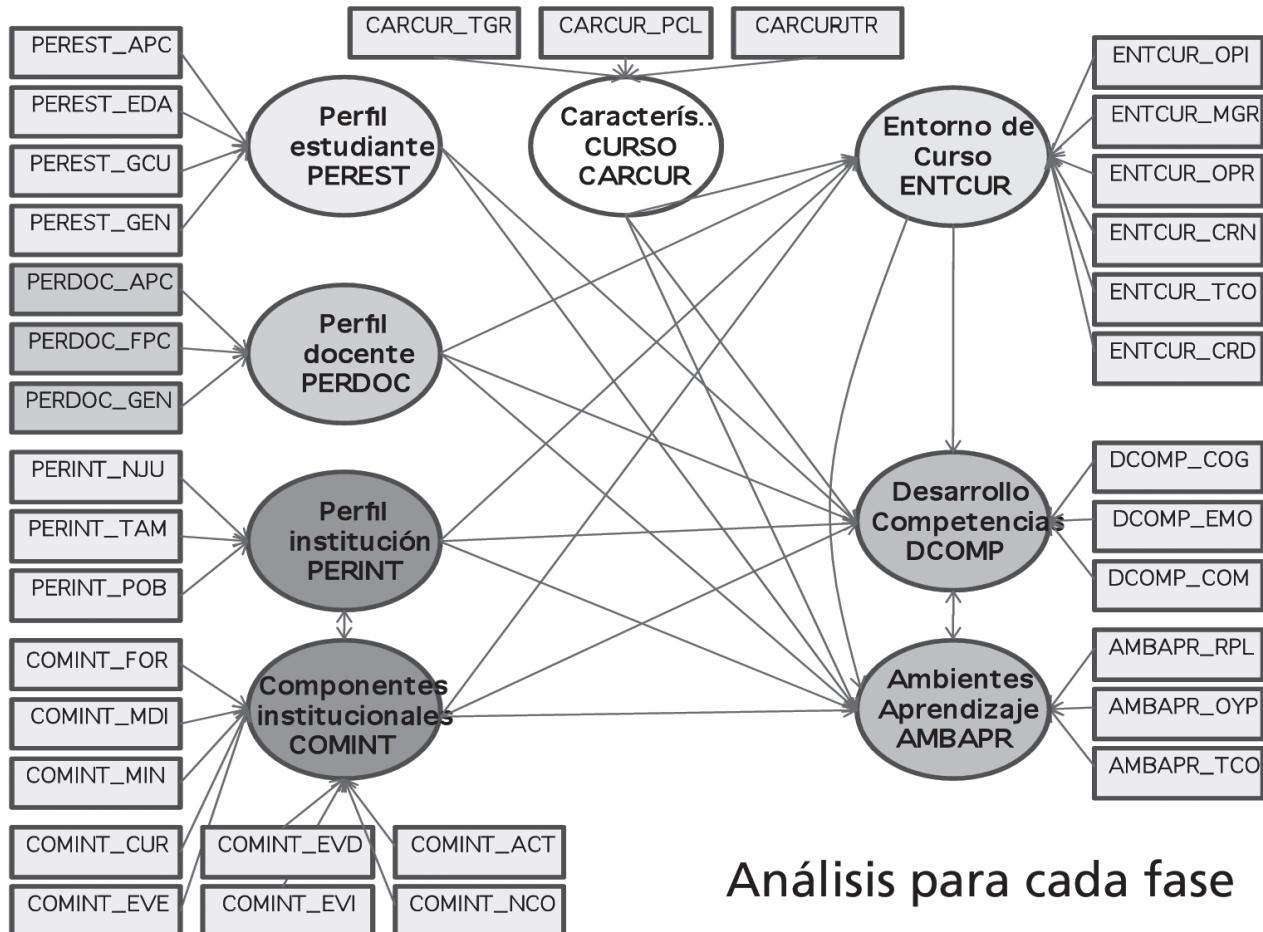
Las técnicas utilizadas en este estudio fueron cualitativas y cuantitativas. Para el análisis cualitativo de datos se utilizó un enfoque de corte descriptivo comprensivo, cuyo objetivo consistió en llegar a conocer las situaciones y actitudes predominantes, a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas [21]. Por ello, en este análisis se enfatizó en las perspectivas personales de los docentes y sus formas de relacionarse con su contexto, de forma que se facilitó la interpretación de los resultados también desde una perspectiva de base humanista [22].

En el análisis cuantitativo de datos se orientó a partir del modelo general de investigación que se indica en la Figura 1, en el que se refleja las relaciones de las variables y los factores evaluados (descripción de variables en los Anexos 1 y 2). El análisis requirió diferentes técnicas estadísticas, conforme a las necesidades del estudio. Para medir la confiabilidad de los instrumentos de lápiz y papel se utilizó el estadístico de *alfa de Cronbach*. Para evaluar la validez de los constructos del modelo definidos como parte del ambiente de aprendizaje (*Respeto a la palabra, Opinión y Participación, y Trabajo colaborativo*) se utilizó el *Análisis Factorial Confirmatorio*. Este análisis requirió más de una iteración hasta lograr un instrumento que compuesto por 19 ítems se consolidó en tres únicas variables, con lo que se logró explicar el 32.9% de la variación presente en las respuestas originales dadas por los niños, con un nivel de confiabilidad *alfa de Cronbach* >0.55. Para la validación de los instrumentos de obser-

vación directa del aula de clase diligenciados por los docentes evaluadores, se buscó mantener el mismo sujeto observador durante los dos momentos o fases de análisis del PPC. Finalmente, para el análisis de

la naturaleza y la relación entre las variables entre cada fase y estas dos comparadas, se recurrió al análisis estadístico descriptivo y el inferencial (técnicas ANOVA, MANOVA y t-PAREADO).

FIGURA 1: *Modelo de Análisis para cada fase*



Análisis para cada fase

3. Hallazgos

3.1. Contraste de las prácticas pedagógicas de los docentes

A partir del análisis de la información recolectada directamente de los docentes surge como categoría central las transformaciones en las actuaciones de éstos a partir de la práctica de Pequeños Científicos. Estas actuaciones se comprenden en relación a la enseñanza, los ambientes, las relaciones y las competencias.

- *Actuaciones en la enseñanza.* En un alto porcentaje los docentes entrevistados reportan que a partir de la metodología del PPC han mejorado su proceso de planeación de clases, así como la organización de actividades de seguimiento. En la práctica de este Programa, los docentes entrevistados resaltan los momentos de cada sesión apertura, predicción, experimentación, socialización y conclusiones. La mayoría de los docentes nombran

como elementos más significativos de la práctica de PPC, los aprendizajes de los estudiantes en la clase de ciencias (actividades como investigar y experimentar) y el desarrollo de habilidades cognitivas, (observar, analizar, describir).

• *Actuaciones en cuanto al ambiente de la clase.* Las fortalezas señaladas por los docentes son del orden pedagógico, ambiente de la clase, la apropiación de la metodología y la logística. Son abundantes las valoraciones en cuanto al cambio en las formas de orientar la clase, en la construcción de nuevas formas de interacción al interior de la clase, en la forma de disponer los momentos de la sesión. En sentido general se puede afirmar que hay una buena aproximación a algunos de los objetivos de la propuesta de PPC.

• *Actuaciones en cuanto a las relaciones.* Las transformaciones que perciben de los estudiantes los profesores son: disposición a las clases, respeto por la opinión de los demás y los niveles de participación. Otro aspecto que mencionaron los profesores aunque en menor medida, es la transformación en los materiales que utilizan para desarrollar las sesiones. Con relación a los cambios que reportan los docentes en su práctica docente se encuentra la construcción de escenarios que facilitan el cambio en los estudiantes en relación al desarrollo de habilidades expresivas, asumir responsabilidades, mejorar la seguridad en sí mismo y motivar el deseo por aprender.

• *Actuaciones en cuanto a competencias.* La información recogida señala como los elementos más significativos del

Programa, el desarrollo de competencias científicas de los estudiantes, la construcción de redes de trabajo en las instituciones y el avance en la incorporación de la metodología de investigación guiada. En segundo orden señalan el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes y el uso de materiales.

3.2. Contraste en los logros de competencias en los estudiantes

• *Ánálisis del desarrollo de competencias ciudadanas.* Los resultados del análisis descriptivo de las tres variables que componen las competencias ciudadanas (cognitivas, emocionales y comunicativas), una vez computadas como el valor de la mediana de las cinco situaciones problema analizadas, revela que en promedio, los niños en su fase inicial presentaban un nivel de competencia emocional cercano al estándar ciudadano (valor promedio 4.1), y unos niveles de competencias cognitiva y comunicativa por debajo del estándar ciudadano (valor promedio 3.67 y 3.68 respectivamente); en la fase post presentaron un nivel de competencia emocional cercano al estándar ciudadano (valor promedio 4.27), y unos niveles de competencias cognitiva y comunicativa por debajo de estándar ciudadano (valor promedio 3.78 y 3.74 respectivamente). Al comparar los resultados, se encuentra que el comportamiento es similar en cuanto a tipo de competencia más desarrollada, y además, se registra un incremento general en todas las evaluaciones.

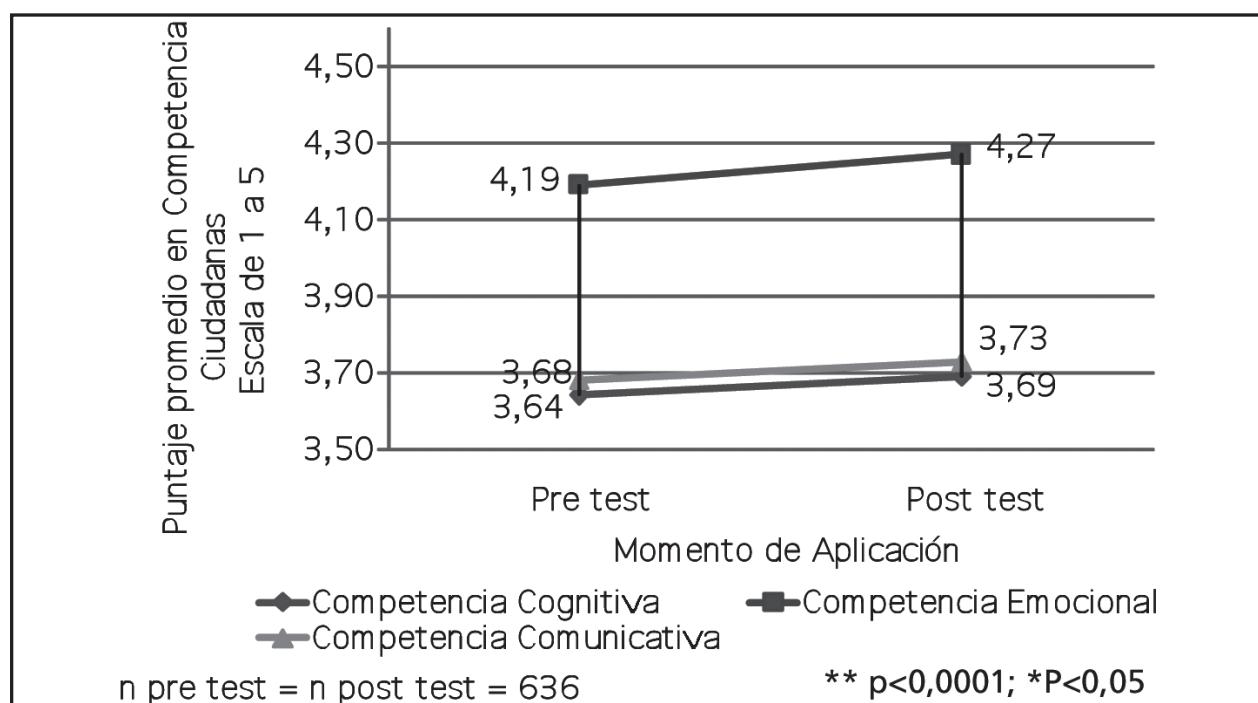
A nivel de estudiantes, considerando el valor promedio de las puntuaciones obtenidas por los 636 niños participantes en el PPC, la comparación de medias en la fase pre y post del Programa, revela que

hay cambios positivos pero estadísticamente no significativos en la puntuación del desarrollo de competencias ciudadanas producto de la asistencia al PPC [p-valor (t-test)<0.05] (ver Figura 2).

A nivel de grupos, considerando el valor promedio de las puntuaciones obtenidas de todos los niños vinculados a un de-

terminado grupo, el test de comparación de medias de todos los 24 grupos presentes en el PPC, en la Fase A y B, revela que sí hay cambios positivos en la puntuación del desarrollo de competencias ciudadanas producto de la asistencia al PPC (medias de las diferencias<0), pero estos no son estadísticamente relevantes al 5% de significancia [p-valor (t-test)<0.05].

FIGURA 2: *Comparación de medias entre las Fase A y B, en el Desarrollo de Competencias Ciudadanas a nivel del total de estudiantes (n=636)*



En cuanto a la correlación entre los cambios observados en las variables de respuesta, los análisis revelan la estrecha relación entre las competencias cognitivas y comunicativas ($r=0.514^*$), esto es, la relación entre su capacidad para desarrollar procesos mentales y de pensamiento crítico, y su capacidad para establecer a partir de ello, diálogos constructivos con sus pares de curso. Así mismo, se encuentra que el entorno del aprendizaje que tiene lugar en el salón de

clase, se relaciona de manera estrecha con el desarrollo de la competencia emocional en los niños ($r=0.496^*$), esto es, con el desarrollo de habilidades para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás, que surgen dentro del proceso de formación.

- *Análisis del desarrollo del Ambiente de Aprendizaje.* Los elementos del ambiente de aprendizaje medidos (Res-

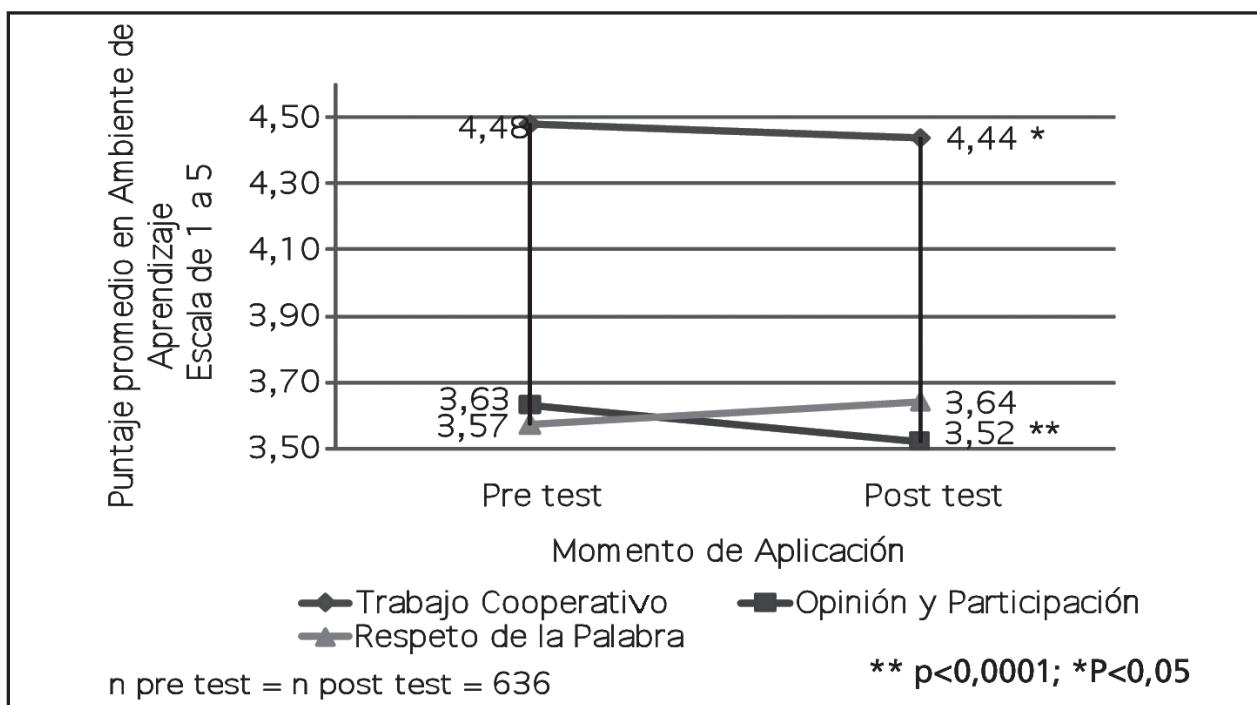
peto a la palabra, Opinión y Participación, y Trabajo colaborativo), correspondió a la suma ponderada producto del análisis factorial por componentes principales. Los resultados del análisis descriptivo de estas variables revelan que en promedio, los niños en la fase pre del Programa muestran sólo un buen desarrollo de los elementos vinculados al Trabajo cooperativo (valor promedio 4.52). En la fase post, de nuevo los resultados muestran sólo un mayor desarrollo en los niños, de los elementos vinculados al Trabajo cooperativo (valor promedio 4.46).

Así mismo, la comparación de las medias (valor promedio de las puntuaciones obtenidas por los 636 niños participantes en el PPC) en la percepción de los niños respecto al ambiente de aprendizaje, revela que hay un cambio positivo en el de-

sarrollo de los niños por el *respeto de la palabra*. Esté cambio no es estadísticamente representativo, aunque sí lo son, los cambios en el trabajo cooperativo y la opinión y participación de los estudiantes [p-valor (t-test)<0.05] (ver Figura 3).

De otro modo, considerando el valor promedio de las puntuaciones obtenidas por todos los niños vinculados a un determinado grupo, en términos de generación de ambientes de aprendizaje, el uso del análisis de comparación de medias a nivel de grupos revela un leve cambio positivo en el desarrollo del *Respeto de la palabra* y a su vez, un cambio negativo en la puntuación del *Trabajo cooperativo y Opinión y participación*. Tan sólo en este último aspecto, la medida del cambio resulta estadísticamente significativa [p-valor (t-test)<0.05].

FIGURA 3: Comparación de medias entre las Fase A y B, en la Generación de Ambientes de Aprendizaje a nivel del total de estudiantes (n=636)



Respecto a la correlación entre los cambios observados en las variables de respuesta, relativo a las condiciones del ambiente de aprendizaje, se encuentra que la presencia de una mayor actitud al trabajo colaborativo se relaciona con la presencia de un entorno más favorable para que haya respeto de la palabra en el aula de clase ($r=0.490^*$).

3.3. Contraste de las condiciones en el aula de clase

En cuanto al entorno de aprendizaje del curso, teniendo en cuenta la opinión de observadores externos, los resultados de la comparación de la media de los promedios de las 6 dimensiones evaluadas y agregados a nivel de grupos (V1, V2), revelan un cambio positivo y significativo entre la vi-

sita inicial en el semestre A y la visita en el semestre B cercano a la finalización del PPC (diferencia <0 , p-valor (t-test) <0.05).

Un análisis detallado de los factores de observación del entorno revela que hay un generalizado cambio favorable entre la condición inicial y final presente en los cursos (media <0), que favorece el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y ciudadanas en los niños (ver Tabla 1). Más específicamente, los datos confirman que se logra un cambio positivo y significativo en generar en el salón de clase, un entorno que favorece el desarrollo en los niños, de habilidades para la explicación y argumentación de sus ideas, opiniones y predicciones (p-valor t-test (DENTCURT_OPR) <0.05).

TABLA 1: Resultados estadísticos de la comparación de medias entre los dos momentos de visitas, en los criterios de evaluación del Entorno de Aprendizaje, a nivel grupos (n=19)

Diferencias pareadas en las variables de entorno del curso	Media	Desv. Std.	Media del Error Std.	95% IC de la diferencia		t	gl	Sig. (2 colas)
				Superior	Inferior			
Objetivos, planeación e Infraestructura	,08936	,37874	,08689	-,09318	,27191	1,028	18	,317
Momentos generales del salón de clase	-,02323	,41732	,09574	-,22438	,17791	-,243	18	,811
Observación y predicciones de los niños	-,18947	,32567	,07471	-,34644	-,03250	-2,536	18	,021
Comunicación y registro escrito en los niños	-,06854	,54478	,12498	-,33112	,19403	-,548	18	,590
Trabajo cooperativo consolidado	-,25000	,71200	,16334	-,59317	,09317	-1,531	18	,143
Comunicación y registro escrito del profesor	-,07775	,35283	,08094	-,24781	,09231	-,961	18	,350

3.4. Análisis de los factores claves vinculados al éxito del PPC

Aspectos favorables para el desarrollo de competencias ciudadanas. Al analizar la incidencia del perfil institucional en el desarrollo de competencias ciudadanas y comparar la fase inicial y final, los resultados del análisis MANOVA evidencian que este factor hace diferencia en el grado de desarrollo de competencias ciudadanas que se logra inculcar en los estudiantes a través del PPC (ver Tabla 2). En particular, parece contribuir que la institución sea de naturaleza jurídica privada, que atienda una población de estrato medio-alto y que cuente con menos de 400 estudiantes.

Más allá de esto, también parece contribuir a este propósito algunos componentes institucionales, el perfil del docente y del estudiante. Institucionales como que haya procesos regulares de seguimiento al Programa, que se cuente con la disponibilidad de recursos financieros y físicos para su normal ejecución, y que se evidencie el apoyo por parte de toda la comunidad educativa. Con referencia a los docentes y estudiantes, los resultados sugieren que trabajar con profesores y estudiantes con experiencia en la metodología del PPC, se relacionan con un mayor

grado de desarrollo de competencias ciudadanas que se logra inculcar en los estudiantes a través del PPC (ver Tabla 2).

Aspectos favorables para el desarrollo del Ambiente de Aprendizaje. En este aspecto, los resultados del análisis relacional muestran que el perfil institucional hace diferencia en el grado de desarrollo de un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas que se logran inculcar en los estudiantes a través del PPC (ver Tabla 3). En particular, algunos componentes institucionales muestran una relación positiva con los logros del Programa, como lo es el seguimiento a la labor docente, aspecto que se identifica de nuevo como un factor positivamente relacionado con el logro de un favorable ambiente de aprendizaje para el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas en el marco del PPC. Así mismo, se encuentra que al inicio de PPC, el entorno de aprendizaje del curso influye en cierto grado. En particular, se encuentra: a) el entorno del curso se relaciona con el grado de opinión y participación que se logra por parte de los estudiantes, b) los cursos planeados conforme a los lineamientos previstos por el PPC se relacionan con la presencia de una mejor ambiente de aprendizaje (ver Tabla 3).

TABLA 2: Resultados del análisis MANOVA para las variables relativas al Desarrollo de Competencias Ciudadanas.
Fases PrePPC y PostPPC

Nivel	Factores fijos (dirección del cambio)	Fase Pre PCC						Fase Post PPC					
		P-valor (F) (Todas)	P-valor (F) (COMP_COG)	P-valor (F) (COMP_EMO)	P-valor (F) (COMP_COM)	P-valor (F) (Todas)	P-valor (F) (COMP_COG)	P-valor (F) (COMP_EMO)	P-valor (F) (COMP_COM)	P-valor (F) (Todas)	P-valor (F) (COMP_COG)	P-valor (F) (COMP_EMO)	P-valor (F) (COMP_COM)
Características institucionales (CARINT_)	Naturaleza jurídica (+) Tamaño institucional Población que atiende (+)	0.010** 0.087 0.043*	0.011* 0.011* 0.021*	0.395 0.420 0.674	0.010** 0.215 0.032*	0.000** 0.000** 0.001**	0.000** 0.019* 0.004**	0.001** 0.005** 0.035*	0.010** 0.005** 0.035*	0.000** 0.000** 0.000**	0.000** 0.000** 0.000**	0.000** 0.000** 0.000**	0.000** 0.000** 0.000**
Componentes institucionales (COMINT_)	Formación de personal Materiales disponibilidad Materiales inversiones (+) Vinculación al currículo Evaluación estudiantes Evaluación docentes (+) Evaluación institucional (+) Actitud de la comunidad (+) Nivel de conocimiento (+)	0.127 0.158 0.008** 0.111 0.0236 0.094 0.001** 0.001** 0.005** 0.003** 0.000**	0.148 0.976 0.029* 0.011* 0.011* 0.011* 0.022* 0.031* 0.031* 0.058* 0.039*	0.678 0.426 0.025*(+) 0.774 0.013*(+) 0.568 0.019*(+) 0.001** 0.003** 0.003** 0.042*	0.025*(+) 0.025*(+) 0.018* 0.013*(+) 0.026* 0.019*(+) 0.000** 0.001** 0.001** 0.003** 0.000**	0.008** 0.001** 0.006** 0.026* 0.090 0.007 0.001** 0.001** 0.001** 0.001** 0.000**	0.531 0.399 0.000** 0.380 0.029*(+) 0.029*(+) 0.036* 0.069 0.056 0.004**	0.000***(+) 0.000***(+) 0.001** 0.029*(+) 0.029*(+) 0.001** 0.036* 0.002** 0.042* 0.000**	0.000***(+) 0.000***(+) 0.001** 0.029*(+) 0.029*(+) 0.001** 0.036* 0.002** 0.056 0.004**	0.094 0.179 0.001** 0.210 0.250 0.001** 0.002** 0.071 0.000**	0.094 0.179 0.001** 0.210 0.250 0.001** 0.002** 0.071 0.000**	0.094 0.179 0.001** 0.210 0.250 0.001** 0.002** 0.071 0.000**	0.094 0.179 0.001** 0.210 0.250 0.001** 0.002** 0.071 0.000**
Características del curso (CARCUR_)	Jornada de trabajo (M) Grado del curso (+)	0.045* 0.000**	0.017* 0.000**	0.070 0.001**	0.811 0.617	0.000** 0.000**	0.000** 0.000**	0.000** 0.000**	0.000** 0.000**	0.000** 0.000**	0.000** 0.000**	0.000** 0.000**	0.000** 0.000**
Perfil del docente (PERDOC_)	Antigüedad en PPC Género (H)	0.218 0.000**	0.004*** 0.002***	0.002*** 0.001**	0.785 0.790	0.000*** 0.000***	0.000*** 0.000***	0.028* 0.028*	0.000*** 0.000***	0.028* 0.028*	0.000*** 0.000***	0.049* 0.049*	0.000*** 0.000***
Perfil del estudiante (PEREST_)	Antigüedad en PPC Edad (+) Género	0.504 0.282* 0.242	0.034* 0.034*	0.785 0.790	0.006***(+) 0.071 0.451	0.439 0.250	0.439 0.250	0.021* 0.021*	0.043* 0.043*	0.021* 0.021*	0.043* 0.043*	0.104 0.104	0.227 0.073* (+)
Entorno de aprendizaje del curso	Objetivos, planeación e infraestructura Momentos generales Observación y predicciones de los niños Comunicación y registro escrito de los niños Trabajo cooperativo Comunicación y registro escrito del docente	0.764 0.049* 0.231 0.137 0.626 0.200	0.157 0.121 0.040* 0.914 0.626 0.200	0.035* 0.035* 0.005** 0.292 0.059 0.003**	0.000*** 0.000*** 0.491 0.004** 0.187 0.0272	0.000*** 0.000*** 0.334 0.037* (+) 0.000***	0.000*** 0.000*** 0.334 0.037* (+) 0.000***	0.000*** 0.000*** 0.277 0.541 0.087	0.000*** 0.000*** 0.078 0.071 0.000***	0.000*** 0.000*** 0.078 0.071 0.000***	0.000*** 0.000*** 0.078 0.071 0.000***	0.000*** 0.000*** 0.078 0.071 0.000***	0.000*** 0.000*** 0.078 0.071 0.000***

(*) (**) Prueba f significativa al 0.05 y 0.01, respectivamente

**TABLA 3: Resultados del análisis MANOVA para las variables relativas al Desarrollo del Ambiente de Aprendizaje.
Fases PrePPC y PostPPC**

Nivel	Factores fijos (dirección del cambio)	Fase Pre PCC				Fase Post PPC			
		P-valor (F) (Todas)	P-valor (F) (AMB_TCO)	P-valor (F) (AMB_OYP)	P-valor (F) (AMB_RPL)	P-valor (F) (Todas)	P-valor (F) (AMB_TCO)	P-valor (F) (AMB_OYP)	P-valor (F) (AMB_RPL)
Características institucionales (PERINT_)	Naturaleza jurídica (+) Tamaño institucional Población que atiende	0.012* 0.000** 0.000**	0.947 0.000** 0.008**	0.255 0.000** 0.028*	0.02* 0.000***(p) 0.000**	0.04* 0.001** 0.058	0.770 0.057 0.213	0.03* 0.001** 0.064	0.156 0.008** 0.138
Componentes institucionales (COMINT_)	Formación de personal (-) Materiales disponibilidad Materiales inversiones Vinculación al currículo (-). Evaluación estudiantes (+) Evaluación docentes (+) Evaluación institucional . Actitud de la comunidad (-) Nivel de conocimiento (-)	0.000** 0.000** 0.001** 0.000** 0.000** 0.634 0.001** 0.237 0.000** 0.355	0.000** 0.026* 0.000** 0.000** 0.119 0.643 0.039(-) 0.001** 0.355	0.000**(-) 0.000** 0.000** 0.000** 0.343 0.717 0.000** 0.231	0.067 0.085 0.108 0.082 0.000** 0.000***(+) 0.325 0.079	0.075 0.015* 0.006** 0.108 0.303 0.015* 0.003** 0.134 0.231	0.020* 0.121 0.001** 0.040*(-) 0.267 0.024* 0.037* 0.492	0.025* 0.002**(-) 0.022* 0.064	0.321 0.063 0.166 0.350
Características del curso (CARCUR_)	Jornada de trabajo Grado del curso	0.301 0.091	0.374 0.019*(+)	0.145 0.145	0.0193 0.793	0.031*(M) 0.038*	0.591 0.591	0.161	
Perfil del docente (PERDOC_)	Antigüedad en PPC (-), Género (H)	0.000*** 0.000***	0.008*** 0.097	0.000*** 0.177	0.350 0.000***	0.039 0.000***	0.066 0.001**	0.021* 0.006**	0.038* 0.000**
Perfil del estudiante (PEREST_)	Antigüedad en PPC Edad Género	0.07 0.284 0.475	0.110 0.03*(-)	0.03*(-) 0.506	0.192 0.256 0.055	0.270 0.423 0.007***(F)	0.291 0.044*(+) 0.387	0.039*(-) 0.493 0.185	
Entorno de aprendizaje del curso	Objetivos, planeación e infraestructura (+) Momentos generales Observación y predicciones de los niños Comunicación y registro escrito de los niños Trabajo cooperativo Comunicación y registro escrito del docente	0.000*** 0.000** 0.000** 0.000*** 0.001** 0.000***	0.000*** 0.003*** 0.057 0.000*** 0.104 0.231	0.000*** 0.000*** 0.000*** 0.000*** 0.000*** 0.000***	0.119 0.033* 0.936 0.002** 0.879 0.067	0.000*** 0.03* 0.009*** 0.002** 0.03* 0.164 0.000*** 0.143	0.190 0.03* 0.001** 0.027* 0.046* 0.007** 0.004**	0.000**(-) 0.01** 0.001** 0.027* 0.046* 0.004** 0.003*(+)	0.035* 0.055 0.033* 0.243 0.003**

(*) (**) Prueba f significativa al 0.05 y 0.01, respectivamente

4. Discusión y conclusiones

El estudio de evaluación del PPC en la Ciudad de Ibagué revela importantes cuestiones, tanto en términos del nivel de resultados y logros del programa, como en términos de los aspectos metodológicos de esta propuesta pedagógica para la enseñanza de la ciencia. En este último aspecto, la experiencia del estudio de Ibagué deja ver la necesidad de reformular el instrumento para la evaluación de ambiente de aprendizaje, definir grupos de control para establecer con mayor claridad los logros del Proyecto, y ampliar el seguimiento de la metodología en el aula de clase.

En cuanto a logros, en primera instancia el análisis cuantitativo evidencia la importancia en ambas fases del factor institucional para el alcance de buenos resultados en el PPC. En particular, se resalta la conveniencia de su implementación en instituciones en las que el proceso esté consolidado, particularmente porque hay procesos de seguimiento y evaluación interna del proceso, así como la disponibilidad de recursos para apalancar los materiales requeridos para el normal funcionamiento del Proyecto. Así mismo, resulta de especial interés la interdependencia que tiene lugar en los resultados alcanzados en el marco del proyecto. Los análisis revelan que el desarrollo de competencias en los estudiantes como la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula de clase, son cuestiones dependientes entre sí y deben ser consideradas de manera conjunta en la puesta en marcha del PPC.

En segunda estancia, las entrevistas realizadas a los profesores señalan la me-

todología utilizada en el PPC con un marcado énfasis en los pasos necesarios para planificar y desarrollar una sesión atendiendo al diseño, implementación y evaluación. A partir de esta forma de asumir la clase, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades y competencias científicas. No es claro en las respuestas los procesos de indagación, la finalidad de estos y los logros. También es significativo el peso que le dan a la logística en cuanto a la forma de preparar y adecuar todo es un logro importante porque la enseñanza requiere de planificación y seguimiento. Sin embargo, en cuanto a los elementos imprevistos de la enseñanza no hay referencia para ver cómo se resuelven por ejemplo las preguntas de los estudiantes, las formas de resolver los problemas, las concepciones y los previos de los estudiantes. Es relevante la consideración por apropiar la metodología y aplicarla.

En cuanto a los aspectos metodológicos inherentes a la propuesta pedagógica de PPC, cuestiones interesantes se derivan del análisis de las entrevistas y encuestas a los maestros. A partir del análisis de las fortalezas, debilidades y metas de mejoramiento que los docentes en formación plasmaron en los cuestionarios de control para la mejora, se observa una marcada tendencia a valorar la práctica del PPC como una incorporación de una nueva metodología, con unas posibilidades de innovación en cuanto a formas de atender los momentos de la clase. Pocos elementos muestran el avance en una nueva aproximación a la ciencia por parte de los niños. A pesar de que los maestros insisten en los cambios de metodología, se

nota un marcado énfasis en las actividades del profesor; y si bien se señalan algunos cambios de actitud de los estudiantes, los maestros todavía están centrados en las formas y contenidos más que en los procesos que se desarrollan para hacer de esta práctica una forma distinta de enseñar la ciencia.

A pesar de los avances de los maestros en la apropiación de la metodología de PPC, aún se evidencia la necesidad de una mayor orientación hacia la construcción de una didáctica, entendida como teoría de la enseñanza en donde tiene lugar, que el maestro sea capaz de explicar el por qué utilizan estos métodos, qué propósito tienen y cómo lo adaptan a su quehacer docente. Si bien el PPC trabaja alrededor de la necesidad de formar a los jóvenes en la ciencia, se requiere entonces ir más allá del método para incidir en el contenido de la ciencia desde el currículo y las formas de integración del saber. La propuesta del PPC brinda una metodología para este fin, sin embargo es recomendable que el Proyecto en sí mismo y desde sus fundamentos, propicie una formación que incentive en los maestros la preocupación por la construcción del conocimiento y las formas de desarrollar el pensamiento en los estudiantes.

No cabe duda que la propuesta de PPC en el Tolima ha logrado motivar a los docentes para trabajar alrededor de un proyecto innovador. La propuesta de indagación guiada es una excelente alternativa de trabajo alrededor de un proyecto de formación docente, que incorpore e integre tanto la formación en ciencia como parte de la formación pedagógica. De esta

manera, se podrá crear un círculo virtuoso entre el *qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña*, competencias éstas básicas para que el ejercicio docente se constituya por sí mismo, en fuente efectiva para el logro de un mayor capital científico y tecnológico en una región.

Notas

- [1] ACEVEDO DÍAZ, J. A. (2009) Enfoques explícitos versus implícitos en la enseñanza de la naturaleza de la ciencia, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6:3, pp. 355-386.
- [2] FURMAN, M. (2008) *Ciencias naturales en la escuela primaria: colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico*, IV Foro latinoamericano de Educación, Aprender y enseñar ciencias. Desafíos, estrategias y oportunidades, del 26 al 28 de mayo. Versión preliminar.
- [3] OCDE (2007) *OECD in figures 2007, long abstract*. Ver www.oecd.org (Consultado 25.II.2010).
- [4] UNESCO (2001) *Science, technology and mathematics education for human development*, UNESCO, 20 a 23 de febrero. Goa, India.
- [5] BUCH, N. J. y WOLFF, T. F. (2000) Classroom teaching through inquiry, *Journal of professional issues in engineering education and practice*, pp. 105-109.
- [6] BARROS, J. F. (2008) Enseñanza de las ciencias desde una mirada de la didáctica de la escuela francesa, *Revista EIA* (Escuela de Ingeniería de Antioquia, Medellín-Colombia), 10, pp. 55-71.
- [7] VANTASSEL-BASKA, J. (2008) Desarrollo del currículum para alumnos de primaria con altas capacidades en las enseñanzas de ciencia, **revista española de pedagogía**, 240, mayo-agosto.
- [8] NRC (2000) *Inquiry and the national science education standards: a guide for teaching and learning* (Washington, NAP).
- [9] DUQUE, M. (2008) *Programa Pequeños Científicos. Presentación y alternativas de vinculación. Estrategia para la formación en el espíritu científico, en ciencias*

- y ciudadanía. (Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia).
- [10] CHAMORRO, L. E. (2008) *Situaciones críticas de la educación en el Tolima* (Observatorio de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima).
- [11] GOBERNACIÓN DEL TOLIMA *Tolima en Cifras 2007-2008*. Ibagué, Colombia. Ver: www.cciibague.org (Consultado el 25.II.2010).
- [12] OCYT (2009) *Indicadores de ciencia y tecnología en Colombia*. Ver: http://ocyt.org.co/html/images/stories/documents/COLOMBIA_2009.pdf (Consultado el 15.III.2010).
- [13] DANE-Colombia. *Estadísticas año 2005*. Ver: www.dane.gov.co (Consultado el 25.II.2010).
- [14] CAMPANARIO, J. y MOYA, A. (1999) *¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas*, *Enseñanza de las ciencias*, 17:2, pp. 179-192.
- [15] PRINCE, M. y FELDER, R. (2006) *Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and research bases*, *Journal Engineer Education*, 95:2, pp. 123-138.
- [16] LIER HENAO, C. A.; DUQUE, M. y TIBERIO HERNÁNDEZ, J. (2007) *An Assessment Information System for a K-12 Hands-On Program: The Pequeños Científicos Case*. International Conference on Engineering Education – ICEE 2007 – 371.
- [17] LÓPEZ, P. (2009) *Educación en Ciencias basada en Indagación (ECBI)*. Academia Chilena de Ciencias. Presentada en: Taller latinoamericano Evaluar proyectos ECBI. Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia
- [18] GONZÁLEZ, A. (2009) *La Ciencia en tu Escuela*. Academia Mexicana de Ciencias. Presentada en: Taller latinoamericano Evaluar proyectos ECBI. Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia.
- [19] GRYNSZPAN, D. (2009) *ABC en la Educación Científica. Manos en la masa*. Brasil. Academia de Ciencias Brasil. Instituto Oswaldo Cruz. FIOCRUZ. Presentada en: Taller latinoamericano Evaluar proyectos ECBI. Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia.
- [20] MEISEL, J. (2007) *Factores Críticos Institucionales que tienen relación con el Ambiente de Aprendizaje y las Competencias Ciudadanas de los estudiantes*. Proyecto Pequeños Científicos Bogotá. 2006. Tesis. Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia.
- [21] SHULMAN, L. S. (1989) *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea*, en WITTRICK, M. C. (ed.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (Barcelona, Paidós).
- [22] QUINTANA, J. M. (2009) *Propuesta de una Pedagogía Humanista*, *revista española de pedagogía*, 243, mayo-agosto.

Resumen:

ECBI como propuesta pedagógica: lecciones desde un particular contexto latinoamericano

La enseñanza de las ciencias en la población estudiantil es un factor clave para que un país cuente con una masa crítica de ciudadanos, alfabetizada científicamente, que facilite y promueva el desarrollo tecnológico, económico y social de una nación, bajo un enfoque sustentable. Este artículo se orienta a presentar los detalles de la implementación de la propuesta de enseñanza de las ciencias basada en la indagación (ECBI), propuesta que se está posicionando internacionalmente como herramienta efectiva, para el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y ciudadanas en los estudiantes, en un particular contexto latinoamericano: Programa Pequeños Científicos (PPC) en la región Tolima-Colombia. Los resultados evidencian la importancia, para el éxito del Programa en esta región, de la presencia de factores exógenos al aula de clase como el contexto institucional, así como la presencia de factores endógenos vinculados al docente, y al estudiante. Así

mismo los principales hallazgos dan cuenta de la apropiación de una metodología por parte de los docentes y de cambios en ambiente de aprendizaje de las clases de ciencias.

Descriptores: Proyecto Pequeños Científicos, enseñanza de la ciencia basada en indagación, ambiente de aprendizaje, competencias ciudadanas, factores asociados al aprendizaje en el aula de clase.

Summary:

IBSE as a pedagogical proposal: Lessons from a particular Latin American context

Science teaching among the student population is a key factor so that a country may count with a critical mass of citizens, scientifically knowledgeable, capable of facilitating and promoting the technological, economical and social development of a nation under a sustainable approach. This article is orientated to show the implementation details of the teaching proposal of the inquiry-based science education (IBSE), a proposal that is internationally positioning itself as an effective tool for the development of scientific, technological and citizen competencies among students, within a particular Latin American context: The Small Scientists Project (SSP) in the Tolima Region of Colombia. The results make evident the importance of exogenous factors in the classroom as the institutional context, as well as the presence of endogenous factors linked to the teacher and the student for the success of the Program in this region. Similarly, the main findings propose a methodology on behalf of the tea-

chers and changes in the learning atmosphere of science classes.

Key Words: Project Small Scientists, inquiry-based science education, learning atmosphere, citizen competences, linked factors to learning in the classroom.

ANEXO 1: *Variables de análisis en el modelo (Factores Fijos)*

Categoría	Variable	Definición
Características institucionales	<i>PERINT_NJU</i>	Naturaleza jurídica de la institución: pública o privada
	Tamaño Institucional (<i>PERINT_TAM</i>)	Corresponde al tamaño, en función del número de estudiantes de la institución educativa.
	Población que atiende (<i>PERINT_POB</i>)	Corresponde al estrato social de los estudiantes que reciben clases en la institución educativa.
Características del curso	Tamaño del grupo (<i>CARCUR_TGR</i>)	Corresponde al tamaño del curso, en función del número de estudiantes.
	Periodicidad de clases (<i>CARCUR_PCL</i>)	Periodicidad con que se realizan las clases de Pequeños Científicos que reciben los estudiantes vinculados al Programa.
	Jornada de Trabajo (<i>CARCUR_JTR</i>)	Corresponde a la jornada en que los estudiantes, asisten a la Institución educativa a sus respectivas clases.
	Formación de Docentes (<i>COMINT_FOR</i>)	Grado que mide la disponibilidad del recurso humano formado e implementando ECBI en sus aulas de clase y la capacidad de la institución educativa para mantener en el tiempo el personal capacitado e implementando el Proyecto.
	Disponibilidad de materiales (<i>COMINT_MDI</i>)	Grado en que la institución participante en el PPC dispone del material necesario para realizar adecuadamente las clases.
	Inversión en Materiales <i>COMINT_MIN</i>	Grado en el que la institución ha destinado o gestionado recursos que garanticen la adecuada implementación y la continuidad del PPC en la misma.
Componentes institucionales	Curriculo (<i>COMINT_CUR</i>)	Grado en el que (ECBI) como estrategia de enseñanza ha influenciado el plan de estudios de la institución en ciencias.
	Evaluación de estudiantes (<i>COMINT_EVE</i>)	Grado de desarrollo y aplicación de alternativas de evaluación de estudiantes para medir los logros y resultados alcanzados por los mismos frente a la implementación del PPC.
	Evaluación de Docentes (<i>COMINT_EVD</i>)	Grado de desarrollo e implementación de alternativas de evaluación de docentes en relación a la implementación del PPC por parte de estos.
	Evaluación institucional (<i>COMINT_EVI</i>)	Grado de desarrollo e implementación de alternativas de evaluación institucional en relación a la implementación del PPC por parte de la institución.
	Actitud de la comunidad educativa (<i>COMINT_ACT</i>)	Actitud, frente a la implementación del PPC en la Institución, de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, medida en términos de acciones realizadas, acciones previstas e intenciones de hacer algo.
	Nivel de conocimiento de la comunidad educativa (<i>COMINT_NCO</i>)	Grado de éxito de las estrategias de difusión y creación de relaciones con la comunidad educativa, en relación a la implementación del Proyecto PC, desarrolladas por la Institución.
	Antigüedad en el Proyecto (<i>PERDOC_APC</i>)	Es el tiempo que el docente lleva trabajando en ECBI desde que se vinculó al PPC.
Perfil del Docente	Formación en el PPC (<i>PERDOC_FPC</i>)	Es la clase de capacitación en la metodología de la indagación guiada que recibió el docente vinculado al proyecto.
	Genero (<i>PERDOC_GEN</i>)	Corresponde al género del docente que fue seleccionado en la muestra de evaluación.
	Antigüedad en el Proyecto (<i>PEREST_APC</i>)	Es el tiempo que el estudiante lleva trabajando en ECBI (Enseñanza de las ciencias basada en Indagación) desde que se vinculó al proyecto Pequeños Científicos.
Perfil del estudiante	Edad (<i>PEREST_EDA</i>)	Es la edad del estudiante en el momento de la aplicación de la prueba de lápiz y papel.
	Grado (<i>PEREST_GCU</i>)	Es el grado académico que se encuentra cursando el estudiante.
	Genero (<i>PEREST_GEN</i>)	Corresponde al género del estudiante que presento la prueba de lápiz y papel.

ANEXO 2: Variables de análisis en el modelo (Variables Respuesta)

Categoría	Variable	Definición
	Objetivos, planeación e Infraestructura (ENTCUR_OPI)	Este factor se refiere a si la planeación contiene los objetivos de aprendizaje que espera que los estudiantes logren, si hay claridad y coherencia en la misma para entender el desarrollo de la clase y si el salón presenta las condiciones mínimas para realizar una sesión.
	Momentos Generales y materiales de trabajo (ENTCUR_MGR)	Este factor indica si el desarrollo de la clase da evidencia de los principales momentos que una sesión de PC debe contener. Además da evidencia de si los niños contaron con el material adecuado en tipo y cantidad.
Entorno de aprendizaje del curso	Observaciones y predicciones de los niños (ENTCUR_OPR)	Este factor se basa en la forma en cómo los niños realizan las observaciones y predicciones. Se espera que los estudiantes expliquen y argumenten sus ideas y opiniones, asílen variables y propongan categorías, y el uso de los términos científicos por parte de los mismos se haga según el contexto.
	Comunicación y registro escrito de los niños (ENTCUR_CRN)	Este factor indica si los niños respetan y valoran las intervenciones de los demás, sí piden la palabra para hablar y si argumentan basado en los dicho por otro compañero. Además mide si los niños registran las observaciones de la clase.
	Trabajo Cooperativo (ENTCUR_TCO)	Los niños observados trabajan en grupos, siguen las instrucciones, utilizan adecuadamente los roles. Realmente se ve al profesor como un guía y no como un director.
	Comunicación y registro escrito del Docente (ENTCUR_CRD)	Este factor se refiere a las habilidades del lenguaje relacionadas con el profesor. Mide si éste confronta las opiniones, explicaciones, predicciones y conclusiones induciendo a que los niños generen argumentos frente a lo que afirman. Además indica si el profesor registró en el tablero y en carteles lo necesario para realizar los resúmenes y cierres y para recapitular futuras sesiones.
Competencias ciudadanas ¹	Competencia Cognitiva (DCOMP_COG)	Hacén referencia a la capacidad para desarrollar “procesos mentales, fundamentales para el ejercicio ciudadano, en esta categoría se agrupan las habilidades de toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias y pensamiento crítico entre otras.
	Competencia emocional (DCOMP_EMO)	Habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás, incluyendo las habilidades para identificar las propias emociones, manejar la rabia y responder empáticamente.
	Competencia comunicativa (DCOMP_COM)	Son las habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con otras personas, entre las cuales se encuentran la escucha activa, el parafraseo y la assertividad.
	Trabajo Cooperativo (AMBAPR_TCO)	Preguntas que permitan identificar sí en el salón de clases están presentes elementos como: diferentes roles de trabajo, interdependencia positiva de objetivos y de recursos, trabajo dentro de los grupos con un fin compartido, cooperación para el logro de tareas, y identidad compartida.
Factores del Ambiente de aprendizaje	Opinión y Participación (AMBAPR_OYP)	Preguntas que nos permitan identificar sí el ambiente de clase promueve la generación de opciones y el desarrollo de opiniones entre los niños.
	Respeto a la Palabra (AMBAPR_RPA)	Preguntas que nos permitan ver cuál es el manejo que se le da a la participación de los estudiantes y al error dentro del aula de clases. Cómo es el comportamiento de mis compañeros cuando participo en clase, qué tanto escucho a mis compañeros. Cuál es la reacción de mis compañeros cuando yo me equivoco. Cómo afecta esa reacción mi participación en clase.

¹ Ministerio de Educación Nacional (2004) Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá, Revolución Educativa, Ministerio de Educación Nacional



Informaciones

1. Actividades pedagógicas

Concesión del Premio “Alexandre Sanvisens Marfull”.

I Premio “José Manuel Esteve”.

El camino hacia bases de datos científicas interculturales
(José Antonio Ibáñez-Martín).

2. Reseña bibliográfica

A. Polaino: *Antropología e investigación en las ciencias humanas* (Pedro Luis Nieto del Rincón).

M. C. Nussbaum: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Luis Núñez Cubero).

P. Aznar, B. Gargallo, P. Garfella y P. Cánovas: *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis* (Cruz Pérez Pérez).

G. Janer Manila: *He jugado con lobos* (J. Carlos González Faraco).

M. L. Sarrate Capdevilla y M. A. Hernando Sanz: *Intervención en Pedagogía social. Espacios y Metodologías* (Isabel Cantón Mayo).

J. L. Lorda: *Humanismo II. Tareas del espíritu* (Emilio López-Barajas Zayas).

Q. Martín-Moreno Cerrillo: *Contextualización de los Centros Educativos en su entorno* (Rosa García-Ruiz).

Una visita a la hemeroteca (Enrique Navarro).

Una visita a la red (David Reyero).

3. Libros recibidos

Colaboran en este número

Requisitos de los trabajos que se deseen enviar

Índice del año LXIX

1

Actividades pedagógicas

Concesión del Premio “Alexandre Sanvisens Marfull”

Tras un detenido estudio de todos los trabajos que reunían las condiciones exigidas, el Tribunal nombrado para conceder este Premio ha decidido que recaiga sobre el artículo publicado en el número 245 de esta revista con el título “La calidad docente en el cine: contrastes entre la ficción y el documental” del que son autores Cándido Genovard Roselló, David Casulleras Femenia y Concepción Gotzens Busquets.

Como es sabido, este premio fue convocado por la **revista española de pedagogía** con el apoyo económico de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), cuyas actividades centrales tienen carácter no presencial, y recibió el nombre de Alexandre Sanvisens Marfull (1918-1995), en recuerdo del Catedrático

de Pedagogía General de la Universidad de Barcelona que tanto se interesó en la pedagogía de la comunicación, por la dimensión cibernetica del aprendizaje y por todas las innovaciones que podían creativamente optimizar la educación como sistema.

Con este Premio se pretende promover trabajos que muestren una señalada sensibilidad en el análisis profundo de los problemas más significativos del momento actual, considerando también los estudios que manifiesten una especial creatividad y eficacia en el uso de los medios tecnológicos en la enseñanza. Además de la remuneración económica prevista, se dará a conocer la concesión de este Premio en la web de la revista y en ella se pondrá gratuitamente el artículo premiado.

I Premio “José Manuel Esteve”

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, con el fin de reconocer y recordar la labor

docente e investigadora en el campo de la Pedagogía del que fue catedrático de Teoría de la Educación de esta Univer-

sidad y Doctor Honoris Causa por la Universidad de Oviedo, profesor José Manuel Esteve Zarazaga, ha acordado convocar el *Premio José Manuel Esteve*.

Teniendo en cuenta la importante contribución del profesor Esteve a la investigación de los cambios sociales que se han producido en las últimas décadas y que tanto han incidido en el mundo de la educación, de los docentes y de la Pedagogía, el objetivo de este premio es el fomento y difusión de trabajos pedagógicos que contribuyan a dar a conocer, difundir y profundizar en la reflexión y análisis de la educación, de su ejercicio profesional y de sus ámbitos de actuación.

El Premio se convoca con carácter anual y ámbito nacional, de acuerdo con las siguientes bases:

1) Podrán concurrir al premio todos aquellos artículos que hayan sido publicados en castellano, en revistas científicas de educación en el transcurso del 2010. 2) La extensión máxima será de 10.000 palabras. 3) Los/las concurrentes presentarán un solo artículo para su estimación. 4) Los artículos se remitirán por quintuplicado, antes del 30 de junio de 2011,

en sobre cerrado dirigido a: "Premio José Manuel Esteve" Facultad de Ciencias de la Educación (Decanato), Campus de Teatinos, 29071 Málaga. 5) El *Premio José Manuel Esteve* está dotado con 3.000 €. No se efectuará acto de entrega y podrá declararse desierto. En caso de autoría compartida, la entrega se hará a la primera persona firmante. 6) El jurado estará constituido por el Decano/a de la Facultad de Ciencias de la Educación, un miembro del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, otro del de Didáctica y Organización Escolar, otro elegido por la Junta de Facultad y el ganador de la edición anterior. En la primera edición del premio, el miembro externo del jurado será el Dr. D. José Vicente Peña, padrino del Dr. Esteve en el acto de investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Oviedo. 7) La composición del jurado se dará a conocer coincidiendo con el fallo del concurso que será inapelable y se comunicará en octubre de 2011. 8) La Facultad de Ciencias de la Educación podrá publicar el artículo premiado y no devolverá originales ni mantendrá correspondencia con los autores/as. 9) La presentación a este premio supone la aceptación de estas bases.

El camino hacia bases de datos científicas interculturales

El título de este comentario puede parecer contradictorio, pues se suele considerar que es característico de lo científico el descubrimiento de una realidad que no se limita a expresar las dimensiones idiosincrásicas de las cosas unidas a las

circunstancias en las que se desarrollan, como la cultura en la que se mueven.

Pero también es cierto que los científicos, recordando unas palabras que gustaban usar los existencialistas franceses

a mediados del siglo pasado, no investigan desde Sirio, sino que están inmersos en una cultura, de forma que su lengua, el lugar en el mundo en el que trabajan, el conjunto de sus circunstancias, etc., tiene sobre ellos y sobre la propagación y aceptación de sus ideas, una considerable importancia. Dicho sea de otro modo, unas mismas ideas no tienen igual posibilidad de ser conocidas y aceptadas si son dichas desde Harvard o desde Sudáfrica.

Obviamente esto no es un asunto fácil de ser solucionado. Pero es cierto que hay políticas que pueden agravarlo, como cuando las grandes bases de datos, que ponen a disposición de todos los científicos los resultados del trabajo de los académicos del mundo entero, de hecho cierran sus puertas a los que no son de determinadas naciones o a los que no escriben en una específica lengua.

En este sentido, debe felicitarse la política que últimamente está siguiendo el *Journal Citation Report*. En efecto, ciñéndonos al *Social Sciences Edition*, resulta que las revistas españolas que se encuentran en la edición del 2010, según la noticia que dio el 29 de junio del 2011 su institución editora, han subido de 31 a 48. Concretamente en la sección *Education and Educational Research*, se han sumado a los que ya estaban (*Revista Española de Pedagogía, Infancia y Aprendizaje, Teoría de la Educación, Revista de Psicodidáctica y Comunicar*) otras tres: *Cultura y Educación, Porta*

Linguarum y Revista de Educación. La inclusión de estas revistas manifiesta que allí encuentran cabida no sólo revistas con muchos años sino también publicaciones que en un espacio de tiempo relativamente corto han manifestado un buen hacer. Vaya mi enhorabuena a todas ellas.

Deseo concluir esta breve noticia con dos observaciones. La primera se refiere a mi extrañeza por el reparto de las 48 revistas entre las distintas ciencias sociales. Me parece que hay ámbitos que todavía no se han propuesto seriamente conseguir alcanzar el *status* de calidad necesario para poder estar presente en las mejores bases de datos. La segunda quiere ser una alabanza a los editores del *Journal Citation Report*. En efecto, dentro de la sección *Education and Educational Research*, se ha pasado de 139 revistas a 177, en este año. Pero lo importante no es el aumento del número. Lo importante es que, por vez primera, se observa una considerable variedad ya que no están sólo revistas americanas e inglesas sino que junto a las españolas y alemanas que ya estaban, también han aparecido revistas portuguesas, mexicanas, croatas, eslovacas, coreanas, brasileñas, sudafricanas, turcas, escandinavas, etc. Es una pena que no haya ninguna francesa ni italiana. Pero es evidente que vamos avanzando en conseguir una mayor interculturalidad en la propagación de la ciencia.

José Antonio Ibáñez-Martín ■

2

Reseña bibliográfica

Polaino, A. (2010).

Antropología e investigación en las ciencias humanas.
(Madrid, Unión Editorial). 294 pp.

En los últimos doscientos años se han producido grandes avances tecnológicos debidos a la ciencia. El desarrollo científico-técnico ha impuesto su metodología como un instrumento eficaz capaz de generar resultados eficientes. De aquí que trate de exportar sus procedimientos a todos los ámbitos del saber. Se supone que si fueran aplicados diligentemente en las ciencias naturales y humanas, los métodos científicos deberían de conducirnos al descubrimiento de la verdad acerca el hombre.

Sin embargo, un análisis riguroso de esta metodología, aparentemente eficaz, pone de manifiesto numerosas inconsistencias y revela, sobre todo, que siguiendo sólo esos procedimientos, difícilmente llegaremos al conocimiento de la verdad. En todo caso, se llegaría a una aproximación probabilística y sesgada, como con-

secuencia de los planteamientos teóricos implícitos del experimentador.

Algunos investigadores postulan, no obstante, que este es el único y universal camino para llegar a aprehender el conocimiento y el saber, olvidando o más bien omitiendo los defectos metodológicos que el cientifismo imperante esconde tras de sí.

Esta es la preocupación principal de la obra de Aquilino Polaino, catedrático de Psicopatología de la Universidad CEU-San Pablo de Madrid. En esta publicación, el autor pasa revista a los diversos problemas de la actual metodología científica en la investigación de las ciencias humanas. En este análisis se pone un especial énfasis en los graves problemas epistemológicos que afectan al método inductivo.

A pesar de que el método inductivo es incapaz de proporcionarnos un conocimiento cierto y fiable acerca de la realidad de la persona, no obstante, se nos propone continuamente como la exclusiva vía científica para acceder a ello. Como

tal procedimiento resulta impotente para explicar, por ejemplo, los cambios sociales; y todavía más deficiente si se empleara –según la recomendación de algunos– como la principal herramienta para producirlos. Sea como fuere, el hecho es que este punto de partida epistemológico genera cosmovisiones ideológicamente sesgadas sobre la persona, el mundo y la realidad.

En estas aproximaciones exploratorias de la realidad humana, junto a procedimientos científicos, exquisitos y elegantes en su diseño, subyacen las antropologías implícitas –no explicitadas– de sus autores, que conducen a una visión parcial e ideologizada del hombre. Frente a ello, el autor sugiere la conveniencia de que se explice el modelo antropológico de que parte cada investigador, de manera que nos permita conocer cuáles son sus planteamientos previos, el alcance y fundamento de su razonamiento, y el por qué de sus conclusiones.

Hay una profunda reflexión, a lo ancho y largo de esta publicación, sobre la búsqueda de la objetividad científica. Una meta harto difícil de conseguir en el estudio de los fenómenos sociales, objeto de las ciencias humanas, en los que la supuesta asepsia del investigador se encuentra con la dificultad añadida de que el propio observador es parte del fenómeno a estudiar.

En la actual metodología se concede una importancia extraordinaria a la exactitud procedural y a las rigurosas etapas seguidas en el curso de la experimentación, mientras se deja en un segundo

plano, como algo irrelevante, la cuestión de si las conclusiones, además de probables, se ajustan a la realidad, es decir, si son verdaderas.

Pero todo experimentador parte de una determinada visión del hombre y del mundo, es decir, de una particular cosmovisión antropológica en la que se fundamenta. Una cosmovisión que, sin duda alguna, conduce y guía el planteamiento de sus preguntas acerca de la realidad y, a cuyo través, establece e interpreta también sus conclusiones.

Es llamativo que de esa antropología implícita no se dé cuenta en las publicaciones científicas. En la mayoría de ellas se explican con todo detalle cuestiones relativas a la instrumentación y procedimientos de control, pero se omite cualquier explicación acerca de por qué se han formulado esas hipótesis y no otras, o por qué se prefieren unas conclusiones a otras que también se han obtenido a las que nunca se alude ni justifican.

La metodología científica actual emplea profusamente el método inductivo y sólo excepcionalmente la deducción. Desde el punto de vista de la lógica, es muy difícil de justificar la generación de conocimientos a partir de sólo la inducción, más allá de los apoyos estadísticos basados en la probabilidad que ésta nos proporciona. Es cierto que es prácticamente imposible prescindir de la inducción en la actual investigación, y que el uso exclusivo de la deducción –al menos en el ámbito empírico-experimental– podría llegar a ser tautológico, lo que no permitiría avanzar en el conocimiento.

Uno de los problemas de la inducción es que, a partir de los mismos datos se pueden construir diferentes hechos. Por ello, ha sido necesario desarrollar una teoría sobre la falsación, en virtud de la cual, cualquier afirmación o teoría científica es provisionalmente válida, mientras no aparezcan otros datos que la contradigan.

Cada paradigma científico parte de sus propios presupuestos y contempla la realidad desde su singular y particular perspectiva, por lo que describe sus propios hechos, según su propio lenguaje, diferente al de otros paradigmas científicos. Aquilino Polaino resalta que para saber hoy si una conclusión es científica o no, no suele analizarse su contenido sino apenas su forma; no se analiza la verdad sino sólo el procedimiento.

El autor sostiene que así se hace abstracción selectiva de determinados aspectos de la realidad, de manera determinista, olvidando que la persona es un ser indeterminado y abierto a la libertad, por lo que difícilmente se le puede enclaustrar en conclusiones y teorías basadas en observaciones parciales de la realidad, que además no tienen en cuenta su capacidad de decisión sobre el propio rumbo de su vida.

Es esta antropología implícita la que lleva al investigador a sostener determinados presupuestos conceptuales que sesgan o tergiversan el mismo proceso del diseño experimental y de la obtención de concretos resultados.

En muchas ocasiones, el investigador va mucho más allá de lo que los datos le

permiten sostener. No obstante, construye con ellos complejas teorías acerca de la realidad, tengan o no un decidido y riguroso apoyo en los datos obtenidos. En bastantes ocasiones, esos preconceptos antropológicos implícitos llevan a la exclusión del sujeto experimental real, siendo sustituido por un “sujeto construido” con sólo los preconceptos previos e implícitos del científico. El deseo metodológico purista de objetivar al sujeto experimental conduce, en muchas ocasiones, a la pérdida y vaciamiento de la subjetividad de la persona estudiada.

Paradójicamente, mientras que se desnaturaliza a la persona, se llega a “subjetivar” a los animales, a los que se atribuye los mismos derechos que a aquella. Cuando la ciencia se deshumaniza, se asientan los cimientos para el surgimiento de las ideologías totalitarias y relativistas, lo que conduce a la abolición de la persona. De hecho, al erigirse el cientificismo como la única vía de conocimiento, acaba por imponerse una nueva concepción de la naturaleza humana.

Como irónicamente señala el autor, la expulsión por la puerta principal de la antropología explícita conduce al ingreso, por la puerta de atrás, de las antropologías e ideologías implícitas. El científico que pretende preservar su asepsia negando una determinada visión del hombre suele asumir, de forma indirecta, el uso de planteamientos inmanentistas que siembran serias dudas sobre la supuesta neutralidad de la ciencia. Frente a la deshumanización que este proceder genera, conviene insistir con Victor Frankl, en que la persona es una unidad insumable,

nueva, espiritual, responsable, gobernada por el yo, dinámica, interactiva en sus dimensiones física, psíquica y espiritual, y que sólo puede entenderse a sí misma a partir de la trascendencia, de la que carece el animal.

Las ciencias humanas en sus investigaciones han imitado los métodos de las ciencias naturales, en la presunción de que obtendrían idéntico prestigio que aquellas, lo que ha generado serios problemas. Suponer en una investigación, por ejemplo, que el fenómeno estudiado se mantiene estable en el tiempo o a lo largo del desarrollo de los individuos, es un error frecuente. Con métodos que son más adecuados para evaluar fenómenos cuantitativos, se ha pretendido medir lo cualitativo.

La propia observación del hecho humano es muy compleja, pues con frecuencia se produce la abstracción selectiva sobre determinados aspectos de la realidad a observar, obviando muchos otros, potencialmente tan importantes o más que los que se han elegido. Una grave dificultad adicional consiste en el hecho de que el propio observador es a su vez parte de lo observado, pues es también persona, y por tanto juez y parte. En ocasiones, la propia observación es en sí misma una interpretación, en la que están vinculadas observación e introspección sin que se distinga entre ellas.

El observador contempla la realidad desde un punto de vista ideológico concreto que, como el autor señala con gran acierto, lleva a que toda observación de lo social implique una perspectiva relativis-

ta. Estos puntos de vista teóricos pueden condicionar las propias observaciones, de manera que los datos obtenidos desde ciertos presupuestos no puedan ser valorados y calibrados adecuadamente desde otros planteamientos teóricos diferentes. Observaciones y teorías distintas son ahora difícilmente comparables, puesto que se fundamentan en hechos, procedimientos y resultados muy heterogéneos.

El *corpus* teórico del que parte cada investigador le lleva a la reducción de la realidad observada y a un diseño experimental concreto, según la teoría de partida que lo inspira. La ciencia sustituye con frecuencia un determinado paradigma científico por otro. Esto es lo que sucede en la actualidad con los estudios retrospectivos que son considerados de poca utilidad, pues los datos obtenidos al ser valorados desde el paradigma anterior se descontextualizan y desnaturalizan en el contexto del actual paradigma.

Los hechos no son neutros sino que nos llegan cargados, a través del método científico, de la teoría que posibilitó su obtención. Cada teoría genera además una serie de modelos, que funcionan como "brazos operativos" de la teoría y nos permiten explorar, de forma empírica, el acierto o error de los planteamientos teóricos, aplicados a los datos observados. Mediante los modelos se produce la contrastación, se descubren nuevos factores relevantes en la explicación de lo estudiado y se nos permite intervenir sobre la realidad para comprobar si los asertos teóricos se ajustan a ella y producen o no los cambios que la teoría ha predicho. A pesar de estas ventajas, los modelos pue-

den ser mal utilizados. Si no se conoce bien la realidad a la que representan, pueden llegar a producir una simplificación reduccionista de la realidad e inducir una generalización extensiva de los datos obtenidos a toda la realidad, lo que no nos permiten concluir con rigor si lo estudiado en el modelo se corresponde o no con la realidad.

Con gran acierto, Aquilino Polaino pone de manifiesto que, en el caso concreto de la Psicología, por no atenerse a la realidad, aquello en lo que esta ciencia está interesada en estudiar suele interesar muy poco al hombre de la calle, mientras que los contenidos que de verdad preocupan al ciudadano, la Psicología ni siquiera se hace las preguntas pertinentes sobre ello.

A lo que parece, la verdad en sí no es algo que hoy interese a los científicos. Refugiados en su purismo metodológico, no son capaces de considerar que, con frecuencia, los grandes avances científicos se han producido más por un acto genial y creativo, que por un procedimiento estrictamente inductivo a partir de los datos obtenidos. Los presupuestos que implícitamente sostienen los investigadores suele conducirles a la exclusión de otras muchas variables –omitidas en el proceso investigador–, que tal vez tengan una mayor relevancia y valor explicativo de los datos que se obtengan.

El profesor Polaino resalta que este relativismo de carácter científico ha contribuido al desarrollo de ideologías relativistas, que prescinden y excluyen el estudio de los valores en el ámbito de las

ciencias humanas. A ello se debe en buena medida la pérdida del prestigio social de la tradición y la familia, la intolerancia ante cualquier forma de autoridad, la crítica de toda norma y la caída en desgracia del modelo épico y heroico.

En realidad, se han generado propuestas hedonistas, antiéticas e individualistas, que critican con vehemencia los valores tradicionales de Occidente, al mismo tiempo que se propugnan modelos de conducta, costumbres, gustos estéticos y formas de comunicación, dirigidos a combatir lo acumulado durante siglos de civilización, sustituyéndolos por la dictadura de lo “políticamente correcto”.

Para la descalificación de las ideas y valores de la tradición, no se argumenta contra sus contenidos sino que, sin más, se etiqueta a quienes los propugnan con adjetivos peyorativos, reservando los adjetivos elogiosos para los protagonistas del nuevo relativismo. Un modo de absolutizar los derechos del individuo y relativizar sus deberes.

El autor pone de manifiesto la eclosión de una ideología oficial, de carácter coactivo, que utiliza la antropología científica implícita como fundamento de su imposición. Ya no interesa la verdad o el sufrimiento. Lo que ahora importa es el placer, único criterio de verdad, lo que nos llevará a la dictadura de los sentimientos.

El hombre actual se considera poseedor de una libertad absoluta, basada en su subjetividad. Desde el individualismo, la libertad se concibe como un absoluto, sin caer en la cuenta de que esta concep-

ción maximalista de la libertad lleva a la amargura y al vacío. Ya no existe “la” verdad, sino las verdades. Importa más que la experiencia sea verosímil que el hecho de que algo sea real. Sin embargo, a pesar de lo que afirma el relativismo, conocer la verdad es algo posible, e intuitivamente sabemos de su existencia, como se infiere del mismo hecho de que nos moleste tanto ser engañados. La dictadura del relativismo esteriliza la verdad, rebaja al hombre al nivel del animal y destruye la democracia, conduciendo de manera subrepticia al totalitarismo.

El autor concluye que las ideologías que han tratado de prescindir de Dios han acabado reduciendo la moral a una ética de mínimos, pactada por consenso. Una ética que, paradójicamente, es rígida, tiene su expresión en la dictadura de lo “políticamente correcto”, a pesar de lo cual es versátil y cambiante de acuerdo con las coyunturas. Una forma de resistir a estas imposiciones consiste en identificar el lenguaje políticamente correcto, para renunciar activamente a su uso, y llegar a la toma de conciencia de que el yo forma parte del nosotros. Manipular la verdad y convertirla en algo relativo nada tiene que ver con la presunta tolerancia, sino que es de forma explícita un signo de intolerancia. Con la abolición de la verdad pierde la ciencia y los científicos, pero casi siempre hay algunos que ganan: los ideólogos.

Habrá progreso científico en las ciencias humanas si podemos dar cuenta de la persona mediante teorías que la tengan en cuenta en su integridad y totalidad. Que otras muchas decisiones de los científicos no hayan seguido el actual protocolo de la

ciencia no significa que esas decisiones no sean racionales y razonables. Además, pasado un tiempo, muchas de ellas han demostrado ser rigurosas y muy acertadas respecto de la condición humana.

Los resultados científicos serán más verdaderos si se hace explícita la antropología en la que se basa el investigador, se informa acerca de las razones que le han llevado a plantearse esas hipótesis y, sobre todo, se pone en claro cuál ha sido el procedimiento lógico que le permite justificar las conclusiones obtenidas. La ciencia, para ser ella misma, también ha de alcanzar un radical compromiso con la verdad y sus exigencias éticas.

Pedro Luis Nieto del Rincón ■

Nussbaum, Marta C. (2010).

Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.

(Madrid, Katz Editores). 199 pp.

ISBN 978-84-92946-17-4

Bajo este sugerente título, nos llega la reciente publicación traducida al castellano de una de las filósofas norteamericanas más reputadas en el panorama intelectual de nuestros días. Podría decirse que la nueva obra de Nussbaum es una continuación –que no repetición– de su anterior manifiesto educativo: *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2007 traducc.; 1997 edic. orig.). Si en esta obra citada la autora defendía, entre otros aspectos, i) una educación humanística basada en el

pensamiento crítico y la autocritica, siguiendo el modelo socrático y, en general, el modelo helenístico; ii) una educación orientada al desarrollo de la ciudadanía de carácter universalista y iii) una educación que promueva la razón práctica en niños y jóvenes, en esta nueva publicación, Marta Nussbaum plantea la necesidad de una educación que yo llamaría al *servicio de la cultura* frente a una educación al servicio de la civilización. Es decir, una educación al servicio de lo ético, que elige, juzga, acepta o rechaza desde el ejercicio de una libertad responsable con la que juzga la pertinencia y eticidad de su medio social para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadano con capacidad de afiliación. Una educación, diría, al servicio del cultivo del espíritu –*cultura animi*–, retomando la etimología del concepto de cultura que nos legó Cicerón.

Nussbaum propone en esta obra una educación que promueva las capacidades prácticas del ser humano –en línea con el enfoque de las capacidades que defiende la autora– y que se concretan en capacidades vinculadas con las artes y las humanidades. Siguiendo a la autora, una educación que propicie la salud de las democracias actuales debe incorporar en los programas de enseñanza materias humanísticas y experiencias formativas artísticas que estimulen “la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y, por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (p.26).

Si el discurso educativo actual se está focalizando sobre las relaciones educación y economía y la conveniencia de una educación de calidad en materia científica y tecnológica, no podemos olvidar el largo proceso civilizatorio que hasta ahora hemos recorrido teniendo como horizonte un futuro más humanizador. La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 señala que “la educación favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”. Qué duda cabe que promover los valores de tolerancia, respeto y pluralismo en un contexto de diversidad cultural y de internacionalización de la economía, son valores que requieren, como señala la ensayista norteamericana, de una reforma profunda en la educación liberal actual. Me preocupa, al igual que a la autora, que “otras capacidades igualmente fundamentales corran el riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo” (p. 25).

La *crisis silenciosa* de la que nos habla Marta Nussbaum no es otra que la crisis que están viviendo las humanidades y las artes en nuestros modelos de enseñanza tanto universitarios como no universitarios a nivel internacional. Las políticas de la *accountability* y la meritocracia combinadas con los criterios de rentabilidad, aplicación y transferencia del conocimien-

to, desarrollo de capacidades y habilidades instrumentales –que no prácticas– caracterizan la filosofía de nuestros sistemas educativos. No se trata ya de una *educación para la vida*, a la que nos exhortaba John Dewey, sino una educación, diría yo, para una de las esferas de la vida: la esfera productiva.

Nada que objetar, como bien señala la autora, a esta *nueva educación del homo oeconomicus* basada en la ciencia y la tecnología, pero sin perder de vista que una sociedad que desee articularse sobre las bases de la equidad y la justicia social y que ofrezca oportunidades para el cultivo de una vida humana digna de ser merecedora de esta cualidad, no puede erosionar las distintas esferas del ser humano. Esferas, que como señala la propia autora, son por otra parte, universales y a las que todo ser humano tiende (vid. *Las mujeres y el desarrollo humano*, 2002 trad. cast.; ed. orig. 2000).

Si hablamos de una nueva sociedad global basada en la diversidad cultural y en el desarrollo humano, no podemos confundir, como está sucediendo en la actualidad, desarrollo con crecimiento económico. Si los políticos y gestores de la educación no reorientan sus prioridades armonizando las distintas esferas de la vida humana, nos alerta Nussbaum “las naciones producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos” (p. 20).

Puedo hablar por experiencia propia en pleno debilitamiento franquista en nuestro

país, de la importancia del teatro y la acción dramática para la educación de niños y jóvenes escolares y universitarios. Su función catártica y revulsiva, a la vez, que movilizadora de conciencias ciudadanas; y también como un instrumento de valor inestimable para la formación del profesorado, así como un eficaz espejo en el que modelar actitudes y aprender valores humanos. Esta experiencia, de la que no nos habla Nussbaum en su libro, forma parte también de la biografía intelectual de nuestra autora. Tal vez por ello, sus palabras en defensa de las artes y el drama para educar verdaderos ciudadanos del mundo se hacen más verosímiles y creíbles porque hablan desde su historia personal.

Un libro de ensayo muy bien traducido, riguroso y crítico, que recomiendo vivamente no sólo como obra de referencia para académicos e intelectuales, sino para estudiantes y, en general, aquellas personas deseosas de cuestionar sus propios argumentos sobre la utilidad del conocimiento y el papel de las humanidades y las artes en la educación actual.

Luis Núñez Cubero ■

Aznar, P.; Gargallo, B.; Garfella, P. y Cánovas, P. (2010).

La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis.

(Valencia, Tirant lo Blanch). 448 pp.
ISBN: 978-84-9876-966-1

Aunque no figura en el título, la presente obra está escrita desde la perspectiva de la Teoría de la educación, lo cual es

lógico si tenemos en cuenta que sus cuatro autores llevan muchos años trabajando e investigando en este ámbito del conocimiento. Y es precisamente este hecho el que le imprime un carácter singular, como una obra de madurez en la que se ha volcado toda la experiencia y sabiduría acumulada durante muchos años, con una visión global del tema, abierta a los conocimientos de otros ámbitos, y con un rigor conceptual impecable. Por ello la considero una obra completa, imprescindible para todo alumno o profesor que quiera adquirir una visión amplia de lo que es la educación, los conceptos clave que encierra, las teorías que le dan sustento, los elementos fundamentales que posibilitan el proceso educativo, etc. Pero la actualidad de la obra y la amplitud de los conocimientos sobre educación que encierra, organizados de forma lógica y coherente, la convierten en atractiva para cualquier profesional de la educación que se quiera formar en esta parcela del conocimiento o quiera tener a mano un libro de consulta con unos contenidos completos y bien organizados.

El libro está organizado en cuatro grandes núcleos de contenidos, que incluyen un total de doce capítulos. En el primero de los núcleos dedicado a los “Fundamentos de la educación” se incluyen cuatro capítulos sobre las cuestiones básicas que afectan al hecho educativo. Así, el capítulo 1 se centra en clarificar el concepto de educación como proceso eminentemente humanizador y permanentemente inacabado, diferenciándolo de otros afines o próximos como enseñanza, instrucción, adiestramiento, etc. Se especifican las características más importan-

tes de la acción educativa y se definen los diferentes ámbitos en los que ésta se puede llevar a cabo: formal, informal y no formal. Acaba el capítulo analizando las distintas dimensiones que son inherentes al ser humano: cognitiva, afectiva, social y moral, pero siempre considerando la interrelación existente entre ellas para la formación integral de la persona. El capítulo 2 aborda el tema de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, tema de plena actualidad en el que se realiza un breve recorrido histórico de lo que ha sido en nuestro país desde el s. XVII, pasando por la Ilustración, las revoluciones del s. XIX, los intentos de erradicación del analfabetismo de principio del s. XX, la dictadura franquista y la España democrática. Se justifica la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida en función de las razones clásicas (constante modificación y ampliación de los conocimientos, prolongación de la esperanza de vida, aumento del tiempo de ocio, etc.), junto a otras más recientes como el desarrollo de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la diversidad cultural y social, etc. En el capítulo 3 se analiza un tema relativamente nuevo en el ámbito de la Teoría de la Educación, como es la educación para el desarrollo humano sostenible. En el mismo se clarifica y define el concepto de sostenibilidad como la relación existente entre los sistemas dinámicos de la economía humana y los sistemas también dinámicos del medio ambiente natural y social. Se analiza también el tema desde la perspectiva de la “Glocalización”, que implica “pensar globalmente y actuar localmente” atendiendo a las cuestiones éticas y desde los planteamientos de la Agencia 21 educativa. Finalmente, para

cerrar el primer núcleo sobre fundamentos de la educación se dedica el capítulo 4 al sujeto y los agentes de la educación. En el mismo se analiza al ser humano como sujeto de la educación aduciendo razones históricas y antropológicas, se plantea por qué el hombre es educable y en qué grado y se especifican sus características propias como educando. También se concretan los agentes externos que hacen posible el proceso educativo, centrándose en el Educador en sus diferentes facetas profesionales: profesor, pedagogo, educador social.

El segundo núcleo, que incluye los capítulos 5 y 6, se ocupa de las cuestiones conceptuales y epistemológicas que afectan a las Ciencias de la Educación. En los mismos se estudia la problemática conceptual que históricamente se ha venido presentando en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, la inclusión en ellas de los saberes educativos y la influencia que los cambios conceptuales operados en estos ámbitos científicos han tenido sobre el proceso de configuración de las Ciencias de la Educación. A nivel epistemológico se señala la necesidad de partir de un enfoque pluriepistémico y plurimétodológico que aborde la construcción de un conocimiento orientador de la práctica educativa. Se analiza la evolución producida en epistemología desde las concepciones científicas, falibilistas, sistémicas y constructivista, hasta llegar a la teoría de la complejidad de E. Morin.

En el tercer núcleo, que incluye los capítulos 7, 8 y 9 se estudia la educación como proceso humano e intencional y los enfoques teórico-metodológicos más importantes desde los que se puede abor-

dar. Se analizan los principales modelos que tratan de describir el proceso educativo (sistémico, heurístico, procesual e Instruccional), y se realiza una propuesta de modelo comprensivo, integral, cílico y recursivo que se articula en cuatro fases: diseño o planificación de la acción educativa, intervención educativa, aprendizaje del sujeto y respuesta del sujeto a la intervención educativa y evaluación. Respecto a los enfoques teóricos se presenta el de la pedagogía crítica y el tecnológico. En el primero se parte de la primera Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt que definió el discurso crítico sobre la sociedad industrial, pasando por la crítica social de Habermas o por el modelo de educación transformadora de Freire, acabando con la descripción de las prácticas más relevantes de este modelo educativo: la investigación-acción, la investigación participante y las comunidades de aprendizaje. El enfoque tecnológico en educación se describe como un modo sistemático de abordar el diseño, implementación y evaluación de los procesos educativos en un contexto determinado que se sirve del conocimiento científico disponible sobre los mismos para su optimización. Los autores se inscriben en una concepción científico-tecnológica de la pedagogía que está fuertemente asentada en el ámbito de la Teoría de la Educación.

Finalmente, el núcleo cuarto, que incluye los capítulos 10, 11 y 12 se ocupa de la acción educativa y el aprendizaje. Comienza describiendo las principales teorías del aprendizaje (conductista, cognitivista, procesamiento de la información, aprendizaje por reestructuración, constructivismo), pues, entienden los

autores que la teoría del aprendizaje que se suscribe determina en gran medida los criterios de intervención pedagógica y, por lo tanto, los procesos de enseñanza. Continua analizando los contenidos educativos tal y como los contempla nuestra legislación educativa, articulados en tres bloques: conceptuales, procedimentales y actitudinales, y describiendo las principales variables facilitadoras de la acción educativa: motivación, disciplina, modelos, reforzadores y entornos. Finalmente se dedica el último capítulo al análisis y descripción de las estrategias de aprendizaje, que los autores describen como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Implica la puesta en práctica de un modo “estratégico” de procedimientos, habilidades y técnicas eficaces para aprender. Es un aprendizaje que se identifica con uno de los principios clave de la educación actual, como es el “aprender a aprender”, y en la obra se ofrecen las claves fundamentales para su enseñanza, su integración en el currículum escolar y su evaluación.

Cruz Pérez Pérez ■

Janer Manila, Gabriel (2010).

He jugado con lobos.

(Barcelona, Bridge, La Galera SAU Editorial). (Traducción de Alicia Mulet).

Pocos meses antes de suicidarse en su apartamento neoyorkino, el escritor cubano Reinaldo Arenas escribió estas pala-

bras: “La vida es misterio incesante, misterio y terror. Eso es lo que somos, un destello desesperado, amparado por la poesía y la ternura”. Me he acordado de ellas al concluir la lectura de *He jugado con lobos*, porque la historia que narra esta extraordinaria novela de Gabriel Janer Manila se mueve (y commueve) precisamente entre el espanto y la ternura, entre la desolación y la poesía, entre el desamparo y la esperanza.

La vida de su protagonista, Marcos Rodríguez Pantoja, sufre un vuelco trágico el día en que su padre lo vende a un terrateniente para que guarde una piara de cabras en un valle umbrío de la Sierra Morena. Esto sucedió (puesto que es una historia real) a comienzos de los años cincuenta, cuando Marcos tenía poco más de seis años. Eran tiempos oscuros de posguerra. En ese lugar agreste, pasó el resto de su infancia y toda su adolescencia en absoluta soledad, sin otra compañía que la de los animales que poblaban aquellas espesuras. Con ellos terminaría conviviendo y hasta entendiéndose en un lenguaje que él mismo debió inventar. Según Janer, y aunque parezca increíble en esas condiciones extremas, Marcos logró crear un mundo con sentido a través de su relación cotidiana con una camada de lobos, una culebra, una zorra, un aguilucho, unas ratas... “Su imaginación lo salvó”, como a Sherezade la invención de un cuento cada noche, porque sin fantasía, sin ficción, sin sueños, no es posible vivir.

A Marcos lo salvó ese potencial poético que todo ser humano trae a la vida germinalmente, como sugería Hannah Arendt aludiendo al concepto de *vita acti-*

va. Por obra de la natalidad, la vida, aun cuando todo parezca perdido o cualquier esfuerzo inútil, se transforma en una imprevisible aventura a través de la que se revela un individuo insustituible y diferente a cualquier otro: “El hecho de que el hombre sea capaz de acción —escribió Arendt en *La condición humana*— significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible ya que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo”. En Marcos, a pesar de la quiebra abrupta de su socialización a una edad tan temprana, de su radical aislamiento social y de la angustia de sobrevivir en un medio tan inhóspito, se produce ese milagro. A su manera, había comprendido que cada ser humano es irrepetible, como cada flor, como cada piedra, como cada árbol, que, aun compartiendo las mismas raíces, son distintos entre sí. Se daba cuenta de que pensaba, y que eso lo hacía diferente de los animales. En este sentido, Marcos podría personificar la “naturalidad” del hombre salvaje, según la concebía Rousseau. Para Gabriel Janer, como ha dejado escrito en otro de sus libros (*Literatura oral y ecología de lo imaginario*, 2010), esta concepción no distaría mucho del concepto de “pensamiento salvaje”, propuesto por Claude Lévi-Strauss dos siglos más tarde: “El pensamiento salvaje no es el pensamiento de los hombres salvajes, sino un pensamiento salvaje todavía no domesticado, espontáneo y sin prejuicios”. Marcos crece en un mundo de cosas y sensaciones sin nombre, en un macondo andaluz sin palabras, que observa, ordena e interpreta a su modo, y hace

suyo. Imitando las voces de los animales, reinventaba palabras que había olvidado, y cantaba y se reía igual que ellos.

Como tantos otros niños abandonados a lo largo de los siglos, como aquellos que deambulan asustados por los suburbios siniestros de las metrópolis contemporáneas (y que tan emocionadamente ha retratado Janer en su novela *Samba para un menino da rua*), Marcos recorrió un genuino camino de aprendizaje, desarrolló una singular y forzosa autoeducación al margen de toda norma pedagógica o tutela social. Pero el ser humano es una araña que teje relaciones, allí donde le caiga en suerte vivir: en un planeta minúsculo donde habita una flor o en una isla perdida en los cálidos mares del Sur. Viviendo entre lobos, oliendo a lobo, Marcos llegó a descifrar correctamente las leyes que regulan la vida de la manada hasta hacerse un hueco en ella. Se admiró de la solicitud de las madres con sus crías y aprendió “que más vale morir que vivir sometido”. Y experimentó, en carne propia, lo que significa la resistencia ante la adversidad, hasta caer finalmente en la cuenta de que “no hay una línea segura que separe a los hombres de las bestias”.

Un día, cuando contaba diecinueve años, la guardia civil lo capturó y lo devolvió, atado sobre un caballo, a la civilización. Otro golpe seco, infame, como aquel que su padre le había asestado años atrás. La ferocidad de los hombres se cebaba de nuevo con su vida, arrancándolo brutalmente del mundo que había creado con sus propias manos, gracias un largo e ingrato aprendizaje a la intempe-

rie. A su paso por las calles, envuelto en una piel hedionda, con greñas que le llevaban a las rodillas, los vecinos del pueblo le gritaban ¡salvaje! ¡salvaje! Imposible no evocar al pequeño Víctor, cuando se ve acosado por perros y apresado por cazadores en el bosque del Aveyron y llevado a rastras al pueblecito más próximo, ante el pasmo, el temor y la cruel benevolencia de los buenos ciudadanos, incapaces de aceptar la diferencia en su expresión más torrencial, el ojo en su estado más salvaje.

Marcos, como Víctor, había sido expulsado violentamente de la sociedad y abandonado a su suerte siendo un niño. Ahora regresaba mediante otro acto igualmente violento e ignominioso, y se veía exhibido como un monstruo que hay que domesticar. Poco después empezaría su reeducación, es decir, su supuesta reinserción social, que nunca se produciría por completo. “Los animales son mejores que las personas”, le confesó Marcos, que ahora cuenta sesenta y dos años, a Gerardo Olivares, el director de la película *Entre lobos* (2010), basada en su vida. Gabriel Janer, en una entrevista en *La Vanguardia* (5 de Agosto de 2010), insistía igualmente en esta fractura ya insalvable entre Marcos y el mundo de los hombres: “Lo cazaron como a un animal, le raparon, intentaron socializarle... Imposible: morirá inadaptado. La historia de otros niños salvajes enseña que ellos salen de la jungla, ¡pero la jungla no sale de ellos! Hace poco hablé con Marcos: Allá estaba mejor, suspiró”.

Hace treinta y cinco años, Gabriel Janer logró entrevistar a este peculiar

personaje, quien, tras diversos avatares, había acabado de camarero en Palma de Mallorca. Janer, entonces un aprendiz de etnógrafo, quedó literalmente atrapado por su relato alucinante, siguió sus pasos por los lugares donde trascurrieron los acontecimientos, preguntó a diestro y siniestro y, tras muchas lecturas sobre niños salvajes, infancia y marginación social, escribió su tesis doctoral, que se transformaría en un espléndido libro, *L'infant selvàtic de Sierra Morena*, traducido después a varios idiomas. Contiene esta obra, además de varios capítulos de brillante análisis antropológico y pedagógico, la transcripción casi literal del relato del propio Marcos, complementado con algunos dibujos muy toscos, en los que recrea, a su manera, algunos pasajes de su vida en la Sierra. De ese relato nace *He jugado con lobos*.

Entre la etnografía y la literatura, incluso entre la pedagogía y el arte, puede haber una relación plausible, pero es siempre una relación difícil, arriesgada, a veces desaconsejable. La creación literaria, si obedece a su vocación quijotesca, es errante, quimérica, ingenua, despegada de las cosas. A la creación le gusta invertir los términos, subvertir los tiempos, hablar en subjuntivo, y le disgustan el orden inapelable del discurso, los planes y proclamas, las claridades meridianas. La creación habita la penumbra, la hora del lubricán, ese momento indeciso de pura indeterminación, de pura libertad. Gabriel Janer se lo ha pensado mucho (él mismo lo explica en el *post scriptum* de *He jugado con lobos*) antes de convertir en fábula la dramática historia de Marcos, sin traicionarla. Hay quien le ha preguntado

tado sobre la verdad, es decir, sobre la realidad de esa historia, y su respuesta ha sido ésta: “No es tan importante lo que vivió, sino lo que creyó que vivía. Quizás la imaginación lo salvó de la soledad. Mientras, jugaba con lobos y se dejaba guiar por una culebra”. Verdad, realidad, ficción, fantasía, sueños... ¿Hay una línea precisa que los separe de manera segura, nítida e indeleble? ¿No será que, en el fondo, sólo son palabras precarias, insuficientes, que pretenden decir lo indecible?

Gabriel Janer, como un chamán alado, se mueve con levedad entre esos mundos en apariencia antagónicos, pero anudados entre sí, entre los que discurre el enigma insondable de la vida humana. “Toda la obra de Gabriel Janer —escribía hace años María Aurelia Capmany en el prólogo de *L'Infant selvàtic*— gira alrededor de una única obsesión: llegar a comprender, hasta donde sea posible, en qué consiste la realidad humana”. Pero la “realidad humana” es, más que una realidad (regular, medible, contable), una experiencia inédita, un viaje de incierto destino, un misterio que quizás nunca pueda ser desentrañado, sino sólo apenas desvelado, entrevisto, con buenas dosis de poesía y ternura, como decía Reinaldo Arenas. Ambas están presentes, intensa, profunda, generosamente, en este proverbial libro de Gabriel Janer, que debieran leer todos aquellos que tienen como oficio escudriñar en el alma humana y persuadirla de que siga el camino recto. De *He jugado con lobos* aprenderían la ecuanimidad, el tacto delicado y el ritmo acompañado con los que es necesario entrar, siempre de puntillas, en el corazón sagrado de cada vida.

Que esta obra haya sido justamente galardonada con un importante premio de narrativa juvenil, no significa que sólo vaya dirigida a lectores jóvenes. Un libro es como un yacimiento arqueológico en el que se superponen estratos, es decir, una puerta abierta a sucesivas lecturas y, por tanto, a múltiples lectores. Un palacio encantado. *He jugado con lobos* es como un vino blanco de peldez inmaculada, decantada por el tiempo lento de la bodega; como un azul diáfano de Miró atravesado por una escueta línea negra; como un verso de Juan Ramón Jiménez, desnudo, sin un solo atributo innecesario. Su aparente sencillez de estilo, la aparente linealidad de la historia que narra, esconden, sin embargo, un inquietante laberinto por el que Gabriel Janer desciende, como Dante, a los infiernos de la condición humana, y asciende también a un paraíso posible, lugar primordial de maravillas, tan bello y fascinante como frágil y transitorio, al que la humanidad siempre ha aspirado.

He jugado con lobos es, al fin, un hermosísimo texto que convoca a todos los sentidos, una fábula escrita por un hombre libre al que, como él mismo ha dicho, le gusta defender las causas justas. Por eso, *He jugado con lobos* es, a la postre, una agridulce reflexión sobre la libertad y la dignidad de cada ser humano (insignificante, fugaz acaso, pero “hecho de la misma sustancia de los dioses”), y también sobre las incontables amenazas que las acechan; entre ellas, la insoportable insolencia de la injusticia.

J. Carlos González Faraco ■

Sarrate Capdevilla, M. L. y Hernando Sanz, M. A. (Coords.) (2010).

Intervención en Pedagogía social. Espacios y Metodologías.
(Madrid, Narcea-UNED). 172 pp.

Los grandes cambios sociales que se basan en la globalización, la mundialización y la interrelación entre pueblos y las gentes, así como la evolución hacia estadios más avanzados en el Estado del bienestar han propiciado el nacimiento de nuevas ciencias sociales entre las que la Pedagogía Social ocupa un lugar relevante. La gran evolución de la sociedad hacia los modelos de servicios ha dado un gran auge a la Pedagogía Social que en los últimos tiempos se ha convertido en una ciencia pedagógica muy solicitada por los estudiantes, como correlato de la demanda social.

El Prólogo corre a cargo de José María Quintana Cabanas, posiblemente la persona más capacitada por investigación y por estudio de la Educación y la Pedagogía Social. Nos presenta los objetivos del libro para atender a las necesidades de formación de los profesionales del ámbito social, de la educación no-formal y de las personas que dedican su trabajo a la mejora y la ayuda de acuerdo con políticas sociales de la UE. La selección de contenidos del libro también tiene en cuenta las competencias propuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Dos partes estrechamente vinculadas conforman la estructura de la obra: la pri-

mera eminentemente teórica, pretende dar una visión general de la Educación y la Pedagogía social desde ópticas estrechamente vinculadas. Presentan los fundamentos y las metodologías y escenarios donde la Educación social se desenvuelve. En la segunda parte se presentan documentos significativos que enriquecen los capítulos anteriores y ofrecen posibilidades de ampliación de conocimientos de las últimas tendencias relevantes sobre el tema. La obra es fruto de la colaboración de cuatro autoras especialistas en el tema: las dos coordinadoras, y Gloria Pérez Serrano, de la UNED y M^a Victoria Pérez de Guzmán de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

Cinco capítulos y cinco anexos dan contenido al libro. En el primer capítulo se estudian los orígenes y las etapas de desarrollo de la Pedagogía Social en Alemania con sus autores significativos, que vienen a ser los grandes pedagogos de ese país durante los siglos XIX y XX. Despues se realiza la epistemología de la Pedagogía social como ciencia su objeto, su método y su contenido terminando con los retos actuales de esta materia.

El segundo de los capítulos estudia la dimensión social de la acción socioeducativa. Diferencia la Educación formal de la informal y no-formal y revisa la influencia de la sociedad en las personas, fundamentalmente a través de los medios de comunicación: televisión, prensa general y especializada. sus efectos no sólo inciden en el aprendizaje de contenidos, sino que contribuyen a formar opinión y criterio teniendo efectos de tipo cultural y moral.

Los ámbitos de la intervención socio-educativa ocupan el capítulo tercero. se analizan tres ámbitos especialmente relevantes por la importancia y la tradición de los mismos en la Educación social: la educación de personas adultas, la atención socioeducativa a las personas mayores y la educación del tiempo libre. También se estudia la animación sociocultural como metodología de intervención de carácter transversal en todos ellos. Con ello se pretende la adquisición de competencias para identificar los presupuestos y funciones en los sectores indicados y analizar sus proyecciones hacia la acción para la mejora social.

El cuarto capítulo se dirige hacia la participación ciudadana. Dada la importancia de la integración de la ciudadanía en el proceso de decisiones democráticas para la adopción de decisiones de un determinado país o comunidad, es imprescindible alentar y orientar la participación de las personas en los asuntos que les atañen. La participación ha estado vinculada a instituciones de tipo político, sin embargo se aboga por movimientos sociales de participación en temas que afectan al estilo de vida, las costumbres, la libertad o los derechos. Aquí se pone de relieve el valor de la participación como principio metodológico del aprendizaje de las personas. Para ello se analizan planteamientos teóricos, organizativos, teorías generales, características del aprendizaje, metodología y resolución de conflictos.

El quinto capítulo se dedica al desarrollo comunitario como medio de acción

socioeducativa y cultural que persigue una formación humana integral. Por este medio se pretende liberar a las personas y a los pueblos de la ignorancia y promover la cultura y el desarrollo social. Presenta los distintos modelos de desarrollo comunitario: económico, cultural, humano... Relaciona el desarrollo comunitario con la animación sociocultural como derivados de la educación popular y los diferencia por estar centrado en procesos la segunda y en resultados el primero. Las fases metodológicas y organizativas para llevar a cabo el desarrollo comunitario cierran el apartado teórico que tiene en el líder comunitario su sustento.

La parte documental en anexos recoge los objetivos del Milenio de las Naciones Unidas, el Código deontológico del Educador social, el Decálogo de las personas mayores, la Sexta conferencia Internacional de Educación de Adultos, el Plan de Acción sobre el aprendizaje de Adultos y la Carta Internacional del Ocio.

Se trata de una obra ciertamente interesante con su contenido orientado a las competencias generales y específicas del Educador social o de perfiles profesionales similares, pero que también tiene amplia repercusión en los estudios de Maestro, de Psicología o de Pedagogía. Muy completo y muy sintético a la vez consigue la aproximación y fundamentación teórica y además da pautas para la intervención aplicada.

Isabel Cantón Mayo ■

Lorda, J. L. (2010).

Humanismo II. Tareas del espíritu
(Madrid, Rialp).

La propuesta de la obra entiende que en un proyecto educativo humanista, “el desarrollo de la persona no es un bien privado ni tiene como fin la autocomplacencia. Cada persona es miembro de una sociedad. En la mentalidad humanista, la dimensión personal y social están perfectamente imbricadas”.

Se destaca la importancia del desarrollo de la inteligencia y la importancia que tiene la conciencia: “Cuando la inteligencia comienza a brillar, se sitúa el núcleo de nuestra personalidad. Se crea en nosotros ese “espacio” interior –vamos a llamarlo así– ese “lugar” donde se medita y se decide, donde se reúne conscientemente la experiencia pasada y se elabora la conducta futura; donde se siente y se ama, donde se unen la cabeza y el corazón; el foro donde se ejerce la libertad: el ámbito de nuestra intimidad. Ese es el espacio de la conciencia”.

El complejo afectivo que llamamos corazón, ha tenido, según el autor, en la tradición occidental, un corte bastante racionalista, por lo que a veces se ha tenido la inclinación a dejarlo de lado cuando se habla de la formación de la conciencia. Se ha preferido enfatizar el papel de la inteligencia y la voluntad. El proyecto educativo ha de poner en la voluntad el querer iluminado por la inteligencia, y en la sensibilidad la atención debida a los sentimientos, impulsos y afectos. La educación no puede perder de vista la pro-

funda unidad del ser humano y a expresarse como si el espíritu estuviera desencarnado.

La afectividad es la parte más noble del corazón, la que se alegra ante los bienes espirituales: la verdad, la belleza, la nobleza, la justicia y el amor. En estos campos, el primer indicio para saber que algo es bueno lo da el corazón. El corazón es quien capta lo bello, tanto en el terreno estético como moral.

Casi todas las decisiones, insiste el autor, que tomamos vienen motivadas o apoyadas por las inclinaciones que tenemos en el corazón. Pero necesitan ciertamente vencer la oposición de las tendencias enfrentadas.

La prudencia que es virtud humana y moral aprecia el derecho en las relaciones humanas, y documenta adecuadamente los pactos y obligaciones, porque es el modo de aclarar los asuntos cuando se enturbian. La prudencia es poner por escrito los asuntos importantes y difíciles, y archivar la documentación relevante, para no depender de la memoria, y estar protegidos de los cambios. La prudencia es no hablar más de lo necesario acerca de los asuntos delicados y controlar la información, porque “el hombre es esclavo de lo que habla y señor de lo que calla”, y la fuerza de muchos se escapa por la boca.

La obra destaca la importancia del trabajo. El trabajo bien hecho mejora siempre la calidad de una persona: le da madurez, concentración, dominio de sí mismo, entrega; es el ámbito para el ejercicio de la libertad y del arte; y también es

un ámbito natural para establecer relaciones humanas de camaradería y amistad. El trabajo es una necesidad para el hombre sano y honrado, que, además de permitirle sacar la familia adelante, le inserta en la sociedad como un elemento útil y le da un estímulo para superarse (...) A veces, las condiciones de trabajo ciertamente hacen muy difíciles esas satisfacciones. El trabajo puede convertirse en una actividad deshumanizante porque se realiza en condiciones penosas, porque se retribuye muy mal o porque se impide cualquier género de iniciativa, de perfeccionamiento y de satisfacción. Hay que tenerlo en cuenta cuando se prepara las condiciones de trabajo de los demás. Cuando no se reconoce la dignidad del trabajo, se convierte en una mercancía; los hombres venden a trozos su vida, y los tiempos de trabajo se convierten en paréntesis de la vida real, que queda para "los restos del día".

La belleza es compañera de la verdad. Cómo sucede en tantos otros campos de apariencia difícil y áspera, para despertar la afición y hacer germinar el amor al saber, hay que poner de manifiesto su belleza. Recuerda el texto a Cicerón: "*nihil est veritatis luce dulcius*" ("Nada más dulce que la luz de la verdad"). "El saber es como una inmensa montaña. No se puede llegar a la cima de cualquier manera. Hay que conocer bien los caminos porque no todos llegan. Y desde abajo, no se ve bien. Se necesitan guías expertos, como sucede en todas las grandes escaladas. La humanidad ha tardado muchos siglos en progresar. Y sólo unos pocos genios, han sido capaces de abrir los caminos necesarios. Por eso, es ridículo,

pretender que un alumno –por muy dotado que esté– descubra por su cuenta lo que la humanidad ha logrado en cientos de años, gracias a las intuiciones geniales de algunas mentes privilegiadas".

Dar sentido a lo que hacemos "lo necesitamos para situarnos en el mundo. Para entender por qué estamos aquí y qué tenemos que hacer. Para poder responder a lo que se espera de nosotros, si es que se espera algo. Entre la intuición de felicidad y el desengaño, queda la nostalgia de algo más pleno".

Termina el autor del texto haciendo una llamada a abrir conscientemente la puerta interior del alma, para encontrarse con Dios que está y obra en la más íntimo de nosotros. Advirtiendo claro que: "hay una tradición casi universal en la que la contemplación de lo más alto y sublime sólo es posible si existe suficiente desprendimiento de las satisfacciones más elementales". En suma, una obra amena, sistemática, y profunda acerca de cómo educar en el siglo XXI.

Emilio López-Barajas Zayas ■

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010).
Contextualización de los Centros Educativos en su Entorno.
(Madrid, Editorial Sanz y Torres). 528 pp.

El binomio Escuela-Sociedad adquiere su máximo significado en la sociedad actual, en la que se están realizando

esfuerzos importantes por lograr una mayor apertura de los centros educativos a la comunidad, por formar al alumnado en competencias básicas que le ayuden a resolver situaciones en su entorno próximo, por lograr, en definitiva, que todos los centros educativos sean un referente de calidad educativa en la sociedad del conocimiento.

Sin duda esta labor nos compete a todos, instituciones educativas, familias, profesorado y alumnado, así como a la sociedad en general, para lo cual es necesario llevar a cabo un análisis y una reflexión sobre la situación real de las relaciones existentes entre los centros educativos y su entorno, además de definir unos modelos de contextualización de los centros que posibiliten la mejora del sistema educativo.

En este contexto es donde esta obra se convierte en un valioso instrumento, basado tanto en un pormenorizado estudio del marco teórico de las organizaciones educativas en cuanto a sus relaciones con el entorno, como en investigaciones realizadas por la autora sobre la contextualización de los centros educativos, que se han centrado no sólo en el panorama nacional, sino también en otros países de referencia en este ámbito (Estados Unidos y Canadá).

La autora, Catedrática de Universidad, especialista en Organización y Dirección de Centros Educativos y profesora de la UNED con dilatada experiencia en la impartición de asignaturas y en la dirección de investigaciones relacionadas con esta temática, nos propone un reco-

rrido por distintas líneas de investigación y organización referentes a la contextualización de los centros en su entorno, a lo largo de siete capítulos, con los que se adquiere un conocimiento más profundo acerca de las posibilidades de mejorar la calidad de la educación a través de un ámbito tan novedoso y todavía con escasa investigación científica, como es el que nos ocupa.

Tras un primer capítulo en el que la autora aborda el sentido, la necesidad y las implicaciones de la contextualización de los centros educativos en su entorno, expone en sucesivos capítulos (capítulos 2 a 7), con un tratamiento eminentemente práctico, seis líneas de investigación sobre las que ha trabajado: 1) coordinación de los contextos de educación formal y no formal en los centros educativos, 2) sistema de servicios centrado en los centros educativos, 3) modelos de apertura centro educativo-entorno, 4) desarrollo organizativo de los centros educativos basado en su comunidad, 5) fórmulas de interrelación de los centros educativos con su entorno social y 6) construcción del rol de participante externo en los centros educativos.

La coordinación de los contextos de educación formal y no formal en los centros educativos se aborda en el capítulo 2. Dicha coordinación está siendo impulsada en diferentes países con el doble objetivo de complementar las enseñanzas regladas y de rentabilizar los espacios excedentarios de los centros educativos. La autora incide en la necesidad de una mayor coordinación entre los diversos agentes implicados, además de nuevas

regulaciones, procedimientos y estructuras, que posibiliten un mayor grado de coordinación entre ambos contextos.

La línea de investigación sobre un sistema de servicios centrado en los centros educativos (capítulo 3) pretende definir los parámetros que configuran un sistema en el que el centro educativo se coordina con diferentes servicios de apoyo educativo de la comunidad, de manera que se implementen diversas medidas y actuaciones destinadas a la infancia y la adolescencia, facilitando una mejor atención educativa, psicofísica y social al alumnado. Los resultados de las investigaciones realizadas muestran una escasa coordinación entre ambos ámbitos, educativo y social, que ponen de manifiesto la existencia de barreras o de determinadas resistencias a una efectiva colaboración. En esta obra se propone un nuevo enfoque que fomenta la colaboración entre las diversas instituciones, utilizando como estrategia organizativa “la interprofesionalidad colaborativa”, en palabras de la autora, en la que el rol del docente adquiere un significado aún mayor.

Las modalidades de apertura centro educativo-entorno que han emergido de las investigaciones de la autora se exponen en el capítulo 4; constituyen un total de seis modalidades básicas: 1) centros educativos que comparten el establecimiento escolar con otros usuarios, 2) centros educativos que utilizan sistemáticamente los recursos educativos del entorno, 3) centros educativos bidireccionales, 4) centros educativos que integran algunas instalaciones de uso compartido, 5) los grandes complejos educativo-comuni-

tarios y 6) la red educativo-comunitaria. Estas modalidades, junto con las diversas sub-modalidades que integran, han configurado la correspondiente tipología. Además, esta línea de investigación ha proporcionado a la autora una oportunidad para investigar sobre los factores que impulsan la interrelación centro educativo-entorno y para descubrir las posibilidades de las distintas modalidades de apertura, a partir de cuyo análisis propone el enfoque comunitario, que requiere el necesario cambio de estructuras organizativas, como una de las vías más eficaces para la renovación de los centros educativos.

“El desarrollo organizativo de los centros educativos basado en su comunidad” (DOCE-BC) es la denominación que ha dado la autora al paradigma que ha emergido de los trabajos de investigación que ha realizado en los países situados en las vanguardia de las relaciones centro educativo-entorno (capítulo 5). Ha desarrollado esta línea de investigación fundamentalmente en el contexto norteamericano (Estados Unidos y Canadá) y ha llegado a la configuración de once modelos de desarrollo organizativo de los centros educativos basado en su comunidad: 1) extensión del centro educativo, 2) investigación del entorno, 3) los padres como socios, 4) interacciones, 5) adopta-una-escuela, 6) puente intergeneracional, 7) voluntariado inespecífico, 8) centros educativos alternativos, 9) fondos y foros para la escuela, 10) uso comunitario del establecimiento escolar y 11) complejos escolares-comunitarios. Esta línea se ha visto enriquecida con una investigación, asimismo realizada por la autora, sobre su aplicabilidad en

centros educativos del contexto español. Los resultados apuntan la tendencia creciente hacia el desarrollo de este paradigma, puesto que en ambos contextos se advierte la potencialidad del enfoque.

Las fórmulas de interrelación de los centros educativos con su entorno social han sido analizadas por la autora en dos investigaciones paralelas que ha dirigido (capítulo 6), a través de la realización de un amplio conjunto de estudios de casos (170 estudios de casos realizados en una gran ciudad y 190 estudios de casos realizados en localidades de mediano y pequeño tamaño) en contextos diversos. Una completa presentación del proceso metodológico seguido en ambas investigaciones ayudan a comprender los resultados, que apuntan hacia la diversidad de procesos de colaboración que se establecen entre los centros educativos y otras entidades de su entorno (organizaciones privadas sin ánimo de lucro, servicios públicos y empresas), al mismo tiempo que señalan la existencia de centros educativos cuyas relaciones con su entorno son muy escasas. La autora presenta, junto con las conclusiones, propuestas para potenciar la interrelación de los centros educativos con su entorno social.

La participación externa en los centros docentes (capítulo 7) constituye una línea de investigación en la que la autora ha pretendido descubrir cuáles son las causas o las dificultades que experimentan las fórmulas de participación externa en los centros educativos para mejorar su calidad; en este contexto hay que destacar el pormenorizado análisis que lleva a cabo sobre la construcción del rol de par-

ticipante externo en los centros educativos. Asimismo plantea la necesidad de potenciar la participación de las familias en los centros educativos y también la participación de otros miembros de la comunidad local que, aunque no tengan hijos escolarizados en los centros, se interesen por la mejora de la educación. Todos ellos constituyen lo que la autora denomina "bancos de talento".

El libro termina con un capítulo dedicado a las conclusiones. En el largo camino hacia la mejora de la calidad de la educación, son muchos los instrumentos con los que se pueden ir diseñando las diversas estrategias de innovación e investigación educativa. En este sentido, esta obra se constituye en una valiosa herramienta para profesionales de la educación, centros educativos, maestros, estudiantes e investigadores, puesto que a lo largo de sus más de quinientas páginas nos ofrece multitud de oportunidades para comprender el sentido y la necesidad de reformular y de potenciar las relaciones que mantienen los centros educativos con su entorno.

En cuanto a la presentación del volumen, hay que señalar que este libro se ha editado a todo color, incluyendo un amplio conjunto de gráficos y de fotografías de centros educativos que vienen realizando actividades de interrelación con su entorno.

Se trata pues, de una obra repleta de contenidos teóricos y prácticos, que plantea la necesidad del establecimiento de unos modelos de contextualización de los centros educativos, atendiendo a las

características de cada establecimiento escolar y de cada entorno. Para ello es preciso que se favorezca la flexibilidad en las organizaciones escolares, que permita y potencie una mayor participación e implicación no sólo de las familias, sino también de otros miembros del entorno social de los centros educativos que puedan estar interesados en lograr una educación de calidad.

Rosa García-Ruiz ■

Una visita a la hemeroteca

En el contexto educativo y de forma más específica en el campo de las evaluaciones del rendimiento escolar ha aparecido recientemente una nueva metodología para medir los efectos que los centros educativos, los profesores o determinados programas educativos tienen en el logro académico de los estudiantes. Esta metodología, conocida como Valor Añadido (VA en adelante) trata de proporcionar una buena estimación de la contribución de la escuela al aprendizaje de los estudiantes, intentando aislarla de otros posibles efectos ajenos a la escuela como el rendimiento previo y factores contextuales del estudiante. Este tipo de análisis pone la atención en el análisis del cambio en rendimiento utilizando dos o más mediciones de ese logro a lo largo de un periodo de tiempo determinado.

La introducción de una medida de cambio en la evaluación del rendimiento es un aspecto importante que complementa a las evaluaciones que llevan a

cabo una única medición del logro. Existen dos perspectivas fundamentales para medir el cambio en aprendizaje. La primera, denominada modelos de ganancia, calcula la diferencia entre las puntuaciones de dos test en cursos o aplicaciones consecutivas y, por tanto, solo emplea dos mediciones del logro académico. La segunda, denominada modelos de crecimiento, utiliza más de dos puntuaciones de rendimiento obtenidas mediante test con la finalidad de estimar una trayectoria de crecimiento de los estudiantes.

La principal diferencia entre los modelos de ganancia o crecimiento y los de VA es que mientras los primeros analizan únicamente el cambio o la trayectoria de crecimiento de los estudiantes respecto a algún criterio de referencia y tratan de conocer y si ese cambio o crecimiento es adecuado o no, los segundos ponen la atención en la estimación de puntuaciones que reflejen las contribuciones específicas de los docentes o las escuelas al rendimiento de los estudiantes a lo largo de un periodo de tiempo (un curso, un ciclo, etc.).

Un gran número de análisis del VA, debido precisamente a que ponen la atención en el cambio en el aprendizaje, utilizan escalas de rendimiento equiparadas que permiten comparar cuantitativamente esa ganancia o crecimiento que se produce en el logro académico en los diferentes grados evaluados. El escalamiento vertical empleando Teoría Respuesta al Ítem (TRI) es una de las técnicas más utilizadas para conseguir ese propósito. En una escala vertical las puntuaciones de

distintos test que difieren en dificultad pero que están diseñados para medir un constructo similar se sitúan en una escala común. Para esta *visita a la hemeroteca* se han seleccionado tres publicaciones que estudian cómo puede afectar la forma de construir este tipo de escalas a los resultados de rendimiento longitudinal que serán empleados en el estudio del VA. El primer artículo estudia cómo pueden afectar los cambios en el constructo que va a ser evaluado, es decir, en el contenido, a la metodología de equiparación. El segundo trabajo, además del tipo de equiparación, analiza los efectos de emplear distintos modelos de Teoría Respuesta al Ítem (TRI) y de estimación de la habilidad en la construcción de las escalas verticales. El tercer trabajo, profundiza más en los análisis incluyendo una metodología distinta a la TRI y dos tipos distintos de diseño de los test para llevar a cabo el anclaje.

Ito, K.; Sykes, R. y Yao, L. (2008).
Concurrent and Separate Grade-Groups Linking Procedures for Vertical Scaling, *Applied Measurement in Education*, 21, pp. 187-206.

La legislación estadounidense *No Child Left Behind* (ningún niño dejado atrás) insta a los diferentes estados a seguir el progreso académico de los estudiantes a lo largo de su escolarización obligatoria con el objetivo de verificar que se alcanzan unos niveles determinados en el año 2014. Una forma de evaluar el logro de forma longitudinal es la

elaboración de una escala vertical común a lo largo de todos los cursos evaluados.

La gran cantidad de cursos a evaluar y las diferencias existentes en el contenido, sobretodo entre los iniciales y finales puede dificultar la construcción de este tipo de escalas. En este trabajo se analiza si la variación de la dimensionalidad del constructo evaluado afecta y en qué medida a los resultados de la escala vertical. Para ello prueban dos metodologías distintas de calibración. La primera, denominada calibración conjunta, sitúa las puntuaciones de todos los cursos en una misma escala con una única ejecución de la estimación. La segunda, realiza calibraciones conjuntas para los distintos cursos académicos con contenidos similares entre sí y, en un segundo momento del proceso, lleva a cabo calibraciones por separado con transformaciones Stocking y Lord para situar las puntuaciones de esos distintos grupos en una misma escala.

Los resultados muestran una gran relación entre las puntuaciones de logro estimadas en los distintos cursos independientemente de la metodología empleada. Los autores destacan que las escalas verticales tienden a producir una menor dispersión de las puntuaciones en los cursos más alejados del punto de referencia de la escala, aquél que se ha utilizado como base en el proceso de equiparación, este fenómeno conocido como *shrinkage* no es tan visible utilizando la calibración por separado.

Birggs, D. y Weeks, J. (2009).

The Impact of Vertical Scaling Decisions on Growth Interpretations, *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28:4, pp. 3-14.

Este estudio trata de averiguar la mejor forma de elaborar una escala vertical de puntuaciones de rendimiento que permita llevar a cabo comparaciones entre cursos a lo largo del tiempo. Los autores elaboran 8 escalas verticales de rendimiento utilizando tres variables de comparación. Además del tipo de anclaje vertical mencionado en el trabajo anterior (calibración por separado a través de la metodología de transformación Stocking y Lord y un tipo de calibración hibrida que mezcla conjunta y por separado). También analizan el modelo de TRI empleado (modelos de 1 y 3 parámetros) y la metodología de estimación de la habilidad (contrasta un procedimiento de máxima verosimilitud frente a uno bayesiano, la estimación esperada a posteriori).

Los autores concluyen que el tipo de métrica, es decir, la escala es muy importante. Distintas metodologías de construcción de este tipo de escalas pueden conducir a puntuaciones estimadas del logro también distintas. Analizando las medias de las distintas escalas, el modelo de un parámetro, independientemente del tipo de calibración, produce los valores más bajos.

Para analizar el crecimiento año a año que producen las diferentes escalas y poder comparar los resultados emplean el tama-

ño del efecto, estadístico definido por Yen en 1986. Este parámetro ajusta por la variabilidad que subyace a la escala estandarizando la diferencia entre las puntuaciones de dos grados consecutivos. Una mayor tamaño del efecto mayor indica un mayor crecimiento entre cursos y, aunque no hay grandes diferencias entre modelos de uno y tres parámetros, si existen cierta tendencia a disminuir el crecimiento a medida que aumentan los grados evaluados en aquellos modelos que emplean estimaciones bayesianas de la habilidad.

Tong, Y. y Kolen, M. J. (2007).

Comparisons of Methodologies and Results in Vertical Scaling for Educational Achievement Test, *Applied Measurement in Education*, 20:2, pp. 227-253.

Este trabajo es uno de los más exhaustivos en el campo del anclaje vertical. Los autores comprueban, en primer lugar, como el tipo de diseño de los test para la recogida de información utilizando ítems de anclaje dentro de los distintos test o empleando un test de anclaje. En segundo lugar, analizan los efectos que puede tener sobre la escala la utilización de un modelo TRI o el método Thurstone que convierte el número de respuestas correctas a una escala de puntuaciones típicas. De la misma forma que el trabajo anterior analizan la metodología de estimación de la habilidad pero incluyendo dos métodos bayesianos, el procedimiento de máxima verosimilitud y otro denominado “cuadratura de la distribución”.

Los autores contrastan datos reales con datos simulados y concluyen que con los últimos las variaciones introducidas en la elaboración de las escalas no producen grandes diferencias en los resultados. En cambio, con datos reales las diferencias encontradas implican distintos patrones de crecimiento y, por tanto, también distintos resultados de VA. Estas diferencias pueden ser debidas a la violación de los supuestos necesarios para aplicar los modelos de análisis utilizados, principalmente con los TRI que necesitan unidimensionalidad del constructo.

Enrique Navarro ■

Una visita a la red

La visita a la red de este número la vamos a dedicar a realizar un breve análisis del extraordinario curso de filosofía moral y política titulado *Justice*, íntegramente colgado en la red y realizado por el profesor Michael Sandel (<http://www-justiceharvard.org>). Cuando comenzó esto de la revolución de internet nos contaban que era un invento maravilloso. Permitiría que colgásemos las clases en la red y que quien no pudiese acudir a ellas pudiese luego verlas a través del ordenador. La cosa siempre sonó extraña pues si a muchos alumnos les cuesta acudir a las clases ¿cuánto más les costaría verlas a través de la red? Aún suena más extraño ver un curso que del que no tienes que examinarte. Es muy posible que poca gente haya visto voluntariamente clases por la red, pero básicamente esto es debido a que hay pocos cursos como el de

Michael Sandel. Bien filmado, con una calidad excelente, unas clases muy atractivas y bien preparadas y unos alumnos muy motivados.

El curso se divide en doce capítulos y cada uno de los capítulos recoge dos sesiones de media hora cada una. Hay también una guía de lecturas, —en los autores más clásicos con el texto completo—, que los alumnos deben leerse antes de cada sesión. Las clases nacen de dilemas morales utilizados como excusa para enganchar a los alumnos y conocer sus puntos de vista y explicar a partir de los mismos las corrientes de filosofía moral y política más relevantes. Además está activa la posibilidad de apuntarse *online* y participar en los debates que continúan abiertos. El curso recorre, a partir del análisis de casos reales o dilemas morales el pensamiento del utilitarismo a través de la lectura de Jeremy Bentham, el liberalismo clásico de John Stuart Mill y John Locke, el liberalismo extremo, *libertarianism*, lo llaman los americanos, de Robert Nozick, el racionalismo ilustrado de Emmanuel Kant, la teoría de la justicia de John Rawls, y, finalmente Sandel terminará el curso, un tanto paradójicamente y quizás de manera extraña para el pensamiento moderno en general y norteamericano en particular, con el pensamiento ético y político de Aristóteles. Su auténtica propuesta aunque quizás no suficientemente explicitada. Precisamente si algo puede echársele en cara es no terminar de definir su posición en algunos de los temas que quizás sus alumnos merecerían saber.

Pero más allá del interés filosófico del curso resulta también de extraordinario

interés pedagógico. Muchas cosas podríamos extraer de la dimensión pedagógica de Sandel y de su alumnado. Sólo citaré algunas que aunque desde luego no resultan novedosas ni extrañas siempre resulta conveniente recordar.

Primero, el curso exige lectura previa. Los alumnos no van, o no deben ir allí sólo a escuchar, deben haber leído previamente. Incluso puede deducirse de algunas sesiones, especialmente de las últimas, que Sandel sabe qué han leído y quién ha leído mejor porque han participado previamente en debates a través de la red que el profesor también ha seguido. Ese conocimiento le permite hacer un uso mucho más provechoso de la sesión y del planteamiento de los debates.

Segundo, el trato con el alumnado es siempre muy correcto, aun siendo una clase muy numerosa, de algunos cientos de alumnos, siempre pregunta el nombre, y se dirige a ellos por su nombre. Modera los debates con intención pedagógica y les exhorta a evitar los argumentos *ad hominem* a los que tanto se prestan los debates que nacen de cuestiones morales.

Tercero, disfruta, y se ve, de los argumentos más sutiles y perspicaces que los alumnos utilizan. Les reconoce implícitamente su valor y no ridiculiza aquellos que pueden ser más inconsistentes.

David Reyero ■

3

Libros recibidos

Barrigüete Garrido, Luis Miguel y Penna Tosso, Melani (2011).
Organización y gestión de instituciones y programas educativos.
(Madrid, Catarata). 114 pp.
ISBN. 978-84-8319-573-4

Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2011).
Informe 2010 sobre la situación de la Enseñanza no Universitaria en la Comunidad de Madrid.
(Madrid, Consejería de Educación). 626 pp.

Correa Gorospe, José Miguel (2010).
Políticas educativas TIC en el País Vasco y buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.
(País Vasco, Ediciones Paraninfo). 272 pp.
ISBN. 978-84-283-3233-0

Eurydice (2009).
Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa.
(Bruselas, Eurydice). 107 pp.
ISBN. 978-92-9201-077-5

Eurydice (2009).
Educación y Atención a la Primera Infancia: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales.
(Bruselas, Eurydice). 228 pp.
ISBN. 978-92-9201-016-4

Fernández, Isabel; Villaoslada, Emiliana y Funes, Silvina (2002).
Conflictos en el centro escolar. El modelo de 'alumno ayudante' como estrategia de intervención educativa.
(Madrid, Catarata). 291 pp.
ISBN. 84-8319-149-0

Iglesias de Ussel, Julio; de Miguel, Jesús M. y Trinidad, Antonio (2010).
Sistemas y políticas de educación superior.
(Madrid, Consejo Económico y Social de España). 499 pp.
ISBN. 978-84-8188-301-5

Jociles, María Isabel; Franzé, Adela y Poveda, David (Eds.) (2011).
Etnografías de la infancia y de la adolescencia.
(Madrid, Catarata). 277 pp.
ISBN. 978-81-8319-569-7

Mañú, José Manuel y Gayarrola, Imanol (2011).
Docentes competentes. Por una educación de calidad.
(Madrid, Narcea). 160 pp.
ISBN. 978-84-277-1739-8

Mirabilia, Pandora (2011).
La coeducación en la Escuela del siglo XXI.
(Madrid, Catarata). 221 pp.
ISBN. 978-81-8319-495-9

Moreno Herrero, Isidro (2011).
Aplicaciones de la Web en la enseñanza.
(Madrid, Catarata). 114 pp.
ISBN. 978-84-8319-572-7

Peiró i Grègori, Salvador (Coord.) (2010).
Convivencia y Ciudadanía en la Educación del s. XXI.
(Madrid, Grupo Editorial Universitario). 266 pp.
ISBN. 978-84-9915-218-9

Ratzinger, Joseph (2011).
Jesús de Nazaret. Desde la Entrada en Jerusalén hasta la Resurrección.
(Madrid, Editorial Encuentro). 396 pp.
ISBN. 978-84-9920-078-1

Suárez Guerrero, Cristobal (2010).
Cooperación como condición social de aprendizaje.
(Barcelona, Editorial UOC). 122 pp.
ISBN. 978-84-9788-899-8

Colaboran en este número

Miguel Aurelio Alonso García

Nacido en 1966. Profesor Contratado Doctor. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid (UCM). Director del Grupo de Investigación UCM “Evaluación y Desarrollo de las Personas y de las Organizaciones”; Miembro del comité organizador de las cinco ediciones de las Jornadas Internacionales de *Mentoring y Coaching*: Universidad y Empresa; miembro de la Red de Mentoría en entornos universitarios españoles. Trayectoria científica relacionada con las áreas de Psicología del Trabajo, Formación, Desarrollo de Personas y Orientación Laboral.

Víctor B. Álvarez Rojo

Nacido en León en 1947. Es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (1980) y Catedrático de Orientación Educativa en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en

Educación de dicha universidad. Ha trabajado en los últimos años en una línea de investigación: “La enseñanza universitaria (formación del profesorado –orientación y el asesoramiento– y calidad de la enseñanza universitaria)”.

Helga Patricia Bermeo Andrade

Nacida en 1970. Ingeniera Industrial, Universidad de Ibagué, Colombia. Especialista en Gestión de Operaciones y Tecnología, Universidad de Ibagué/Katholieke Universiteit of Leuven, Bélgica. Magíster en Ingeniería Industrial, Universidad de los Andes, Colombia. Doctora en Proyectos de Ingeniería e Innovación, Universidad Politécnica de Valencia, España. Docente de tiempo completo del Programa de Ingeniería Industrial, e Investigadora del Grupo GINNOVA, Universidad de Ibagué, Colombia. E-mail: helga.bermeo@unibague.edu.co

Ana M^a Calles Doñate

Nacida en 1948. Es Doctora en Psicología y Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid. Pertenece al Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos II (Psicología Diferencial y del Trabajo). Su trayectoria científica y profesional se relaciona con el ámbito de la evaluación, selección y desarrollo de personas. Ha dirigido y participado en diferentes proyectos de investigación en Innovación Educativa. Sus publicaciones y participación en congresos nacionales e internacionales reflejan el trabajo desarrollado. Coordinadora del Máster Universitario de Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos de la Universidad Complutense.

Francesca Comas Rubí

Nació en 1972. Profesora titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Miembro del Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la UIB, ha centrado su investigación en la historia de la educación en la época contemporánea, concretamente en temáticas relacionadas con el movimiento de

renovación pedagógica entre finales del siglo XIX y primer tercio del XX. Es vicepresidenta de la Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua Catalana y secretaria, desde su creación (1997), de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. E-mail: xisca.comas@uib.es

Antonio Fernández-Cano

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Sus áreas de interés son las metodologías de la investigación y evaluación en materias escolares básicas y la evaluación de la investigación educativa. Ha publicado en 2010 el artículo: *Drawing some evaluation patterns inferred from the biblical Gideon's passage*, en la revista *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*; en 2011 también el artículo: *The classical myth of Ulysses versus Palamedes: an early metaphor for the qualitative/quantitative debate*, en la revista *Quality & Quantity*. En 2009 publicó la

monografía: *Crítica y alternativas a la significación estadística en el contraste de hipótesis*, en colaboración con Inés M^a Fernández-Guerrero. Es evaluador de investigadores y de proyectos de investigación en diversas agencias estatales e internacionales.

Juan García Gutiérrez

Doctor europeo en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Sus áreas de investigación son la Filosofía y la Teoría de la Educación, centrándose en el estudio de la intencionalidad educativa, las bases antropológicas y presupuestos crítico-filosóficos de los sistemas educativos, y la dimensión ética del quehacer docente. También forma parte de sus líneas de investigación la Política Educativa, con una especial atención a su dimensión europea e internacional, la labor desarrollada por las instituciones y organizaciones internacionales, y la educación y formación en los derechos humanos. Ha sido *Visiting Student* en el *Department of Political and Social Science* (European University Institute, Florencia) y en el *Dipartimento di Science della Formazione* (Università degli Studi di Siena, Arezzo) becado por el Ministero degli Affari Esteri

(Italia). Es Profesor Ayudante en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación, UNED. Colabora así mismo con diversas organizaciones en la promoción y protección de los derechos del niño y del derecho a la educación. Ha recibido el Premio “Ricardo Marín Ibáñez” (2008) por su trabajo sobre la dimensión cultural del derecho a la educación.

José David Meisel Donoso

Nacido en 1982. Ingeniero Industrial, Universidad de Ibagué, Colombia. Magíster en Ingeniería Industrial, Universidad de los Andes, Colombia. Docente Tiempo Completo del Programa de Ingeniería Industrial e Investigador del Grupo GINNOVA, Universidad de Ibagué, Colombia. E-mail: jose.meisel@unibague.edu.co

F. Javier Merchán Iglesias

Catedrático de Educación Secundaria y Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, su tesis doctoral fue publicada en 2005 con el título *Enseñanza, examen y control*.

Profesores y alumnos en la clase de Historia. Miembro de la Asociación FEDICARIA y del Consejo de Redacción de la revista *Con-Ciencia Social*, realiza trabajos de investigación sobre la práctica de la enseñanza –especialmente de la Historia– y el cambio educativo. Sobre estos temas ha publicado trabajos en diversas revistas y libros; de entre los más recientes cabe destacar: *La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula*, *Revista Iberoamericana de Educación*, (2008); *La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de investigación de la Didáctica: Importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula*, Universidad de Zaragoza, (2010); *Entre la utopía y el desencanto: Innovación y cambio de la enseñanza de la Historia en España, 1970-2010*, Universidad de Santiago, (2011).

Xavier Motilla Salas

Nació en 1975, Mahón. Profesor colaborador de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Miembro del Grupo de Estudios de Historia de la Educación

de dicha universidad. Ha centrado su labor investigadora en la historia de la educación contemporánea, concretamente en temáticas como la sociabilidad, el asociacionismo y la educación social o fuera de la escuela.

E-mail: xavier.motilla@uib.es

Santiago Nieto Martín

Maestro, Doctor en Pedagogía, es Profesor Titular en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca y Profesor-Tutor de la UNED en el Centro Asociado de Zamora. Sus trabajos de investigación se centran en las diversas técnicas de análisis de datos, en el análisis documental y de informes PISA, así como sobre educación en valores.

María Teresa Padilla Carmona

Nació en Sevilla en 1968. Es Doctora en Pedagogía y Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Ha sido profesora de la Universidad de Huelva. En el año 1999 defiende la tesis doctoral centrada en el diagnóstico y la orientación profe-

sional de personas adultas. Actualmente participa en diversos proyectos nacionales sobre evaluación del aprendizaje en la universidad. Sus temáticas de especialización son: técnicas de diagnóstico, evaluación centrada en el aprendizaje; desarrollo profesional femenino.

Luceli Patiño Garzón

Nacida en 1957. Licenciada en Educación, Universidad San Buenaventura Colombia. Especialista en Docencia universitaria, Universidad de la Habana Cuba, Colombia. Magister en Educación Universidad Javeriana Colombia y Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Directora del grupo de investigación Pedagógica de la Universidad de Ibagué, Colombia.
E-mail: luceli.patino@unibague.edu.co

Adriana Recamán Payo

Natural de Pontevedra, es actualmente Becaria de Investigación del Ministerio de Educación en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación en la Universidad de Salamanca. Licenciada en Pedagogía,

fue becaria del Instituto de Tecnologías Educativas y Personal. Investigadora contratada por la Junta de Castilla y León. Sus trabajos de investigación se enmarcan en el ámbito de las Nuevas Tecnologías, realizando su Tesis Doctoral sobre la “Identificación de la estructura lingüística y de imágenes en los recursos informáticos educativos”, profundizando en el estudio del análisis de contenido y el software especializado en análisis cualitativo de datos.

Javier Rodríguez Santero

Nació en Sevilla en 1975. Es Doctor en Pedagogía y Profesor Contratado Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. En el año 2003 defiende la tesis doctoral centrada en la evaluación de programas. Actualmente participa en diversos proyectos nacionales sobre evaluación del aprendizaje en la universidad. Sus temáticas de especialización son: métodos de investigación en educación, análisis de datos y evaluación orientada al aprendizaje.

Laura Rubio Serrano

Nació en 1977. Licenciada en Psicopedagogía y Doctora por la Universidad de Barcelona. Es miembro del GREM, Grup de Recerca en Educació Moral de esta misma universidad desde el año 2001 y ha participado y publicado en relación a algunas de sus principales líneas investigadoras: escuela como comunidad democrática, tutoría, asamblea de clase o aprendizaje servicio, entre otras. Actualmente está contratada como profesora lectora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Carmen Sánchez-Ávila

Nacida en 1960. Doctora en Ciencias Matemáticas por la Universidad Politécnica de Madrid desde 1993. Es Profesora Titular de Universidad en la ETSI de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid. Ha participado en 14 proyectos de investigación financiados por entidades públicas y es autora de más de 100 publicaciones de carácter nacional e internacional. Es coordinadora general

del Proyecto Mentor en la ETSI de Telecomunicación de la UPM desde su inicio y directora de la Red de Mentoría en entornos universitarios españoles. Actualmente coordina un Grupo de Innovación Educativa.

Magdalena Suárez Ortega

Nació en Sevilla en 1977. Es Doctora en Pedagogía y Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Ha sido profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En el año 2006 defiende la tesis doctoral sobre los proyectos profesionales/vitales de mujeres adultas, recibiendo el premio extraordinario de doctorado. En la actualidad participa en estudios sobre el desarrollo de la carrera de estudiantes, ciudadanía y evaluación del aprendizaje en la universidad. Sus temáticas de especialización son: orientación profesional y desarrollo de la carrera, género, y métodos y técnicas aplicadas a la investigación cualitativa.

Bernat Sureda García

Nació en 1953, Palma. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la

Universidad de las Islas Baleares. Director del Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la misma universidad. Desde los años ochenta del siglo xx investiga sobre historia de la educación en temas como: los orígenes del sistema educativo en España, los libros escolares, los movimientos juveniles y la renovación educativa del siglo xx. Es miembro del consejo de redacción de las revistas *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* e *History of Education & Children Literature* y director de *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*.
E-mail: bernat.sureda@uib.es.

Juan Jesús Torres Gordillo

Nació en Sevilla en 1975. Es Doctor en Pedagogía y Profesor Contratado Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Comienza como profesor asociado en dicha Universidad en 1999. En el año 2006 defiende la tesis doctoral centrada en la comunicación asincrónica en e-Learning, recibiendo el premio a la mejor tesis doctoral de la Universidad de Sevilla del curso 05-06. Actualmente participa en diversos

proyectos nacionales sobre evaluación del aprendizaje en la universidad. Desde 2004 es evaluador del proyecto europeo DOLCETA. Sus temáticas de especialización son: e-Learning, evaluación centrada en el aprendizaje, metodología docente, TIC en educación.

Han colaborado también:

Isabel Cantón Mayo
Rosa García Ruiz
J. Carlos González Faraco
Emilio López-Barajas Zayas
Pedro Luis Nieto del Rincón
Enrique Navarro
Luis Núñez Cubero
Cruz Pérez Pérez
David Reyero

Requisitos de los trabajos que se deseen enviar

A. Objeto de la revista.

La revista **española de pedagogía** tiene carácter investigador y vocación universal. Por ello publica trabajos de cualquier parte del mundo, siempre que respondan a las exigencias científicas del momento y que ayuden tanto a iluminar las distintas dimensiones de la acción educativa como a ejercer una práctica profesional más humanizadora, más crítica y más eficaz. Hay una considerable competencia para publicar en la revista. En ella caben los artículos que hacen avanzar el conocimiento, especialmente si llegan a síntesis valiosas, y no los superficiales ni los que meramente presentan encuestas de escaso interés general, sin propuestas pedagógicas. Los artículos han de ser estrictamente originales y no estar sometidos a su evaluación en otra revista. Si hay más de un autor, se debe certificar que todos han colaborado intelectualmente en su desarrollo.

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.

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. 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). Resumen y Summary son importantes para la difusión del artículo, lo que obliga a cuidarlos, especialmente en su versión inglesa, de modo que contengan el estado de la cuestión del tema estudiado, el diseño y resultados de la investigación, discusión y conclusiones.

3) El inicio de cada párrafo irá sangrado cinco mm. y 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 se avisarán en el texto con numeración correlativa entre corchetes. Es preferible evitar las funciones automáticas de Notas, escribiéndolas directamente tras el cuerpo del artículo. Para su redacción se seguirá el siguiente modelo: apellidos (mayúsculas), coma, nombre completo (minúsculas) o inicial con punto 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 y señalando la fecha de la consulta.

Si en vez de tratarse de un libro es un artículo de una revista o un capítulo dentro de un libro colectivo se modificará 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, concluyendo con las páginas. 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.eds.udel.edu/oecd/cases/CASES11.html> (Consultado el 15.IV.2006).

La segunda línea de cada Nota irá sangrada, a la altura de la primera letra, dejándose doble espacio entre Nota y Nota.

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, Charles, 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 subrayar, no negritas.

7) Debe procurarse evitar el uso de abreviaturas, que no se usarán para los títulos de las revistas. Las abreviaturas más habituales serán: p. página, pp. páginas, ss. y siguientes, o. c. obra citada, ed. editor, eds. editores. 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 no irán numerados, y se relacionarán por orden alfabético del apellido, siguiéndose para escribirla los mismos criterios tipográficos que para las Notas, también en lo referente a que segunda línea de cada referencia bibliográfica irá sangrada, a la altura de la primera letra, dejándose doble espacio entre referencia y referencia.

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. Tanto el título como el texto dentro de la Tabla llevarán el mismo tipo de letra que el texto común.

10) Los autores adjuntarán su biografía, de unas diez líneas, en la que siempre estará el año de nacimiento, titulación académica y la ocupación principal. Estas biografías, que irán a 14 puntos, estarán encabezadas por el nombre del autor, en negrita, y servirán de base para la lista de los currículos de los autores que aparece en cada número.

C. Correspondencia con los autores y evaluación de los originales.

Los trabajos se enviarán por duplicado al Director de la **revista española de pedagogía**, c/ Vitruvio, 8, 28006 Madrid. En uno de los dos ejemplares se borrarán los datos de la identidad del autor y se evitarán las auto-referencias. Una semana después de haber sido enviados, se comunicará por e-mail a director@revistadepedagogia.org, e-mail que será respondido en el plazo de unos quince días. No se admite el envío de ningún original (artículo o recensión) por e-mail.

El sistema de evaluación busca la objetividad y la neutralidad. Por ello se sigue el principio de la “doble ceguera”, de forma que no se da a conocer la identidad del autor del artículo que se enjuicia, ni se comunica el nombre de los evaluadores. En el proceso de evaluación se recurrirá a evaluadores externos para garantizar un juicio experto.

Los escasos medios de esta revista hacen imposible mantener correspondencia alguna sobre los artículos que no se van a publicar, ni devolverlos. Por ello, si la Redacción, reservándose un período de tres meses para la evaluación, no comunica al autor haber aceptado su artículo, se podrá enviar el trabajo a otras revistas, a partir de tal plazo. 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.

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, junto con un diskette de 3,5, o un CD-ROM abierto.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. Es necesario permiso de la revista para cualquier reproducción. Los autores recibirán 20 separatas de su artículo y un ejemplar del número. Los autores de las recensiones de libros recibirán tres separatas. (versión 2010)



índice del año LXIX

Estudios y Notas

Miguel Aurelio Alonso García, Carmen Sánchez-Ávila y Ana María Calles Doñate
Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo.
n.º 250, pp. 485-501

Víctor Álvarez Rojo, M. Teresa Padilla Carmona, Javier Rodríguez Santero, Juan Jesús Torres Gordillo y Magdalena Suárez Ortega
Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje.
n.º 250, pp. 401-426

Raquel Ayala Carabajo
La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen.
n.º 248, pp. 119-144

Pablo Andrés Cáceres Serrano y María Leonor Conejeros Solar
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.
n.º 248, pp. 39-56

Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda García
Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias.
n.º 250, pp. 445-462

Daniel Domínguez Figaredo
Conceptualización y prospectiva de los mundos virtuales como escenarios formativos.
n.º 249, pp. 305-322

Antonio Fernández-Cano
Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1998-2009) II.
n.º 250, pp. 427-444

Lorenzo García Aretio
Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual.
n.º 249, pp. 255-272

Juan García Gutiérrez
Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educativa en situaciones de emergencia.
n.º 250, pp. 537-551

François Larose, Vincent Grenon, Jimmy Bourque y Johanne Bédard
Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales.
n.º 248, pp. 81-100

Emilio López-Barajas Zayas e Inmaculada López-Barajas Perea
Las Infotecnologías y los Mundos Virtuales. Crítica educativa.
n.º 249, pp. 205-222

Emelina López González y Marcos Ruiz Soler
Análisis de datos con el modelo lineal generalizado. Una aplicación con R.
n.º 248, pp. 59-80

Manuel López Sánchez, Manuel Gabriel Jiménez-Torres y Daniel Guerrero Ramos
¿Puede explicar la teoría del flujo las diferencias de rendimiento escolar entre los niños con y sin TDAH?
n.º 248, pp. 23-38

José David Meisel Donoso, Helga Patricia Bermeo Andrade y Luceli Patiño
ECBI como propuesta pedagógica: lecciones desde un particular contexto latinoamericano.
n.º 250, pp. 553-570

F. Javier Merchán Iglesias
Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase.
n.º 250, pp. 521-535

Jesús Molina Saorín y Nuria Illán Romeu
El proceso de integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down en Educación Infantil: variables influyentes en dicho proceso.
n.º 248, pp. 5-22

Mª Ángeles Murga Menoyo
Infotecnologías e innovación docente. Los editores de mapas conceptuales: posibilidades y límites.
n.º 249, pp. 273-288

Santiago Nieto Martín y Adriana Recamán Payo
Interpretación de los sistemas educativos mediante análisis de conglomerados vinculados a algunas variables de los Informes PISA-2006.
n.º 250, pp. 463-484

Mª del Carmen Ortega Navas
Las nuevas tecnologías como instrumentos innovadores de la educación a lo largo de la vida.
n.º 249, pp. 323-338

Mª Carmen Penalva Martínez, Carolina Rey Más y Salvador Llinares Ciscar
Identidad y aprendizaje de estudiantes de psicopedagogía. Análisis en un contexto *b-learning* en didáctica de la matemática.
n.º 248, pp. 101-118

Rogelia Perea Quesada
Impacto de las infotecnologías, la neurociencia, y la neuroética de la educación.
n.º 249, pp. 289-304

Gloria Pérez Serrano y Mª Luisa Sarrate Capdevila
Las TIC promotoras de inclusión social.
n.º 249, pp. 237-245

Carmen Pozo Muñoz, Blanca Bretones Nieto, María José Martos Méndez y Enrique Alonso Morillejo
Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas.
n.º 248, pp. 145-163

Laura Rubio Serrano
Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos.
n.º 250, pp. 503-520

Cristobal Suárez Guerrero
Asincronía, textualidad y cooperación en la formación virtual.
n.º 249, pp. 339-356

Martin Weller
A pedagogy of abundance.
n.º 249, pp. 223-236

Reseña bibliográfica

F. Álvarez-Uría y J. Varela:

Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta
(Isabel Cantón Mayo)

n.º 249, pp. 374-376

P. Aznar, B. Gargallo, P. Garfella y P. Cánovas:

La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis
(Cruz Pérez Pérez)

n.º 250, pp. 584-587

P. Boghossian:

El miedo al conocimiento. Contra el relativismo y el constructivismo
(Santiago Ortigosa López)

n.º 249, pp. 371-374

I. Cantón Mayo:

Narraciones de maestros
(Consuelo Morán Astorga)

n.º 248, pp. 179-182

L. García Aretio, M. Ruiz Corbella y M. García Blanco:

Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual
(Juan García Gutiérrez)

n.º 249, pp. 364-366

M. J. García Ruiz y E. Gavari Starkie:

Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI
(Ernesto López Gómez)

n.º 249, pp. 376-378

R. García, G. Jover y J. Escámez:

Ética profesional docente
(Roberto Sanz Ponce)

n.º 248, pp. 177-179

G. Janer Manila:

He jugado con lobos
(J. Carlos González Faraco)

n.º 250, pp. 587-590

A. López Quintás:

15 días con Romano Guardini
(Luis Aymá)

n.º 249, pp. 363-364

J. L. Lorda:

Humanismo II. Tareas del espíritu
(Emilio López-Barajas Zayas)

n.º 250, pp. 593-594

Q. Martín-Moreno Cerrillo:

Contextualización de los Centros Educativos en su entorno
(Rosa García-Ruiz)

n.º 250, pp. 594-598

M. C. Nussbaum:

Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades
(Luis Núñez Cubero)

n.º 250, pp. 582-584

A. Polaino:

¿Hay algún hombre en casa? Tratado para el hombre ausente
(Javier López)

n.º 248, pp. 173-177

A. Polaino:

Antropología e investigación en las ciencias humanas
(Pedro Luis Nieto del Rincón)

n.º 250, pp. 577-582

J. Ruiz Berrio:

El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio
(Fernando Gil)

n.º 248, pp. 171-173

M. L. Sarrate Capdevilla y M. A. Hernando

Sanz:

*Intervención en Pedagogía social. Espacios y
Metodologías*
(Isabel Cantón Mayo)

n.º 250, pp. 591-592

J. M. Touriñán López:

*Artes y educación. Fundamentos de pedagogía
mesoaxiológica*
(Jaime Marín)

n.º 249, pp. 366-370