
año LVII

septiembre-diciembre 1999

**revista
española
de
pedagogía
214**

DIRECTOR

José A. Ibáñez-Martín,

Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid

CONSEJO DE REDACCIÓN

Jesús Beltrán Llera, *Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid*

Antonio J. Colom Cañellas *Catedrático de la Universidad de las Islas Baleares*

Juan Escámez Sánchez, *Catedrático de la Universidad de Valencia*

José Manuel Esteve Zarazaga, *Catedrático de la Universidad de Málaga*

José Luis García Garrido, *Catedrático de la UNED*

María Victoria Gordillo Álvarez-Valdés, *Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid*

Emilio López-Barajas Zayas, *Catedrático de la UNED*

Manuel Lorenzo Delgado, *Catedrático de la Universidad de Granada*

Alejandro Mayordomo Pérez, *Catedrático de la Universidad de Valencia*

Rogelio Medina Rubio, *Catedrático de la UNED*

Arturo de la Orden Hoz, *Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid*

Aquilino Polaino-Lorente, *Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid*

Javier Tejedor Tejedor, *Catedrático de la Universidad de Salamanca*

Javier Tourón, *Profesor Agregado de la Universidad de Navarra*

Conrado Vilanou Torrano, *Profesor Titular de la Universidad de Barcelona*

CONSEJO ASESOR

Wilfred Carr, *University of Sheffield (Reino Unido)*

Luciano Corradini, *Università di Roma (Italia)*

Elliot W. Eisner, *Stanford University (U.S.A.)*

Octavi Fullat i Genís, *Universidad Autónoma de Barcelona*

Antonio Medina Revilla, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Fernando Bárcena Orbe, *Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid*

Gonzalo Jover Olmeda, *Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid*

La **revista española de pedagogía**, fundada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y actualmente editada por el Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, publica tres números al año, que constituyen un volumen, con un total aproximado de 600 páginas.

Los autores expresan, bajo su exclusiva responsabilidad, las ideas contenidas en sus respectivos artículos.

La correspondencia debe dirigirse al Director, c/ Vitruvio, 8, 28006 Madrid, España.

Mayor información sobre números anteriores de la revista, precio de suscripción, etc., se encuentra en Internet: <http://www.ucm.es/info/quiron/rep.htm>

SUMARIO

PROBLEMAS DE ACTUALIDAD EN EL QUE HACER UNIVERSITARIO

JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS	417	Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias.
VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO, EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ y JAVIER GIL FLORES	445	Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria.
JOAN-CARLES MÈLICH y FERNANDO BÁRCENA	465	La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación.
ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ	485	Rectores y regentes de la universidad de Cisneros.
ANTONIO FERNÁNDEZ CANO	509	Producción educativa española en el <i>Social Sciences Citation Index</i> (1988-97).
ANTONIO VALLE ARIAS, RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH, SUSANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ ISABEL PIÑEIRO AGUÍN y JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO	525	Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico.
ANNA ESCOFET ROIG, M. ^a JOSÉ RUBIO HURTADO y LILIANA TOLCHINSKY	547	Escribir en la Universidad.
JAVIER GIL FLORES	567	Actitudes hacia la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa.

INFORMACIONES

1. Actividades pedagógicas	593
<i>In memoriam del Dr. D. Ricardo Marín Ibáñez (1922-1999). Congreso de la Asociación Mundial de las Ciencias de la Educación (AMSE).</i>	
2. Reseña bibliográfica	597
ELLIOT W. EISNER: <i>El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa</i> (Carmen Urpí Guercia); JEAN CLAUDE GILLET: <i>Formation à l'animation</i> (Xan Bouzadas Fernández); L. DOVAL SALGADO y M. A. SANTOS REGO: <i>Educación y neurociencia</i> (Germán Sierra Marcuño); A. VELLOSO: <i>El desorden mundial y los refugiados</i> (Jaime Marín).	
3. Libros recibidos.	609
COLABORAN EN ESTE NÚMERO	611
ÍNDICE DEL AÑO LVII	615

ISSN 0034-9.461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958

IMPRESA NÁCHER, S. L. Milagro, 7. Tel. y Fax 96 392 27 59. 46003 Valencia

PROBLEMAS DE ACTUALIDAD EN EL QUEHACER UNIVERSITARIO

JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS. *Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias.*

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO, EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ y JAVIER GIL FLORES. *Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria.*

JOAN-CARLES MÈLICH y FERNANDO BÁRCENA. *La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación.*

ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ. *Rectores y regentes de la universidad de Cisneros.*

ANTONIO FERNÁNDEZ CANO. *Producción educativa española en el **Social Sciences Citation Index** (1988-97).*

ANTONIO VALLE ARIAS, RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH, SUSANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, ISABEL PIÑEIRO AGUÍN y JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO. *Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico.*

ANNA ESCOFET ROIG, M.^a JOSÉ RUBIO HURTADO y LILIANA TOLCHINSKY. *Escribir en la Universidad.*

JAVIER GIL FLORES. *Actitudes hacia la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa.*



ANÁLISIS MULTIRRASGO-MULTIMÉTODO EN LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

por José Manuel GARCÍA RAMOS
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

En el contexto de la Educación Superior, la necesidad de establecer Teorías y Constructos que guíen la acción educativa no es menor que la que se precisa en otros niveles educativos, máxime cuando en nuestros días la educación superior se ha universalizado y los recursos para su mejora no son ilimitados. Conectamos así con el tema de la Calidad de la Instituciones de Educación Superior y con su correlato natural, la Evaluación de la Calidad de las Instituciones Universitarias.

No nos vamos a extender ahora en desarrollar estos temas, sobre los cuales han corrido y siguen corriendo ríos de tinta. Baste como justificación y como punto de partida la aceptación común de la necesidad de realizar estudios e investigaciones que faciliten la consolidación de un cuerpo teórico que nos permita guiar, de la mejor manera posible, nuestra intervención educativa en contextos universitarios. Por otra parte, a ello habrá que añadir la necesidad de Evaluación de los sistemas o modelos de calidad universitaria que se definan, en orden a su mejora permanente (evaluación formativa) o bien, a la clasificación de las Instituciones de Educación Superior, a la toma de decisiones Institucional Interna, a la asignación de Recursos Públicos o Privados a las Instituciones o Centros Educativos de nivel superior, ... Ambas preocupaciones, Investigación sobre... y Evaluación de... son importantes y reflejan necesidades distintas pero complementarias (García Ramos, 1997a, 1997b y 1998).

Ciertamente, habrá de definir con la mayor precisión posible estos sistemas de Calidad Educativa Universitaria. Pero habrá que hacerlo dinámicamente, probando modelos teóricos, formas o modelos de acción docente... y observando resultados, entendidos aquí no solamente como aprendizajes individuales e inmediatos, sino como Productos educativos valiosos (individuales y sociales, mediatos e inmediatos) para la sociedad en la que dicha acción educativa se inscribe (satisfacción de la demanda empresarial, cambio de actitud o de valores, calidad de los conocimientos adquiridos, capacidad para aplicar esos conocimientos adquiridos en la realidad socio-profesional-laboral, mejora de la calidad de vida general de la sociedad, etc...).

El presente trabajo de investigación, tiene como objetivo contribuir, aunque sea modestamente, a establecer modelos de acción docente eficaz en el nivel universitario. Utilizamos como instrumentos de recogida de datos y medición el CEDA y el CAD (ampliamente estudiados en otros trabajos previos ya publicados: García Ramos, 1997 a y b y García Ramos, 1998), y otros instrumentos contruidos ad hoc para el presente trabajo.

Concretamente, vimos necesario construir y aplicar dos escalas más (de diez ítems cada una, valorando de 1 a 6 puntos), en las cuales la eficacia docente del profesor era valorada también (además de por el alumno, CEDA y por el propio profesor, CAD) por los responsables académicos del Centro: Decano-Coordinador de Carrera y Director General Académico del Centro Universitario. A cada uno de ellos se le pidió que valorase analíticamente al profesor, en función de los 4 núcleos básicos del CEDA y del CAD (2 ítems por cada núcleo, paralelos a los ítems del CEDA y del CAD) y globalmente (2 ítems más).

Ciertamente, Decanos y Director, mostraban cierta resistencia a realizar valoraciones en algunos ítems, dado que les resultaba difícil apreciar aspectos internos de la clase, en cada docente y las relaciones entre profesores y alumnos. No obstante, accedieron en la medida en que se trataba de una investigación. En este sentido, Decanos y Director valoraron dichos aspectos según su percepción subjetiva indirecta, lo que necesariamente añade márgenes de error a la estimación de la eficacia docente del profesor, en sus diferentes núcleos teóricos. Cada Decano-Coordinador de carrera valoró a todos los profesores que impartían materia en su carrera, el Director valoró a todos los profesores del Centro.

Construimos así un nuevo Banco de Datos que constaba de las siguientes variables siendo la unidad de análisis el profesor (N=63).

Tabla 1: Variables utilizadas en los estudios complementarios

1. Experiencia Docente:	1. 1 a 2 años	
	2. 3 a 4 años	
	2. 5 a 10 años	
	3. Más de 10 años	
2. Edad	1. Menos de 30 años	
	2. De 30 a 40 años	
	3. De 40 a 50 años	
	4. Más de 50 años	
3. Sexo	1. Varón	
	2. Mujer	
4. Carrera	1. Economía y Administración y Dirección de Empresas.	
	2. Derecho	
	3. Periodismo	
	4. Otras materias (Idiomas, Formación Humanística, Informática, etc...).	
5. CEDA I	Planificación	Media obtenida por cada profesor en los ítems de cada subescala del CEDA en función de valoraciones de todos sus alumnos.
6. CEDA II	Aspectos Didácticos	
7. CEDA III	Aspectos Personales y Motivadores.	
8. CEDA IV	Evaluación-Exámenes.	
9. CEDA 23	Dominio de Contenidos (Ítem 23)	Medias obtenidas por cada profesor en estos ítems del CEDA, considerados criterios analíticos de las subescalas (las cuatro primeras) y globales de eficacia docente (los dos últimos).
10. CEDA 26	Motivación de grupo (Ítem 26)	
11. CEDA 34	Incremento del Interés por la Materia. (Ítem 34)	
12. CEDA 42	Es justo al Evaluar. (Ítem 42)	
13. CEDA 43	Eficacia Docente Global. (Ítem 43)	
14. CEDA 44	Eficacia Docente Global Comparativa. (Ítem 44)	
15. CAD I	Planificación.	Medias obtenidas por cada profesor en los ítems de cada Subescala del CAD, según la propia valoración de sí mismo de cada profesor.
16. CAD II	Aspectos Didácticos.	
17. CAD III	Aspectos personales motivacionales.	
18. CAD IV	Evaluación-Exámenes.	
19. VALCOOR I	Planificación.	Medias obtenidas por cada profesor en los ítems de cada Subescala de los nuevos instrumentos, según la valoración del coordinador de carrera y del Director Académico del Centro.
20. VALCOOR II	Aspectos Didácticos.	
21. VALCOOR III	Aspectos Personales y Motivacionales.	
22. VALCOOR IV	Evaluación-Exámenes.	
23. VALDIR I	Planificación.	
24. VALDIR II	Aspectos Didácticos.	
25. VALDIR III	Aspectos personales y motivacionales.	
26. VALDIR IV	Evaluación-Exámenes.	
27. Índice de No Aprobados en junio del 95.	Se calculó el porcentaje medio general de no aprobados (suspensos + no presentados) en las distintas asignaturas y grupos en que cada profesor impartía docencia.	

La fiabilidad de las distintas Sub-escalas, correspondientes a los 4 instrumentos utilizados en la medida del constructo Competencia Docente del Profesor Universitario, fueron las siguientes:

Tabla 2: Fiabilidad de las Sub-escalas de los distintos instrumentos

Instrumento (Fiabilidad Global)	Sub-escalas	Rxx	N	Observaciones
CEDA (valoración del Alumno) Rxx = 0.96	1. CEDA1 - Planificación-Organización.	.84	4109	Muy satisfactorios, indicadores de Fiabilidad de las diferentes subescalas (ver tabla 19)
	2. CEDA2 - Aspectos Didácticos.	.87		
	3. CEDA3 - Aspectos Personales y Motivacionales.	.91		
	4. CEDA4 - Evaluación-Exámenes.	.86		
CAD (Auto evaluación del profesor) Rxx = 0.85	5. CAD1 - Planificación-Organización.	.76	63	. Satisfactorios indicadores de fiabilidad de las diferentes sub-escalas.
	6. CAD2 - Aspectos Didácticos.	.79		
	7. CAD3 - Aspectos Personales y Motivacionales.	.73		
	8. CAD4 - Evaluación-Exámenes.	.78		
COORD. (Valoración del Coordinador) Rxx = 0.70	9. COORD1 - Planificación-Organización.	.81	63	. Desiguales niveles de fiabilidad de las diferentes escalas. . Baja en 2-3 subescalas.
	10. COORD2 - Aspectos Didácticos.	.60		
	11. COORD3 - Aspectos Personales y Motivacionales.	.56		
	12. COORD4 - Evaluación-Exámenes.	.42		
DIR. (Valoración del Director) Rxx = 0.80	13. DIR1 - Planificación-Organización.	.68	63	. Desiguales niveles de fiabilidad de las diferentes escalas.
	14. DIR2 - Aspectos Didácticos.	.58		
	13. DIR3 - Aspectos Personales y Motivacionales.	.80		
	14. DIR - Evaluación-Exámenes.	.73		

Como puede observarse, la fiabilidad de las subescalas correspondientes a COORD. y DIR. son desigualmente satisfactorias, siendo en general los índices correspondientes a la Escala COORD., relativamente más bajos.

La definición de las variables anteriores se realizó para poder responder a los siguientes objetivos:

- * Analizar las correlaciones entre indicadores de eficacia docente, correspondientes a distintas fuentes de valoración (alumno, profesor, coordinador y director).
- * Estudiar el grado de validez convergente y discriminante de los distintos instrumentos de medida y en especial del CEDA, fuente que consideramos más fiable y objetiva para aproximaciones al constructo analizado.

Se trata de estudiar, mediante *técnicas multirrasgo-multimétodo*, estas características técnicas que los instrumentos aportan. Aunque es verdad que en la validez de constructo el interés del investigador se centra

más en la propiedad o constructo que se mide, las características técnicas de los instrumentos tienen también su importancia. No debemos olvidar que la validación de constructo es un proceso complejo que requiere numerosos estudios —de la teoría y de las medidas— y que en cierto modo está siempre inacabado (Nunnally, 1978). Por lo general, no basta probar un tipo de validez para dar por válidas las inferencias realizadas a partir de un instrumento. Considerando los estudios ya realizados —en especial los realizados mediante análisis de estructuras de covarianza— presentamos en este apartado una aproximación más (complementaria de las anteriores).

La técnica Multirrasgo-Multimétodo fue ideada por Campbell y Fiske (1959) como medio para obtener índices acerca de la validez convergente, de la validez discriminante y de la fiabilidad en un diseño con múltiples rasgos y múltiples métodos. El modelo se basa en la diferencia entre rasgo como atributo, característica o propiedad mensurable y método, como forma de aproximación a la medida del rasgo (López Feal, 1986). Cada ítem de la prueba puede ser un rasgo, aunque lo más frecuente es que *los rasgos vengan definidos* —como en nuestro caso— *por un conjunto de ítems o elementos*. En este trabajo, *los métodos se definen como distintas fuentes de valoración* de una misma variable o conjunto de variables (alumnos, profesores, coordinadores, director).

Aunque Campbell y Fiske (1959) describan esta aproximación como más interesada en la adecuación de los tests como medidas de un constructo, que en la adecuación del constructo mismo, la lógica subyacente implica que si métodos distintos verifican los mismos rasgos, tendremos seguridad de que el constructo posee realidad independiente del método con el que se mida (Thorndike, 1982). El criterio general de Convergencia es fundamental y se define operativamente así (Campbell y Fiske, 1959): los coeficientes de validez convergente, esto es, las correlaciones entre medidas de un mismo rasgo, a través de métodos diversos, *deben ser significativamente distintas de cero y altas*.

Si tomamos como métodos los ítems o sub-escalas de una misma fuente (por ejemplo CEDA), *fiabilidad* —como consistencia interna— y *validez convergente* pueden llegar a ser la misma cosa (Morales, 1987; López Feal, 1986). Esto ya fue estudiado anteriormente. En este momento interesa tomar como métodos las distintas fuentes (más o menos fiables y válidas) utilizadas para apreciar las distintas dimensiones (subescalas o secciones de los tests) del constructo Competencia Docente del Profesor Universitario.

Respecto a la validez divergente, Campbell y Fiske (1967) nos explican que tal concepto se basa en el supuesto de que los tests no deben tener alta correlación entre ellos, cuando se pretende que difieran. Cada sub-

test o subescala es una unidad rasgo-método. Por ello, para examinar la validez discriminante hemos de usar varios métodos (fuentes) y más de un rasgo (cada dimensión del constructo) en nuestro caso las 4 subescalas (rasgos) medidas en los 4 instrumentos (fuentes): Planificación, Aspectos Didácticos, Aspectos Personales y Motivacionales y Evaluación-Exámenes, medidos por Alumnos (CEDA), Profesores (CAD), Coordinador y Director. *La validez divergente o discriminante* vendrá apoyada entonces por las *relativamente bajas correlaciones entre rasgos diferentes, medidos con el mismo método* (fuente o instrumento), lo que permite probar el carácter multidimensional del constructo —si ello se pretende— o diferenciar un constructo de otro empíricamente. También tiene utilidad para determinar el grado de validez de rasgos distintos.

2. Descripción de la muestra.

A título indicativo señalamos los siguientes resultados del análisis descriptivo.

Tabla 3: Distribución del profesorado por Carreras.

CARRERA	fi	%
1. Economía y Empresa	24	38.1
2. Derecho	12	19.0
3. Periodismo	22	34.9
4. Otras	5	7.9
TOTAL	63	100.0

Tabla 4: Distribución de la muestra por Sexo

CATEGORÍA	fi	%
1. Varón	42	66.7
2. Mujer	21	33.3

Doble
número de
profesores
varones

Tabla 5: Distribución de la muestra por nivel de Experiencia Docente y Edad

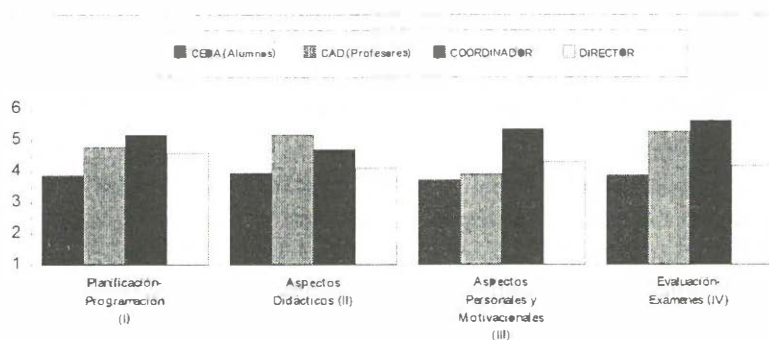
Experiencia Docente (Años)	fi	%	Edad	fi	%
1. (1 a 2)	32	50.8	1. Menor de 30 años	22	34.9
2. (3 a 4)	8	12.7	2. 30/40 años	23	36.5
3. (5 a 10)	13	20.6	3. 40/50 años	8	12.7
4. (más de 10)	10	15.9	4. más de 50 años	10	15.9

Profesorado joven
mayoritariamente.
Poca experiencia
docente, en
general.
Aunque este dato
no aparece aquí, un
55% son Doctores.

La tabla siguiente, nos muestra las *medias y desviaciones típicas* obtenidas por los profesores en las distintas subescalas (rasgos) correspondientes a los distintos fuentes de valoración (métodos) de la eficacia docente.

Tabla 6: Medias y Desviaciones Típicas de los distintos rasgos, valorados por los distintas fuentes (métodos)

Rasgo ↓	Método →	FUENTES DE VALORACIÓN DE LA EFICACIA DOCENTE							
		ALUMNO (CEDA)		PROFESOR (CAD)		COORD. CARRERA		DIRECTOR	
		Media	S	Media	S	Media	S	Media	S
1. Planificación-programación.		3.895	.731	4.790	1.12	5.192	.911	4.598	1.248
2. Aspectos Didácticos.		3.957	.767	5.19	.968	4.709	1.12	4.109	.989
3. Aspectos personales y motivacionales.		3.733	.811	3.92	1.39	5.37	.749	4.322	1.13
4. Evaluación-Exámenes.		3.886	.765	5.29	.96	5.639	.65	4.18	.623



El gráfico anterior nos muestra algunos datos interesantes:

- El juicio del alumno es el más duro (puntuaciones medias más bajas) en todos los núcleos teóricos o rasgos. No obstante, son satisfactorias todas las valoraciones medias, próximas al valor 4 las más bajas.
- Los juicios del profesor (autoevaluación) son más blandos (puntuaciones medias más altas), siendo todavía mejores los juicios del Coordinador. En todo caso, el profesor se autovalora siempre mucho mejor de lo que los valora el alumno.
- El juicio del Coordinador tiende a ser muy elevado, lo que indica alto grado de satisfacción de los Coordinadores-Decanos, con su profesorado. Lo mismo puede decirse del Director, aunque con valoraciones algo menos elevadas.
- Comparando rasgos (núcleos), los menos valorados son: planifi-

cación y evaluación-exámenes, aunque para el alumno y el profesor los menores niveles de satisfacción se dan en los aspectos de relación profesor-alumno. Esto es, aceptándose globalmente unos a otros, parecen no estar totalmente satisfechos de la relación que se establece entre ellos, relación que consideran mejorable.

3. Validez Convergente y Discriminante.

Aún cuando la literatura sobre dimensiones del constructo Competencia Docente del profesor muestran que las subdimensiones están, por lo general, muy relacionadas, es útil —como afirman la mayoría de los autores— estudiar la validez convergente y discriminante en la consideración del constructo estudiado.

La validez convergente puede analizarse estudiando las correlaciones mono-rasgo/hetero-método. Correlaciones significativas entre métodos —especialmente sin son altas— apoyan la validez convergente del constructo y de los instrumentos con que se mide.

La validez discriminante se estudia en las correlaciones mono-método/hetero-rasgo y especialmente en las correlaciones heterorrasgo-hetero-método. Sólo si las correlaciones son muy extremas (próximas a la unidad) debe cuestionarse la validez discriminante, especialmente si, como hemos dicho, las subdimensiones del constructo se hallan muy correlacionadas.

3.1 Estudios de Validez Convergente. (monorrasgo-heterométodo)

En función de las correlaciones obtenidas entre las distintas variables podemos concluir lo siguiente:

a Núcleo-rasgo de Planificación-Programación:

Tabla 7: Intercorrelaciones entre fuentes de Valoración del rasgo Planificación-Programación

Núcleo: Planificación.	CEDA	CAD	COORD.	DIR.
CEDA	1.00	**	**	**
CAD	.338	1.00		
COORD.	.462	.121	1.00	*
DIR.	.413	.096	.311	1.00

* Significativa a un Alpha = 0.01

** Significativa a un Alpha = 0.05

El CEDA (Alumnos) correlaciona significativamente con otras 3 fuentes de valoración.

No hay correlaciones entre las valoraciones del Profesor, Coordinador y Director.

El CAD (como fuente) correlaciona levemente con la valoración del alumno (CEDA).

Las mayores correlaciones corresponden al CEDA, con COOR. y DIR., lo que permite apoyar la validez convergente del CEDA en la medición de este rasgo (Planificación-Programación) y, en menor medida, las valoraciones del Coordinador y del Director en este rasgo.

b. Núcleo-rasgo de Aspectos Didácticos

Tabla 8: Intercorrelaciones entre fuentes de Valoración del rasgo Aspectos Didácticos

Núcleo: Aspec. Didac.	CEDA	CAD	COORD.	DIR.
CEDA	1.00		**	
CAD	.119	1.00		
COORD.	.569		1.00	**
DIR.	.246	.037	.446	1.00

* Significativa a un Alpha=0.01

** Significativa a un Alpha=0.05

El CEDA (Alumno) correlaciona de forma significativa y elevada con el coordinador, lo que apoya la validez convergente de ambas fuentes, en la valoración de este rasgo.

No hay correlaciones significativas del CAD (profesor) con ninguna otra fuente.

La validez Convergente de la fuente Coordinador, se ve reforzada por la correlación con la fuente Director.

c. Núcleo-rasgo de Aspectos Personales y Motivacionales

Tabla 9: Intercorrelaciones entre fuentes de Valoración del rasgo Aspectos Personales y Motivacionales

Núcleo: Aspe. Pers- Motiv.	CEDA	CAD	COORD.	DIR.
CEDA	1.00	**	**	
CAD	.383	1.00		
COORD.	.477	.089	1.00	
DIR.	.128	-.034	.180	1.00

* Significativa a un Alpha=0.01

** Significativa a un Alpha=0.05

El CEDA (Alumno) correlaciona de forma significativa con el CAD y con COORD., lo que apoya la validez convergente del CEDA.

El CAD, sólo correlaciona con el CEDA.

El DIR., no correlaciona con ninguna otra fuente.

d. Núcleo-rasgo de Evaluación-Exámenes

Tabla 10: Intercorrelaciones entre fuentes de Valoración del rasgo Evaluación-Exámenes

Núcleo: Evaluación- Exámenes	CEDA	CAD	COORD.	DIR.
CEDA	1.00	**		**
CAD	.490	1.00		
COORD.	.108	.041	1.00	
DIR.	.482	.225	.251	1.00

* Significativa a un Alpha=0.01

** Significativa a un Alpha=0.05

El CEDA (Alumno) correlaciona de forma significativa y elevada con CAD y DIR., lo que refuerza la validez convergente del CEDA.

El CAD (profesor) correlaciona sólo con el CEDA.

El COORD., no correlaciona con ninguna otra fuente de valoración.

La conclusión básica de los estudios correlacionales heterofuente-mononúcleo (heterométrodo-monorrasgo) es la consolidación de la validez

convergente del CEDA en la valoración de los diferentes núcleos teóricos valorativos de la eficacia docente del profesor. En todos los estudios mononúcleo ó monorrasgo, la validez de la valoración realizada a través del CEDA (alumno con fuente) recibe el refuerzo de correlaciones significativas y elevadas con otras fuentes: 3, en el primer núcleo (planificación), 1, en el segundo núcleo (aspectos didácticos) y 2 en los núcleos Aspectos personales y motivacionales y Evaluación-Exámenes. Todo ello apoya la validez del constructo Competencia Docente, especialmente al ser valorado a través del CEDA.

Las otras fuentes de valoración (profesor, coordinador, director) alcanzan menos apoyos (y menos importantes), a la validez convergente de sus instrumentos, como medidas alternativas del mismo constructo.

3.2. Estudios de Validez Divergente.

a) Análisis Hetero-rasgo/Mono-método.

En función de las correlaciones obtenidas entre las distintas variables podemos estudiar las correlaciones entre rasgos distintos, utilizando el mismo método o fuente.

Dado que las subdimensiones del Constructo Competencia Docente se hallan correlacionados (tal como señala la amplia literatura consultada sobre el tema y los análisis anteriormente realizados), se esperan correlaciones importantes entre los rasgos, dentro de cada fuente o método. Sólo correlaciones próximas a 1.00 cuestionarían la validez discriminante (Marsh y Hocevar, 1983; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; Martínez Arias, 1995). Las siguientes tablas nos muestran las correlaciones obtenidas entre rasgos, para cada método:

Tabla 11: Intercorrelación entre rasgos del CEDA (Alumno)

Fuente: CEDA	Planificación	Aspectos Didácticos	Aspectos Personales y Motivacionales	Evaluación-Exámenes
Planificación	1.00	**	**	**
Aspectos Didácticos	.783	1.00	**	**
Aspectos Personales y Motivacionales	.669	.839	1.00	**
Evaluación-Exámenes	.738	.813	.831	1.00

* Correlaciones elevadas, no próximas a 1.00

Tabla 12: Intercorrelaciones entre rasgos del CAD

Fuente: CAD	Planificación	Aspectos Didácticos	Aspectos Personales y Motivacionales	Evaluación-Exámenes
Planificación	1.00	**	**	**
Aspectos Didácticos	.677	1.00	**	**
Aspectos Personales y Motivacionales	.424	.480	1.00	
Evaluación-Exámenes	.550	.730	.363	1.00

Correlaciones elevadas, no próximas a 1.00

Tabla 13: Intercorrelaciones entre rasgo Coordinador

Fuente: COORD.	Planificación	Aspectos Didácticos	Aspectos Personales y Motivacionales	Evaluación-Exámenes
Planificación	1.00	**	**	**
Aspectos Didácticos	.597	1.00	**	
Aspectos Personales y Motivacionales	.590	.382	1.00	
Evaluación-Exámenes	.433	.038	.024	1.00

Correlaciones moderadas, no próximas a 1.00

Tabla 14: Intercorrelaciones entre rasgos (Director)

Fuente: DIR.	Planificación	Aspectos Didácticos	Aspectos Personales y Motivacionales	Evaluación-Exámenes
Planificación	1.00	**	**	**
Aspectos Didácticos	.455	1.00	**	*
Aspectos Personales y Motivacionales	.828	.699	1.00	**
Evaluación-Exámenes	.569	.387	.656	1.00

Correlaciones moderadas, no próximas a 1.00

Tal como era de esperar, las correlaciones entre rasgos, en cada fuente, son significativas —en la mayoría de los casos— y elevadas (no próximas a la unidad) en algunos casos. Por tanto, estos resultados no parecen cuestionar gravemente la validez discriminante del constructo.

B. Análisis Heterorrasgo - Heterométodo.

Se esperan bajas correlaciones entre rasgos distintos medidos con fuentes distintas y en todo caso, que sean sustancialmente inferiores a las correlaciones monorrasgo - heterométodo (indicadores de validez convergente) y a las correlaciones monométodo - heterorrasgo (indicadores también de validez divergente o discriminante).

Tabla 15: Matriz de Correlaciones Multi-Método / Multi-Rasgo

	Método 1 (CEDA)				Método 2 (CAD)				Método 3 (COORD.)				Método 4 (DIR.)			
	A1	B1	C1	D1	A2	B2	C2	D2	A3	B3	C3	D3	A4	B4	C4	D4
Método Fuente 1 (CEDA)																
A1: Planificación																
B1: Asp. Didácticos	.783 (.84)															
C1: Asp. Pers. y Motiv.	.669 (.87)	.839 (.91)														
D1: Evaluación Exámenes	.738 (.86)	.813 (.86)	.831 (.86)													
Método Fuente 2 (CAD)																
A2: Planificación	.338 (.76)	.130	.186	.356												
B2: Asp. Didácticos	.244 (.79)	.119	.283	.441	.667 (.79)											
C2: Asp. Pers. y Motiv.	.046 (.73)	.173	.383	.306	.424 (.73)	.480 (.73)										
D2: Evaluación Exámenes	.206 (.78)	.150	.279	.490	.550 (.78)	.730 (.78)	.363 (.78)									
Método Fuente 3 (COORD.)																
A3: Planificación	.462 (.81)	.130	.186	.356	.127 (.81)	.227 (.81)	.077 (.81)	.291 (.81)								
B3: Asp. Didácticos	.346 (.60)	.569 (.60)	.283	.441	.192 (.60)	.050 (.60)	.081 (.60)	.021 (.60)	.597 (.60)							
C3: Asp. Pers. y Motiv.	.350 (.56)	.339 (.56)	.383 (.56)	.306	.049 (.56)	.174 (.56)	.089 (.56)	.212 (.56)	.590 (.56)	.382 (.56)						
D3: Evaluación Exámenes	.433 (.42)	.221 (.42)	.279 (.42)	.490	.193 (.42)	.103 (.42)	.041 (.42)	.433 (.42)	.038 (.42)	.024 (.42)						
Método Fuente 4 (DIR.)																
A4: Planificación	.413 (.68)	.142	.138	.096	.079	.231	.314	.126	.012	.424						
B4: Asp. Didácticos	.261 (.58)	.246 (.58)	.378	.209	.037 (.58)	.143	.124	.347	.445 (.58)	.414	.067					
C4: Asp. Pers. y Motiv.	.423 (.80)	.215 (.80)	.128 (.80)	.205	.198 (.80)	.159 (.80)	.034 (.80)	.245	.385 (.80)	.241 (.80)	.180 (.80)	.392				
D4: Evaluación Exámenes	.587 (.73)	.524 (.73)	.389 (.73)	.482	.077 (.73)	.122 (.73)	.121 (.73)	.225	.444 (.73)	.497 (.73)	.275 (.73)	.251 (.73)	.569	.387	.656 (.73)	

La tabla anterior nos muestra todas las correlaciones e indicadores de validez convergente y discriminante:

1. Entre paréntesis (), aparecen los índices de fiabilidad de las subescalas correspondientes a los distintos fuentes o métodos de medida.
2. En negrita, aparecen los indicadores de Validez Convergente correspondientes a las distintas subescalas y para los distintos métodos o fuentes (correlaciones monorrasgo-heterométrodo).
3. Los coeficientes monométrodo-heterorrasgo aparecen en los triángulos formados por líneas de puntos.
4. El resto de los valores, son indicadores de correlación heterorrasgo-heterométrodo.

Continuando con el análisis de la validez discriminante y observando el cuadro anterior podemos ver que:

- a. El CEDA presenta correlaciones heterorrasgo-heterométrodo satisfactorias: bajas, no significativas en su mayoría y casi siempre inferiores a los indicadores de validez convergente. Se observa alguna irregularidad en las correlaciones del CEDA con las medidas o valoraciones de COORDINADOR y DIRECTOR; en mi

opinión se debe a la menor fiabilidad de estos instrumentos en la medición del rasgo. Por tanto, los resultados, globalmente, apoyan la validez discriminante del CEDA, en la medición del constructo estudiado.

- b. Con el CAD ocurre algo similar. Las correlaciones heterorrasgo-heterométodo son satisfactorias: bajas, no significativas en su mayoría y casi siempre inferiores a los indicadores de validez convergente (aunque en menor grado que en el CEDA). También presenta algunos valores insatisfactorios, con COORDINADOR y DIRECTOR, probablemente debidos a los defectos de precisión en la medida, realizada a través de estos instrumentos y también, en parte, por la menor fiabilidad de las sub-escalas del propio CAD.
- c. Los instrumentos de valoración que realizan estimaciones a través de COORDINADOR y DIRECTOR presentan muchos más valores no satisfactorios, lo que confirma la baja idoneidad (validez) de estos instrumentos para apreciar las diferentes dimensiones del rasgo estudiado.

4. Análisis Factorial Multirrasgo-Multimétodo

Otra forma de aproximarnos, más globalmente, al estudio de la validez convergente y discriminante de los instrumentos en la medida del constructo Competencia Docente consiste en realizar A.F.E. o A.F.C. (Análisis Factorial Exploratorio y/o Confirmatorio) tomando como variables de medida las 16 variables resultantes de la medida de las 4 dimensiones a través de los 4 instrumentos utilizados.

Realizamos varios A.F.E., por Componentes Principales, con rotaciones Varimax y Oblimin. La solución Varimax resultó más satisfactoria. Por otra parte y tras la solución oblicua, se observó que los factores obtenidos no correlacionaban (o lo hacían, en algún caso, mínimamente). Ofrecemos a continuación la solución rotada Varimax.

Tabla 16: Solución rotada Varimax del A.F. E. multirrasgo-multimétodo

Variables empíricas		FACTORES			
		Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
1. CEDA III.	Aspectos Personales y Motivacionales.	.839			
2. VALDIR II.	Aspectos Didácticos.	.820			
3. VALCOOR 2.	Aspectos Didácticos.	.749			
4. CEDA II.	Aspectos Didácticos.	.635			
5. VALCOOR 3.	Aspectos Personales y Motivacionales.	.609			
6. CEDA IV.	Evaluación-Exámenes.	.573			
7. VALDIR I.	Planificación.		.819		
8. VALDIR IV.	Evaluación-Exámenes.		.770		
9. CEDA I.	Planificación.		.703		
10. VALDIR III.	Aspectos Personales y Motivacionales.		.621		
11. CAD I.	Planificación.			.828	
12. CAD II.	Aspectos Didácticos.			.905	
13. CAD III.	Aspectos Personales y Motivacionales.			.634	
14. CAD IV.	Evaluación-Exámenes.			.811	
15. VALCOOR 1.	Planificación.				.772
16. VALCOOR 4.	Evaluación-Exámenes.				.887

* Sólo aparecen las saturaciones superiores al Duplo del Valor de significación ($\alpha = 0.01$).

Como puede apreciarse:

1. Aparecen 2 factores (III y IV) sólo saturados por secciones o subescalas de un mismo instrumento; son Factores-Método (CAD completo o valoraciones del profesor, y Subescalas 1 y 4 del coordinador, ambas subescalas miden los aspectos más formales de la labor docente: Planificación y Evaluación).

2. El factor II es también, fundamentalmente, un Factor-Método, en este caso juicio del Director (aspectos formales de Planificación y Evaluación, al que se añada su juicio sobre elementos de relación profesor-alumno). En este factor satura también la Subescala de Planificación del CEDA (CEDA I).

3. El Factor Principal (el I) es un Factor-Rasgo. En el saturan casi todas las variables que miden Aspectos didácticos y Aspectos Personales y Motivacionales, tal como son apreciados por las distintas fuentes: Alumno (CEDA), COORDINADOR, DIRECTOR. Es por tanto un factor que apoya claramente la validez del constructo Competencia Docente del profesor universitario, apreciando fundamentalmente aspectos tales como: Motivación de Aprendizaje, Dominio de Contenidos, Interacción de Grupo, Atención Personal al alumno, Claridad Expositiva, Entusiasmo...

Estos resultados confirman las conclusiones obtenidas en los estudios anteriores, especialmente en los A.F.E. y en los A.F.C. realizados, pudiéndose proponer la existencia de un Constructo multidimensional de Competencia Docente del Profesor Universitario. Las dimensiones de dicho constructo se hallan correlacionadas, siendo la más definitoria la relativa a la interacción entre aspectos didácticos (dominio de contenidos, claridad expositiva, orden en la presentación de contenido, etc...) y aspectos personales-motivacionales del profesor (interacción con el grupo, motivación de aprendizaje, entusiasmo, atención personal al alumno, ...).

No obstante, habrá que realizar más investigación, en contextos educativos distintos, mejorando los instrumentos o escalas de estimación de Coordinación y Director y utilizando otros procedimientos y fuentes de observación y medida, al objeto de confirmar, por otras vías, estos resultados. Por otra parte, se necesita más investigación sobre las causas de las diferencias entre las valoraciones de los estudiantes; diferencias, por ejemplo, entre materias de un mismo profesor y entre profesores de una misma materia y similar trayectoria académico-profesional. Estas diferencias, probablemente estén vinculados a características personales del docente: personalidad, estilo cognitivo, actitudes, valores,..., a la naturaleza de las propias asignaturas (más o menos analíticas, más o menos aplicadas, etc...) y a características personales de los alumnos (similares las enunciadas para el profesor).

5. *Estudios diferenciales*

Muchos otros estudios complementarios podrían realizarse para acotar aún mejor el constructo estudiado y sus dimensiones. Entre ellos destacarían los que denominaríamos estudios diferenciales, estudios cuya finalidad sería analizar el comportamiento diferencial de las dimensiones del constructo en función de las principales variables cualitativas o clasificatorias: sexo, edad, tipo de carrera, experiencia docente del profesor, tipo de materias (por ejemplo, analíticas y molares o globales), personalidad del profesor, etc...

Todo ello podría llevarnos muy lejos, en cuanto que requeriría un desarrollo amplio y la medición de algunas otras variables no utilizadas en este estudio (personalidad del profesor, por ejemplo; actitudes hacia la formación universitaria, estilo cognitivo del profesor y del alumno; etc...). Por ello no lo trataremos en este momento con extensión, aunque aportaremos algunos análisis realizados que pueden servirnos de apoyo al capítulo final de conclusiones, recomendaciones y prospectiva.

Por otro lado, también sería interesante realizar A.F.E., A.F.C. y pro-

bar los modelos estructurales causales establecidos en submuestras de la muestra global analizada. Los modelos teóricos de relaciones estructurales entre variables pueden tener un mayor o menor poder explicativo en unas carreras respecto de otras, con un tipo de materias, con un tipo de profesor (sexo, mayor o menor edad y experiencia docente, etc...). Pensamos que estos estudios pueden ser útiles para ir avanzando en el estudio y acotación de este constructo, tan ligado a la verdadera calidad de la docencia universitaria, ya que nos permitirá concreciones superiores a las establecidas en los modelos generales, utilizados en la muestra total estudiada.

5.1. *Diferencias entre carreras, sexo y otras variables clasificatorias, en la valoración de la Competencia Docente del Profesor.*

Tomando como V.D. de análisis la Eficacia Docente Global del Profesor, medida a través del ítem-criterio n.º 43 del CEDA, los resultados obtenidos reflejan lo siguiente.

Tabla 17: Análisis de Varianza (VD: Ítem 43 / VI: Carrera)

F.V.	SC	Gl.	MC	F.	Prob.	Difer. P = 0.05
Carrera	56.11	5	11.22	5.20	.000	Si
Error	8425.7	3905	2.16			
Total	8481.8	3910				

El contraste posterior a F, para estudiar entre qué carreras se dan las diferencias significativas, aparece en la siguiente tabla:

Tabla 18: Contrastes Posteriores. Diferencias entre carreras.

Carrera	N	Media	S	* Significatividad p = 0.05											
				LSD							Scheffé				
				1	3	4	5	6	7	1	3	4	5	6	7
1. Derecho	854	4.38	1.50		*				*		*				*
3. Economía (Plan Antiguo)	193	3.88	1.42	*		*	*	*	*	*				*	*
4. Economía (Plan Nuevo)	187	4.24	1.32		*										
5. Empresas (Plan Antiguo)	451	4.27	1.39		*										
6. Empresas (Plan Nuevo)	923	4.27	1.37		*					*					
7. Periodismo	1303	4.14	1.57	*	*										
TOTAL:	3911	4.23	1.47												

Las valoraciones más bajas fueron dadas por los estudiantes de Economía (Plan Antiguo). Las más altas correspondieron a Derecho, no dándose diferencias entre esta carrera y Economía (P. Nuevo) o Empresas (P. Antiguo y P. Nuevo). Periodismo se mantiene en un valor intermedio, no difiriendo significativamente de Economía (P. Nuevo) y Empresas (Plan

Antiguo y Plan Nuevo), pero si de Derecho (mayor media en Derecho) y de Economía (Plan Antiguo mayor media).

Si incluimos una V.I. más en el análisis (Sexo) las diferencias entre carreras se hacen más claras, al igual que aparecen diferencias por sexo, pero no interacción entre sexo y carrera respecto de la valoración de Eficacia Docente Global del Profesor Universitario (ítem 43). La tabla Siguiente nos muestra los resultados del ANOVA FACTORIAL realizado.

Tabla 19: Anova Factorial de la Eficacia Docente Global por Sexo y Carrera

F.V.	SC	Gl.	MC	f	Prob.	Diferencias p = 0.05
Carrera	63.90	5	12.78	5.95	.000	SI
Sexo	13.83	1	13.83	6.44	.011	SI
Car. x Sexo	5.1	5	1.01	.47	.796	NO
Error	8312.0	3869	2.15			
Total	8410.3	3880				

El mayor nivel de exigencia o de dureza en la valoración parece corresponder a los varones con medias inferiores en todas las carreras.

Se realizaron estudios de diferencias entre Cursos y entre Años de Experiencia del Profesorado (en este ítem 43), no encontrándose diferencias significativas a un nivel de probabilidad = 0.05.

También se realizaron Análisis de Varianza Factoriales, similares al anterior, con otros ítems, que no incluimos para no extendernos en lo que sólo son datos complementarios. En la mayoría de los ítems, especialmente en aquellos que definen cada subescala, se daban resultados semejantes a los aquí referidos al ítem 43 (Competencia Docente valorada globalmente por el Alumno); esto es, diferencias entre carreras y entre sexos, pero no debidas a la interacción (efectos aditivos no interactivos).

6. Valoración de los Instrumentos utilizados en la medida del Constructo Competencia Docente del Profesor Universitario (CEDA; CAD; COORD y DIR)

De una manera telegráfica resumimos aquí las principales conclusiones obtenidas sobre los instrumentos que tratan de medir el constructo estudiado (competencia docente del profesor universitario):

a) El mejor instrumento, en cuanto a sus características y para la medición del Constructo mencionado, es el CEDA (Cuestionario de Evaluación Docente por el Alumno).

— Fiabilidad total elevada y satisfactoria (Alpha = 0.96).

- Subescalas, con indicadores de Fiabilidad elevados y satisfactorios. Con sólo 5 ítems en cada subescala, R_{xx} varia entre 0.84 y 0.88.
 - Los indicadores de Homogeneidad de los ítems son muy satisfactorios, tanto respecto a la Escala Total, como a la subescala propia.
 - Los diferentes estudios descriptivos, correlacionales y de validación realizados nos llevan a proponer la Escala CEDA-Mod. como instrumento para la medición del constructo Competencia Docente del Profesor Universitario, con uso para evaluación formativa.
 - Los estudios mediante Análisis Factorial Clásico o Exploratorio apoyan la propuesta mencionada, pudiendo afirmarse que —tal como lo mide el CEDA— el Constructo Competencia Docente del Profesor Universitario es un Constructo Multidimensional, con 6 dimensiones básicas, correlacionadas entre sí.
- b) El C.A.D., Cuestionario de Autoevaluación Docente, obtiene satisfactorios niveles de fiabilidad (0.84-0.87), con un menor número de ítems que el CEDA, similar estructura factorial al CEDA y una fuerte homogeneidad interna entre sus subescalas.
 - c) Los instrumentos de Medida del Constructo, utilizados a partir de las valoraciones de COORDINADOR y DIRECTOR presentan índices de fiabilidad no satisfactorios en su conjunto, lo que confirma la baja idoneidad de ambos instrumentos o fuentes de valoración para apreciar el constructo.
 - d) Los estudios de Validez Convergente, utilizando los cuatro instrumentos, muestran el mayor grado de validez en las valoraciones realizadas a través del CEDA, que obtienen bastantes correlaciones significativas y elevadas mononúcleo-heterofuente (monorrasgo-heterométrico). Las otras fuentes de valoración (CAD, COORD. y DIR.), obtienen menos apoyos y de menor magnitud a la validez convergente de sus subescalas, como medidas alternativas del constructo analizado.
 - e) Los estudios de Validez Divergente, realizados a partir de la matriz multirrasgo-multimétodo y de análisis heterorrasgo-monométodo permiten afirmar que el CEDA presenta satisfactorias correlaciones heterorrasgo-monométodo que apoyan la validez divergente del CEDA como medida de constructo analizado. El CAD presenta valores, o correlaciones también favorables en apoyo de su validez divergente, pero en menor grado. COORD. y DIR., presentan muchos más valores insatisfactorios de los de-

seables, lo que confirma aún más la baja idoneidad (validez) de estos instrumentos o fuentes de valoración para apreciar las diferentes dimensiones del constructo Competencia Docente.

- f) El Análisis Factorial Multirrasgo-Multimétodo presenta 2-3 factores-método (CAD., COOR. y DIR. aproximadamente), y un Factor Principal (el primero y más consistente) claramente de Rasgo; en él saturan subescalas de distintas fuentes (CEDA-Alumno; Coordinador y Director), apoyando claramente la validez del constructo Competencia Docente. Dicho factor-rasgo se halla fundamentalmente definido por aspectos tales como:

- Motivación de Logro-Entusiasmo.
- Dominio de los Contenidos - Claridad Expositiva.
- Comunicación con el alumno (Interacción con el grupo y Atención personal).

Tales aspectos parecen nuclear la naturaleza del Constructo estudiado, como constructo multidimensional, pero fuertemente definido por la correlación-convergencia de estas conductas-actitudes-destrezas del profesor universitario.

En todo caso, los resultados del presente trabajo parecen confirmar los resultados ya obtenidos en estudios anteriores (García Ramos, 1997 a y b y García Ramos, 1998).

Dirección del autor: José Manuel García Ramos. Facultad de Educación - Dpto. M.I.D.E., Universidad Complutense de Madrid, Edificio Almudena, Paseo Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 27.III.1999

BIBLIOGRAFÍA

- ABALDE, E; DE SALVADOR, X; GONZÁLEZ, R. Y MUÑOZ, J. M. (1995) *Análisis de la evaluación de la docencia universitaria por los alumnos en la universidad de la Coruña (1993-94)* (Valencia. VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa).
- ABBOT, R. D.; WULFF, D. H.; NYQUIST, J. D.; ROPP, V. A. y HESS, C. W. (1990) Satisfaction with processes of Collecting Student Opinions about instruction: the student Perspective, *Journal of Educational Psychology*, 82:2, pp. 201-206.
- ABRAMI, P. C.; COHEN, P. A. y D'APOLLONIA, S. (1990) Validity of Student Ratings of Instruction: What we know and what do not, *Journal of Educational Psychology*, 82:2, pp. 219-231.
- ACHERMAN, H. (1992) *Evaluación de la calidad por el profesorado* (Madrid, Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense de Madrid).
- APODAKA, P. y OTROS. (1990) *Experiencia evaluativa en la UPV/EHU: consideraciones en torno a la puesta en marcha de un proyecto*, **revista española de pedagogía**, 186, pp. 327-336.
- ARBIZU, F. (1994) *La función docente del profesor universitario* (Bizcaia, Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco).
- ASENSIO, I. I. (1993) *La medida del clima en instituciones de educación superior* (Madrid, Tesis Doctoral, Universidad Complutense).
- BAXTER, E. P. (1991) The TEVAL Experience, 1983-1988: the impact of student evaluation of teaching scheme on university teachers, *Studies in Higher Education*, 16, pp. 151-178.
- BENEDITO, V.; CABRERA, F; HERNÁNDEZ, F.; MERCADE, F. y RODRÍGUEZ ESPI-NAR, S. (1989) La evaluación del profesor universitario, *Revista de Educación*, 290, pp. 279-291.
- BOLLEN, K. A. Y SCOTT-LONG, J. (Eds.) *Testing structural equation models* (Sage Pb. Newbury Park).
- BORREGO, A. (1992) *Evaluación institucional universitaria: el nivel académico* (Madrid, Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense de Madrid).
- CAJIDE, J. (1994) Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria, *Bordón* 46:4, pp. 389-405.
- CASTEJÓN, J. L.; CARDAS, R. H. y VERA, M.ª Y. (1991) *Enseñanza universitaria: diseño y evaluación. Cuestiones teóricas y estudio aproximativo* (Universidad de Alicante).
- CENTRA, J. A. (1974) The relationship between student and alumni rating of teachers, *Educational and Psychological Measurement*, 34, pp. 321-326.
- CENTRA, J. A. (1977) Student ratings of instruction and the relationship to student learning, *American Educational Research Journal*, 14, pp. 17-24.
- CENTRA, J. A. (1980) *Determining faculty performance* (San Francisco, Jossey-Bass).
- COHEN, P. A. (1981) Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies, *Review of Educational Research*, 51, pp. 281-309.

- COWAN, J. (1985) Effectiveness and efficiency in higher education, *Higher Education*, 14, pp. 235-239.
- DALHLLÖF, W. (1990a) *Evaluation de l'enseignement: pratiques et développement. Versus un nouveau modèle* (París, OCDE: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement).
- DALHLLÖF, W. (1990b) *Practice and evidence in the evaluation of teaching* (París, Ed. por DALHLLÖF et al. en *Report of the IMHE study group on Evaluation in Higher Education*. OCDE, June 1990 cap. 5, pp. 139-161),
- DALHLLÖF, W. (1990c) *Towards a new model for the evaluation of teaching: an interactive process-centred approach* (París, Ed. por DAHLLÖF et al, en *Report of the IMHE study group on Evaluation in Higher Education*. OCDE, June, 1990, cap. 6, pp. 163-215).
- DUNKIN, M. Y BARNES, J. (1986) *Research on higher education* (New York, en Wittrock, P.: *Handbook of research on teaching*, McMillan, pp. 754-777).
- ENTWISTLE, N. J. y RAMSDEN (1983) *Understading student learning* (London, Croom Helm).
- ENTWISTLE, N. J. Y TAIT, H. (1990) Approaches to learning, evaluations of teaching, preferences for contrasting academic environments, *Higher Education*, 19, pp. 169-194.
- ESCUDERO ESCORZA, T. (1989) Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad, *Revista de Investigación Educativa*, 7:13, pp. 93-112.
- ESCUDERO ESCORZA, T. (1993) *Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria* (Universidad de Gran Canaria, III jornadas nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Gran Canaria, pp. 3-59).
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. (1986) *Investigación evaluativa de instituciones universitarias* (Madrid. Tesis Doctoral. Universidad Complutense).
- FERNÁNDEZ, J. (1995) Metaevaluación del profesorado de la calidad docente, *Gaceta Complutense*, 111, pp. 16-19.
- FERNÁNDEZ, M. R.; JORNET, J. M.; PÉREZ CARBONELL, A. Y GONZÁLEZ SUCH, J. (1995) *Estudio del cuestionario de evaluación de la docencia a partir de las opiniones de los estudiantes: I y II cuestionario planteado; estudio metodológico y estudio factorial* (Valencia, Comunicaciones al VII seminario de Modelos de Investigación Educativa, pp. 300 a 308).
- FRANKE-WIKBERG, S. (1990) Evaluating education quality on the instructional level, *Higher Education Management*, 2:3, pp. 271-292.
- FREY, P. W.; LEONARD, D. W. Y BEATTY, W. N. (1975) Student ratings of instruction: validation research American, *Educational Research Journal*, 12, pp. 327-336.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1992) *El profesorado universitario: un análisis comparativo de los modelos de formación* (Madrid, Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense).
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1986) Validez de constructo en el ámbito pedagógico, *revista española de pedagogía*, 174, pp. 535-554.

- GARCÍA RAMOS, J. M. (1987) El análisis factorial confirmatorio aplicado a la investigación pedagógica no-experimental, *Bordón*, 267, pp. 245-267.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1988) Modelos exploratorios y confirmatorios en la investigación pedagógica no experimental, *Revista Ciencias de la Educación*, 136, pp. 423-450.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989) Evaluación de la eficacia docente en PÉREZ JUSTE, R. Y GARCÍA RAMOS, J. M. *Diagnóstico. Evaluación y Toma de Decisiones*, Cap. 22. (Madrid, Rialp)
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1991) Recursos metodológicos en la evaluación de programas, *Bordón*, 43:4, pp. 461-476.
- GARCÍA RAMOS, J. M.; SÁNCHEZ, F.; ALBERT, C.; SALORD, M. (1993) *Proyecto Educativo del Centro Universitario Francisco de Vitoria* (Madrid, Publicación del Centro Universitario Francisco de Vitoria).
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1995) La Evaluación Institucional a través del departamento de Recursos Humanos de una Institución Universitaria Privada, *Bordón*, 47:1, pp. 17-30.
- GARCÍA RAMOS, J. M. Y CONGOSTO, E. (1995) *Un sistema de evaluación institucional en la universidad* (Valencia, Comunicación al VII Seminario Nacional del Modelos de Investigación Educativa, pp. 264-267).
- GARCÍA RAMOS, J. M.; FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. Y CONGOSTO LUNA, E. (1995) *La evaluación de un modelo de tutoría académica en la universidad* (Valencia, Comunicación al VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa, pp. 268-271).
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1997a) Valoración de la Competencia Docente del Profesor Universitario. Una Aproximación Empírica, *Revista Complutense de Educación*, 7:3.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1997b) Análisis factorial confirmatorio a la Valoración del Constructo Competencia Docente del Profesor Universitario, *Bordón*, 49:4, pp. 361-391.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1998) Análisis de Estructuras de Covarianza en el estudio de la Competencia Docente del profesor Universitario, *Revista de Investigación Educativa*, 16:1, pp. 155-184.
- HELMÁNTICA, (GRUPO de la Universidad de Salamanca) (1995) *Elaboración de un instrumento de evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la universidad, los alumnos y los profesores* (Valencia, Comunicación al VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa, pp. 313-318).
- HOWARD, R. D.; NICHOLS, J. O. Y GRACIE, L. W. (1987) *Institutional research support of the self study*, en MUFFO, J. A. y McLAUGHLIN, G. W. (1987) *A primer on Institutional research* (Florida University Press).
- JORDAN, T. E. (1989) *Measurement and evaluation in higher education* (London. Falmer Press).
- JÖRESKOG, K. G. (1974) Analizing Psychological Data by structural analysis of Covariance Matrices, en D. H. KRAHTS, R. C. Y OTROS (ed.) *Contemporary Developments in Mathematical Psychology*. (vol. 2).

- JÖRESKOG, K. G. (1977) Structural equation model in the social sciences: specification, estimation and testing, en KRISHANAIH, P. R. (ed.) *Applications of statistics* (Amsterdam, North-Holland).
- JÖRESKOG, K. G. Y SORBÖM, D. (1976) *C●FAMM. Confirmatory factor analysis with model modification, User's Guide*, (Chicago, Nacional Educational Resources).
- JÖRESKOG, K. G. Y SORBÖM, D. (1981) *LISREL V: Analysis of linear structural relationship by method of maximum likelihood: user's Guide*, (Chicago, Internacional Educational Services).
- JÖRESKOG, K. G. Y SORBÖM, D. (1983) *LISREL VI: Analysis of linear structural relationship by maximum likelihood and least square methods* (Chicago, International Educational services)
- JÖRESKOG, K. G. Y SORBÖM, D. (1988) *PRELIS: A program for multivariate data screening and data summarization: A preprocessor for LISREL*, (Suecia, Univ. of Uppsala) (2.ª Ed.).
- JÖRESKOG, K. G. Y SORBÖM, D. (1989) *LISREL 7: A Guide to the Program and applications. Jöreskog-Sorböm* (2.ª Ed.).
- JÖRESKOG, K. G. Y SORBÖM, D. (1991) *LISREL 7.20. A guide to the program and applications. Jöreskog-Sorböm-SPSS*.
- JORNET, J. M. Y SUÁREZ (1988) *Evaluación de la docencia en Facultades de la Universidad de Valencia, a partir de las opiniones de los estudiantes* (Valencia, Informes de investigación 3, 4, 5 y 6. Universidad de Valencia).
- JORNET, J. M. Y SUÁREZ, J. M. Y GONZÁLEZ SUCH, J. (1989) Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria para estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la universidad de Valencia, *Revista de Investigación Educativa*, 7:13, pp. 57-92.
- JORNET, J. M.; GONZÁLEZ SUCH, J.; SUÁREZ, J. M. Y PÉREZ CARBONELL, A. (1995) *Análisis de la consistencia de cuestionarios de opinión de estudiantes para evaluaciones docentes* (Valencia, Comunicación en VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa, pp. 260-263).
- JORNET, J. M. (1993) *Enfoques de la evaluación universitaria* (Universidad de Gran Canaria, III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, pp. 63-83).
- L'HOMMEDIEU, R.; MENGES, R. J. Y BRINKO, K. T. (1988) *The effects of student ratings feedback to college teachers: a meta-analysis and review of research* (Evanston, Center for the teaching professions. Northwestern University).
- L'HOMMEDIEU, R.; MENGES, R. J. Y BRINKO, K. T. (1990) Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings, *Journal of Educational Psychology*, 83:2, pp. 232-241.
- MARLIN, J.W. (1987) Student perception of end-of-course evaluation, *Journal of Higher Education*, 58, 6.
- MARSH, H. W. Y OVERALL, J. V. (1981) The relative influence of course level, course type, and instructor on students evaluations of college teaching, *American Educational Research Journal*, 18, pp. 103-112.
- MARSH, H. W. Y HOCEVAR, D. W. (1983) Confirmatory factor analysis of Multitrait-Multimethod matrices, *Journal of Educational Measurement*, 20, pp. 231-248.

- MARSH, H. W. (1982) SEEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting students evaluation of university teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 52, pp. 485-497.
- MARSH, H. W. (1983) Multidimensional ratings of teaching effectiveness by student from different academic setting and their relation to student / course / instructor characteristics, *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 750-766.
- MARSH, H. W. (1984) Students evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility, *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 707-754.
- MARSH, H. W. (1987) Students evaluations of university teaching. Research findings methodological issues, and directions for future research, *Internacional Journal of Educational Research*, 11.
- MARSH, H. W. (1993) The use of students evaluations and a individually structure intervention to enhance university teaching effectiveness, *Educational Research Journal*, 30:1, pp. 217-251.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995) *Psicometría: Teoría de los tests psicométricos y educativos* (Madrid, Síntesis).
- MATEO, J. (1989) *La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión* (Universidad de Valencia, en informes de investigación evaluativa n.º 1. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria, pp. 13-30).
- MATEO, M. A. Y FERNÁNDEZ, J. (1992) Análisis confirmatorio de la estructura dimensional de un cuestionario para la evaluación de la calidad de la enseñanza, *Revista de Investigaciones Psicológicas*, 11 pp. 73-82.
- MCKEACHIE, W. J. (1990) Research on College Teaching: the historical background, *Journal of Educational Psychology*, 80:2, pp. 189-200.
- MIGUEL, M. de (1988) *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*. IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa (Santiago de Compostela, Publicado en R.I.E. (1989), pp. 21-56).
- MIGUEL, M. de (1990) *Indicadores de calidad en la docencia universitaria* (Cádiz, Congreso sobre calidad de la Educación Universitaria).
- MIGUEL, M. de (1991) *Utilización de indicadores en la evaluación docente universitaria*, en MIGUEL, M. DE; MORA, J.G. Y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991). *La evaluación de las Instituciones Universitarias* (Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades).
- MILLER, R. I. (1987) *Evaluating faculty for promotion and tenure* (San Francisco, Jossey Bass).
- MILLMAN, J. (ed.) (1981) *Handbook of teacher evaluation* (Beverly Hills, Sage).
- MORA, J. G. (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias* (Madrid, Consejo de Universidades).
- MULAİK, S. A. Y OTROS (1989) An evaluation of goodness of fit indices for structural equation models, *Psychological Bulletin*, 10, pp. 430-445.
- MURRAY, H.G. (1984) The impact of formative and summative evaluation of teaching

- in North American Universities, *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 9, pp. 117-132.
- NEAVE, G. (1992) *Hacia el gusto por la calidad: evaluación y universidad de masas* (Madrid, Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense).
- ORDEN, A. de la (1985) Modelos de evaluación universitaria, **revista española de pedagogía**, pp. 169-170 y 521-537.
- ORDEN, A. de la (1988) Calidad de los Centros Educativos. Asunto para un Congreso, *Bordón*, 40:2.
- ORDEN, A. de la (1992) *Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria* (Madrid, Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense).
- OSORO, J. M. (1995) *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria* (Zaragoza, ICE. Universidad de Zaragoza).
- PÉREZ JUSTE, R. (1986) Análisis y valoración del modelo español de educación superior a distancia, *Revista de Investigación Educativa*, 4:7.
- PÉREZ JUSTE, R. Y GARCÍA RAMOS, J. M. (1989) *Diagnóstico, Evaluación y Toma de decisiones* (Madrid, Rialp).
- RAMSDEN, P. (1991) A performance indicator of teaching quality in higher education. The experience questionnaire, *Studies in Higher Education*, 16, pp. 129-150.
- RAMSDEN, P. Y ENTWISTLE, N. J. (1981) Effects of academic departament on students approaches to studying, *British Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 368-383.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1992) *Evaluación y formación del profesorado universitario: el caso español* (Madrid, Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986) *Predicción y explicación del rendimiento relativo en función de los factores de personalidad del H.S.P.Q.* (Barcelona, Investigación presentada al Concurso para la Cátedra de la Universidad de Barcelona).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1989) *La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado de la universidad de Barcelona* (Valencia, en informes de Investigación Evaluativa n.º 1. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Universidad de Valencia, pp. 211-235).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1990) *Evaluación e innovación universitaria. ¿Por qué y para qué?* (Barcelona, en I. Coloquio Internacional: La Pedagogía Universitaria. Un reto en la Enseñanza Superior. Universidad de Barcelona).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991a) (Cádiz, *Dimensiones de la calidad universitaria*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre la calidad de la educación universitaria. 6-8 de marzo).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991b) *Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional*. En: Miguel, M. de; Mora, J. G. y Rodríguez Espinar, S. (1991). *La Evaluación de las Instituciones Universitarias* (Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993) *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista* (Las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 111-132).

- MARSH, H. W. (1982) SEEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting students evaluation of university teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 52, pp. 485-497.
- MARSH, H. W. (1983) Multidimensional ratings of teaching effectiveness by student from different academic setting and their relation to student / course / instructor characteristics, *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 750-766.
- MARSH, H. W. (1984) Students evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility, *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 707-754.
- MARSH, H. W. (1987) Students evaluations of university teaching. Research findings, methodological issues, and directions for future research, *Internacional Journal of Educational Research*, 11.
- MARSH, H. W. (1993) The use of students evaluations and a individually structure intervention to enhance university teaching effectiveness, *Educational Research Journal*, 30:1, pp. 217-251.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995) *Psicometría: Teoría de los tests psicométricos y educativos* (Madrid, Síntesis).
- MATEO, J. (1989) *La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión* (Universidad de Valencia, en informes de investigación evaluativa n.º 1. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria, pp. 13-30).
- MATEO, M. A. Y FERNÁNDEZ, J. (1992) Análisis confirmatorio de la estructura dimensional de un cuestionario para la evaluación de la calidad de la enseñanza, *Revista de Investigaciones Psicológicas*, 11 pp. 73-82.
- MCKEACHIE, W. J. (1990) Research on College Teaching: the historical background, *Journal of Educational Psychology*, 80:2, pp. 189-200.
- MIGUEL, M. de (1988) *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*. IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa (Santiago de Compostela, Publicado en R.I.E. (1989), pp. 21-56).
- MIGUEL, M. de (1990) *Indicadores de calidad en la docencia universitaria* (Cádiz, Congreso sobre calidad de la Educación Universitaria).
- MIGUEL, M. de (1991) *Utilización de indicadores en la evaluación docente universitaria*, en MIGUEL, M. DE; MORA, J.G. Y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991). *La evaluación de las Instituciones Universitarias* (Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades).
- MILLER, R. I. (1987) *Evaluating faculty for promotion and tenure* (San Francisco, Jossey Bass).
- MILLMAN, J. (ed.) (1981) *Handbook of teacher evaluation* (Beverly Hills, Sage).
- MORA, J. G. (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias* (Madrid, Consejo de Universidades).
- MULAIK, S. A. Y OTROS (1989) An evaluation of goodness of fit indices for structural equation models, *Psychological Bulletin*, 10, pp. 430-445.
- MURRAY, H.G. (1984) The impact of formative and summative evaluation of teaching

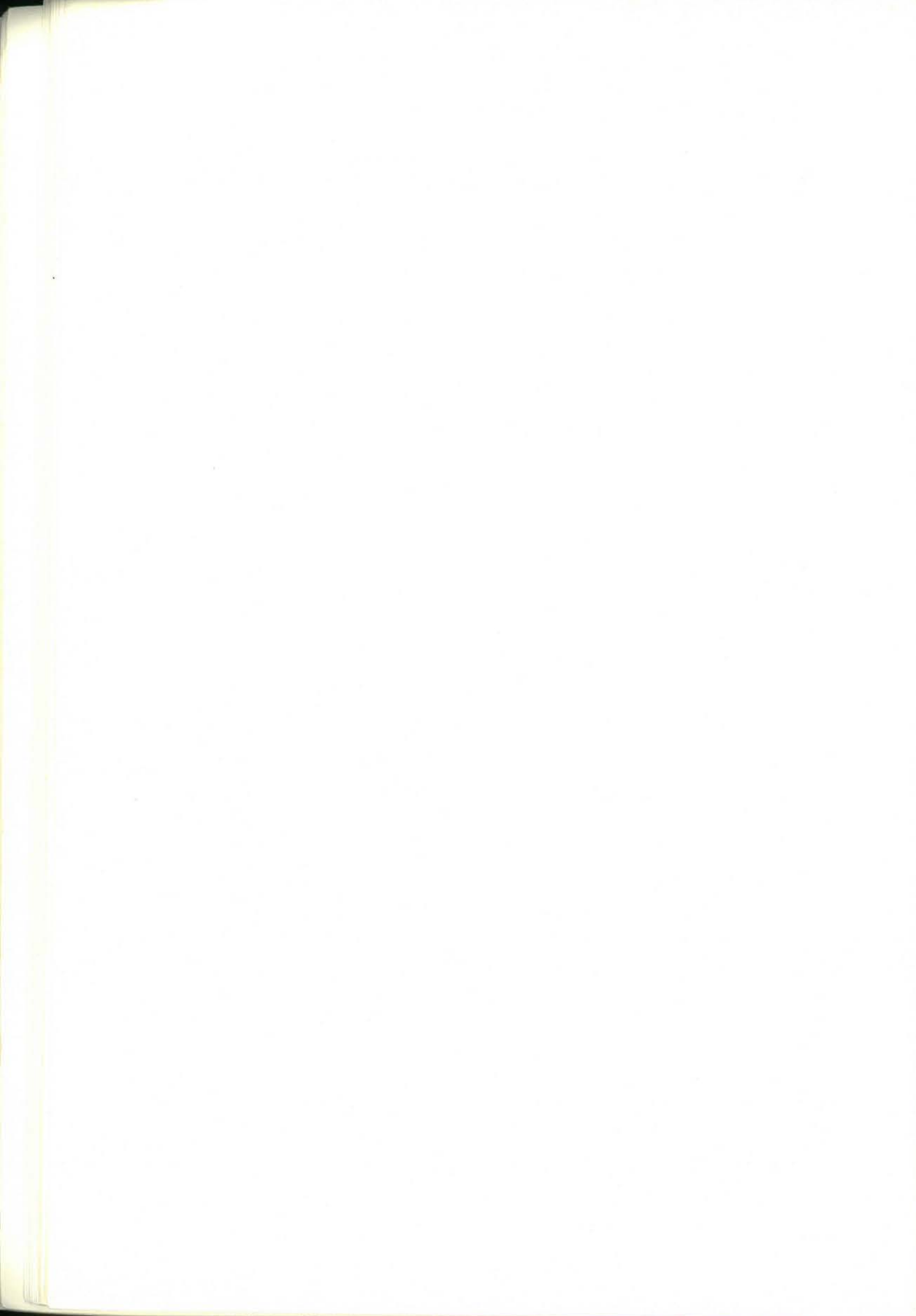
- in North American Universities, *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 9, pp. 117-132.
- NEAVE, G. (1992) *Hacia el gusto por la calidad: evaluación y universidad de masas* (Madrid, Congreso Internacional de Universidades, Universidad Complutense).
- ORDEN, A. de la (1985) Modelos de evaluación universitaria, **revista española de pedagogía**, pp. 169-170 y 521-537.
- ORDEN, A. de la (1988) Calidad de los Centros Educativos. Asunto para un Congreso, *Bordón*, 40:2.
- ORDEN, A. de la (1992) *Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria* (Madrid, Actas del Congreso Internacional de Universidades, Universidad Complutense).
- OSORO, J. M. (1995) *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria* (Zaragoza, ICE, Universidad de Zaragoza).
- PÉREZ JUSTE, R. (1986) Análisis y valoración del modelo español de educación superior a distancia, *Revista de Investigación Educativa*, 4:7.
- PÉREZ JUSTE, R. Y GARCÍA RAMOS, J. M. (1989) *Diagnóstico, Evaluación y Toma de decisiones* (Madrid, Rialp).
- RAMSDEN, P. (1991) A performance indicator of teaching quality in higher education. The experience questionnaire, *Studies in Higher Education*, 16, pp. 129-150.
- RAMSDEN, P. Y ENTWISTLE, N. J. (1981) Effects of academic departament on students approaches to studying, *British Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 368-383.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1992) *Evaluación y formación del profesorado universitario: el caso español* (Madrid, Actas del Congreso Internacional de Universidades, Universidad Complutense).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986) *Predicción y explicación del rendimiento relativo en función de los factores de personalidad del H.S.P.Q.* (Barcelona, Investigación presentada al Concurso para la Cátedra de la Universidad de Barcelona).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1989) *La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado de la universidad de Barcelona* (Valencia, en informes de Investigación Evaluativa n.º 1. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria, Universidad de Valencia, pp. 211-235).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1990) *Evaluación e innovación universitaria. ¿Por qué y para qué?* (Barcelona, en I. Coloquio Internacional: La Pedagogía Universitaria. Un reto en la Enseñanza Superior, Universidad de Barcelona).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991a) (Cádiz. *Dimensiones de la calidad universitaria*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre la calidad de la educación universitaria. 6-8 de marzo).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991b) *Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional*. En, Miguel, M. de; Mora, J. G. y Rodríguez Espinar, S. (1991). *La Evaluación de las Instituciones Universitarias* (Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993) *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista* (Las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 111-132).

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1996) *Evaluación institucional y planificación universitaria*. Ponencia en I (Madrid, Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad de los Servicios en la Empresa, febrero 1996).
- SALVADOR, L. Y SANZ, J. J. (1988) *Evaluación de la docencia 1987-88. Opiniones del Alumno* (Cantabria, Vicerrectorado de Ordenación Académica. Universidad de Cantabria).
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J. (1984) *Introducción a las técnicas de análisis multivariante aplicadas a las CC. Sociales* (Madrid, C.I.S).
- SCOTT LONG, J. (1987) *Confirmatory factor analysis*, Sage University. Paper. 33. Beverly Hills. California.
- SCOTT LONG, J. (1987) *Covariance Structure Models*, Sage University Paper, 34.
- TANAKA, J. S. (1993) *Multifaceted conceptions of fit in structural equation models*, en BULLEN, K. A. Y SCOTT-LONG, J. (ed.) *Testing structural equation models*. (Sage Pb. News Bury Park).
- TEJEDOR, F. J. (1985) Problemática de la enseñanza universitaria, *Revista de Investigación Educativa*, 3:6, pp. 322-337.
- TEJEDOR, F. J., CASTRO, C. Y MÍNGUEZ, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos, *Studia Pedagogica*, 20, pp. 73-134.
- TEJEDOR, F. J. (1990) La evaluación del profesorado en la universidad de Santiago, *revista española de pedagogía*, 186, pp. 337-362.
- TEJEDOR, F. J. Y MONTERO, L. (1990) Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario, *revista española de pedagogía*, 186, pp. 260-279.
- TEJEDOR, F. J. (1993) *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas* (Gran Canaria, III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, pp. 85-109).
- TOURÓN, J. (1989) *La validación de constructo: su aplicación al CEED*, (cuestionario de evaluación de la eficacia docente), *Bordón*, pp. 735-756.
- WESTERHEIJDEN, D. F. (1991) *La evaluación de la universidad y su contexto político: gestión de la calidad y toma de decisiones en la educación superior*, en MIGUEL, M. DE; MORA, J. G. Y RODRÍGUEZ, S. (1991). Evaluación de las Instituciones Universitarias. (Madrid, Secretaria General del Consejo de Universidades)
- WHITELY, S. Y DAYLE, K.O. (1976) Implicit theories in student rating, *American Educational Research Journal*, 13, pp. 241-253.
- VILLA, A. y MORALES, P. (1993) *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. (N.º 14 de Estudios y Documentos. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Vitoria).
- WOLF, R.L. (1992) *La realidad actual de la universidad: un análisis de la calidad de la educación universitaria*. (Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense Madrid).

SUMMARY: MULTIFACE AND MULTHIMETHOD ANALYSIS IN THE VALIDATION OF THE INSTRUMENTS FOR THE EVALUATION OF TEACHING QUALITY IN UNIVERSITIES.

The present article presents the principal results of a study made by using different statistical multivariate methods, principally studies multiface-multimethod and studies of convergent validity and discriminant, in the validation of a model of Formative Evaluation of University Professor core, with samples of different majors, using multiple instruments of data recruiting (Questionnaires of students, professors and major directors).

KEY WORDS: Evaluation of University Quality, Construct Validity, Validation of measure instruments.



CARACTERÍSTICAS DE LA DOCENCIA MEJOR EVALUADA POR LOS ALUMNOS EN LAS DIFERENTES ÁREAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

por Víctor ÁLVAREZ ROJO,
Eduardo GARCÍA JIMÉNEZ
y Javier GIL FLORES
Universidad de Sevilla

1. Introducción

Desde que la Ley de Reforma Universitaria regulara la evaluación del profesorado universitario, y los subsiguientes Decretos y Resoluciones que la desarrollan establecieran los objetivos a alcanzar, la metodología general a seguir y el modo en que podrían usarse los resultados de la evaluación, las experiencias de valoración de la docencia por los alumnos se han extendido a la mayor parte de nuestras universidades. En todas ellas, el procedimiento utilizado para recoger las valoraciones de los alumnos ha sido un proceso de encuesta (Rodríguez Espinar, 1993; Tejedor, 1993; García Jiménez y otros, 1995), consistente en presentar a los alumnos un cuestionario en el que se incluyen una serie de ítems, referidos a diferentes aspectos de la docencia del profesor, para que los valoren. Como resultado del análisis de las respuestas recogidas a partir de este tipo de cuestionarios, al profesor podría asignarse una puntuación en cada uno de los ítems o incluso una puntuación media global.

Se ha destacado la importancia de estas evaluaciones, cuando se hacen públicas, de cara a la elección de asignatura y profesores por parte de los alumnos (Marsh, 1990), o como fuente de retroalimentación para los profesores (Villa, 1985), llevándoles a cambiar o modificar sus comportamientos en el aula. En el caso de nuestras universidades, el propio marco

legal establecía la utilidad de la evaluación del profesorado de cara a la adopción de decisiones sobre continuidad y promoción profesional (art. 45.3 de la Ley de Reforma Universitaria). Sin embargo, hasta el momento actual los procesos de evaluación no han tenido consecuencias en este sentido. Puede considerarse que la estrategia basada en los alumnos y en los métodos de encuesta no ha tenido el éxito esperado: los profesores permanecen al margen del proceso evaluador, percibiéndolo como algo ajeno, que no compromete ni cuestiona su carrera profesional, sin llegar a asumir e integrar los datos como indicadores de su competencia docente (De Miguel, 1998).

Otro elemento objeto de debate ha sido la validez de las valoraciones que realizan los alumnos. Parece razonable aceptar que los alumnos, como destinatarios de las actuaciones docentes del profesor, son los más cualificados a la hora de opinar acerca de éstas. En el estudio de Ramsden (1991), tras analizar las posibilidades de las opiniones de los alumnos en la evaluación de la docencia, se concluye que el no experto —el alumno— es el único capaz de juzgar si la docencia recibida le ha ayudado a aprender, y que existe una relativa consistencia entre los resultados de la evaluación de la docencia y el rendimiento de los alumnos. Junto a las calificaciones obtenidas por los alumnos, se han utilizado como criterios de validez la autoevaluación del profesor y las evaluaciones por parte de compañeros o colegas. Los sesgos que pudieran aparecer en este tipo de evaluación se explicarían por un inadecuado uso del procedimiento: a los alumnos sólo se les puede preguntar por aspectos de la docencia sobre los que están cualificados para opinar.

La evaluación de los profesores se apoya en un modelo de lo que debe ser un buen profesor y cuáles son sus funciones, que de alguna manera subyace al contenido de los cuestionarios utilizados en los procesos de evaluación desarrollados en nuestras universidades. Las dimensiones presentes en los cuestionarios empleados en las diferentes universidades españolas (Corrales y otros, 1993) suelen ser: cumplimiento de obligaciones (el profesor cumple el horario de clases, el horario de tutorías, está disponible fuera de las clases), calidad y desarrollo del programa (el profesor prepara bien las clases, sus clases están bien organizadas, mantiene el interés por la asignatura, explica con claridad), interacción con los alumnos (el profesor fomenta la participación en clase, es respetuoso con los alumnos, cuenta con sus opiniones), recursos didácticos utilizados (el profesor utiliza recursos que ayudan a comprender la asignatura, recomienda materiales complementarios), evaluación (el profesor utiliza técnicas de evaluación apropiadas, otorga calificaciones justas), junto con algún ítem de valoración global (el profesor es percibido por los alumnos como un buen profesor en general). La evaluación del rendimiento docente en la Universidad de Sevilla se ha apoyado en un instrumento similar a

los que se vienen utilizando en otras universidades españolas, y que incluye las dimensiones enumeradas.

A partir de las dimensiones presentes en los cuestionarios, podemos considerar que el modelo de profesor se corresponde con un profesional que desarrolla su actividad manejando recursos, metodologías y estrategias en un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que la planificación, la gestión de la clase y la interacción con los alumnos juegan un papel importante. Nos aproximamos a un modelo de racionalidad técnica, que supone la selección y el empleo de medios técnicos apropiados para alcanzar determinados propósitos solucionando los problemas que se presentan en la práctica.

No obstante, es preciso no perder de vista que la evaluación de los profesores que se realiza en nuestras universidades a partir de cuestionarios de valoración respondidos por los alumnos puede ser objeto de al menos dos matizaciones en la actualidad. De una parte, el modelo de racionalidad técnica que subyace a los instrumentos de evaluación es cuestionado, sobre todo desde una perspectiva crítica que concibe al profesor como un profesional autónomo que investiga sobre su propia práctica y se erige en un profesional reflexivo (Schön, 1992). Desde este enfoque, se apunta hacia un perfil de profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, capaz de trabajar en equipo e investigar sobre su propia enseñanza (Marcelo, 1992). Por otra parte, tras la puesta en marcha en 1995 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, la docencia del profesor es un elemento que se ha redimensionado ubicándose en un contexto más amplio en el que se incluyen aspectos tales como planes de estudios, infraestructura, objetivos de la institución, etc. y supone una nueva forma de entender la función docente, incorporando la labor de centros, departamentos y juntas de facultad o de gobierno. Como afirma De Miguel (1998), la evaluación no es una cuestión individual de cada profesor; la calidad de la función docente depende de la coordinación y actuación conjunta de todo el equipo de profesores que imparte docencia en una misma titulación.

Además, de cara a su utilización en la formación del profesorado universitario, los resultados de este tipo de evaluación parecen limitados, por cuanto se reducen a describir una situación, señalar los puntos fuertes o débiles de la actuación docente, pero no identifican las razones por las que tales valoraciones recaen sobre los profesores. A partir de los resultados obtenidos mediante los cuestionarios de evaluación, podríamos conocer, por ejemplo, que el profesor motiva a los alumnos, que las calificaciones que otorga reflejan el nivel de conocimientos de los alumnos o que facilita la participación de los alumnos en clase. Sin embargo, este tipo de instrumentos no nos informa sobre qué estrategias utiliza el profesor para conseguir la motivación de los alumnos, qué procedimientos o técnicas de

evaluación pone en práctica para valorar los aprendizajes, o de qué modo, en qué momento y mediante qué tipo de actividades facilita la participación de sus alumnos en clase.

El intento de complementar la información obtenida de los cuestionarios de evaluación del rendimiento docente, tratando de superar las limitaciones aludidas, ha llevado al Vicerrectorado de Calidad y al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla a promover la realización de un estudio sobre la docencia mejor valorada por los alumnos (Álvarez, 1999). El objetivo era profundizar sobre las características profesionales, las formas de concebir la enseñanza y las estrategias docentes (planificación, evaluación, atención a los alumnos, etc.) características de los profesores que obtienen los mejores resultados en las encuestas de evaluación del rendimiento docente en la Universidad de Sevilla. La finalidad última era proporcionar modelos de actuación considerados buenos por los usuarios del sistema —los alumnos—, que puedan ser tenidos en cuenta por profesores noveles o por quienes, contando ya con experiencia docente, deseen modificar sus modos de actuar incorporando nuevas estrategias.

El trabajo que presentamos constituye una parte del citado estudio. Focalizaremos aquí nuestra atención en la identificación de elementos característicos de la docencia mejor valorada por los alumnos de la Universidad de Sevilla, intentando establecer relaciones o asociaciones entre estos elementos y las diferentes áreas de enseñanza universitaria. Por tanto, tomaremos como punto de partida los resultados de la evaluación del rendimiento docente, para identificar los profesores mejor valorados por los alumnos y centrar nuestro estudio sobre la docencia que imparten. Esta docencia podría ser considerada una docencia de calidad, si tenemos en cuenta que representa un modelo de enseñanza que satisface a los usuarios, y que precisamente la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de la institución universitaria es una de las dimensiones en las que se articula la calidad universitaria, según recoge la Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, s/f).

2. *Objetivo del estudio*

Los estudios conducentes a la obtención de las diferentes titulaciones que imparte la Universidad de Sevilla pueden ser clasificados en torno a las cinco grandes áreas de enseñanza contempladas en la educación superior: Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Tecnología. Partiendo del supuesto de que la docencia universitaria en estos cinco ámbitos pu-

diera comportar ciertas peculiaridades, hemos considerado interesante examinar en cada uno de ellos las características de la actuación docente que los alumnos valoran de forma positiva.

En consecuencia, nuestro interés se centra en poner de manifiesto características, indicadores, pautas, estrategias y, en definitiva, formas de desarrollar el trabajo docente, que parecen asociarse a la docencia impartida por los profesores de un mismo área. Se trata de identificar en cada área características docentes y patrones de actuación que podrían tomarse como propios del área en cuestión y, al mismo tiempo, establecer similitudes y diferencias entre los rasgos característicos asociados a la docencia de estos profesores y los que parecen vincularse a la docencia en otras áreas de enseñanza.

3. *Metodología*

La metodología puesta en práctica combina procedimientos típicamente cualitativos con otros basados en el empleo de técnicas estadísticas multivariantes. Partimos de un estudio de casos, para analizar las características básicas de la docencia impartida por los profesores mejor valorados en los centros de la Universidad de Sevilla, poniendo en práctica procedimientos de indagación basados en la entrevista en profundidad y la observación. Sin embargo, el objetivo en el que se centra nuestra exposición nos lleva a eludir una presentación exhaustiva de los resultados obtenidos en el estudio de casos, para focalizar la atención sobre características docentes extraídas a partir de la actuación de cada profesor y su estudio relacional mediante la técnica del análisis de correspondencias múltiples.

3.1. *Selección de casos*

Para llevar a cabo el estudio, precisábamos la selección de profesores que contaran con una buena valoración por parte de sus alumnos. Teniendo en cuenta que la última evaluación del rendimiento docente por los alumnos realizada en la Universidad de Sevilla era la correspondiente al curso académico 1994/95, hemos tratado de seleccionar a un profesor por cada uno de los veintiséis centros con los que contaba la Universidad de Sevilla en el curso al que se refieren las valoraciones.

El procedimiento seguido para la selección se aproxima al modelo de muestreo deliberado o intencional (Patton, 1980), que consiste en la determinación teórica de los rasgos característicos del grupo estudiado para buscar a continuación sujetos que se ajusten a ellos. Estos rasgos fueron: poseer una valoración igual o superior a 4 (en una escala de puntuación de 0 a 5) en la última evaluación del rendimiento docente; haber sido

evaluado por un número de alumnos igual o superior a la media de alumnos por grupo en su centro; y manifestar la disposición a participar en el estudio en respuesta a la petición que desde el Instituto de Ciencias de la Educación se formuló a todos los profesores de nuestra universidad que cumplieran los requisitos anteriores. Un total de veinticinco profesores fueron seleccionados de acuerdo con estos criterios, eligiendo en cada centro a aquél que, reuniendo las restantes características, presentaba la calificación más alta en la correspondiente evaluación. No pudo ser incluido en la muestra ningún profesor de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, dado que ninguno de los posibles candidatos a ser seleccionados expresó su deseo de participar en la investigación.

A pesar de que el proceso de selección se llevó a cabo en el último trimestre de 1997 (dos años y medio después de la evaluación del rendimiento docente por los alumnos), asumimos el supuesto de que la docencia de estos profesores sigue siendo una docencia bien valorada por los alumnos.

3.2. *Recogida de datos*

La recogida de información acerca de la docencia de estos profesores se ha basado en dos procedimientos: la entrevista semiestructurada y la observación. La entrevista a cada uno de los profesores ha permitido obtener una amplia información sobre sus prácticas docentes, tal como ellos mismos declaran concebirlas, planificarlas y ejecutarlas, sin las limitaciones inherentes a las cuestiones prefijadas en instrumentos cerrados del tipo de los cuestionarios. A partir de un guión previo de cuestiones, existía la posibilidad de introducir nuevas preguntas para lograr que los entrevistados precisasen, ampliasen, justificasen o argumentasen sus declaraciones. El guión incluía temas como la trayectoria y actividad profesional del profesor, la planificación de la enseñanza, la organización de la clase, la evaluación, las tutorías, las relaciones profesionales con otros docentes, su formación pedagógica o las necesidades sentidas en el ejercicio de su profesión.

Para describir adecuadamente el modo en que los profesores desarrollan su actividad docente, además de considerar lo expresado por ellos era preciso acceder directamente a la realidad cotidiana de su actuación. En consecuencia, hemos llevado a cabo una observación de la actuación de los profesores mediante la filmación en vídeo de una sesión de clase en el aula. La información así obtenida nos ha servido para contrastar y concretar lo expresado por profesores en la entrevista previa e identificar procesos o pautas de actuación docente que pudieran haber sido omitidas por el profesor en el proceso de conceptualización y verbalización de su práctica.

Se han realizado, por tanto, un total de veinticinco entrevistas y grabaciones de clases, una por cada profesor participante, que tuvieron lugar durante el primer cuatrimestre del curso académico 1997/98. En consecuencia, los datos obtenidos sobre cada profesor presentan la forma de transcripciones textuales de entrevistas y grabaciones en vídeo.

3.3. *Análisis de datos*

Los procedimientos utilizados para el análisis de los datos coinciden con las operaciones habituales de reducción de la información, disposición de datos y extracción de conclusiones (Miles y Huberman, 1994). En el caso de las grabaciones en vídeo, se procedió a una serie de visionados sucesivos focalizando la atención en unidades de análisis progresivamente más pequeñas, con la finalidad de determinar la estructura organizativa de la sesión de clase, los episodios que la componen, sus características, y llegar a una interpretación de los mismos. Hemos seguido las pautas que en este sentido aportan Erickson (1992) y Rodríguez Gómez (1996). Como resultado del análisis, se elaboraron provisionalmente informes individualizados sobre la actividad docente de cada uno de los profesores. Estos fueron presentados a los propios profesores para que hicieran las correcciones o sugerencias oportunas, con la finalidad de asegurar la credibilidad de los mismos (Lincoln y Guba, 1985).

Como resultado del proceso descrito, obtuvimos informes definitivos de cada uno de los casos estudiados, incluyendo una descripción detallada, entre otros aspectos, de la trayectoria y actividad profesional de los docentes, la planificación y organización de la docencia, las estrategias de evaluación o la atención a los alumnos. Estos informes han sido el punto de partida para la extracción de las variables contempladas en nuestro análisis. La información contenida en ellos se ha trasladado a valores de un total de once variables nominales, alusivas tanto a características profesionales vinculadas a la formación, trayectoria y actividad de los docentes, como al modo en que estos profesores planifican su docencia, evalúan y organizan las tutorías a los alumnos. El conjunto de variables ha sido sometido a un análisis de correspondencias múltiples, implementado a través del paquete estadístico SPAD.N (Lebart, Morineau, Lambert y Prevert, 1996). Esta técnica analítica facilita la descripción, esencialmente en forma de representación gráfica, de las semejanzas y diferencias que existen entre múltiples variables (o modalidades) e individuos, las cuales quedan determinadas por el lugar que ocupan en el espacio y por las distancias que los separan.

Las variables han sido escogidas tomando como criterio la información disponible, de manera que pudiéramos asignar valores en ellas a todos y cada uno de los individuos. Las variables y modalidades contem-

pladas, así como la notación empleada para identificarlas durante el proceso de análisis, quedan recogidas en el Cuadro 1. El significado de tales variables y modalidades es el que comentamos a continuación:

CUADRO 1.—*Variables y modalidades consideradas*

VARIABLES	MODALIDADES
V1 - <i>Area de enseñanza</i>	V1_1 Arte y Humanidades V1_2 Ciencias de la Salud V1_3 Ciencias Exactas y Naturales V1_4 Ciencias Sociales y Jurídicas V1_5 Ingeniería y Tecnología
V2 - <i>Momento de incorporación a la docencia</i>	V2_1 Inmediata (0 años) V2_2 Tras 1 ó 2 años V2_3 Período de 3 a 5 años V2_4 Período de más de 5 años
V3 - <i>Experiencia profesional previa</i>	V3_1 Con experiencia previa V3_2 Sin experiencia previa
V4 - <i>Implicación en la gestión y gobierno universitarios</i>	V4_1 Sí V4_2 No
V5 - <i>Antigüedad docente</i>	V5_1 Menos de 10 años V5_2 10 años o más
V6 - <i>Planificación de la docencia</i>	V6_1 Individual V6_2 Coordinada
V7 - <i>Participación del alumnado en las clases</i>	V7_1 Baja V7_2 Media V7_3 Alta
V8 - <i>Volumen de materias impartidas</i>	V8_1 Una sola materia V8_2 Más de una materia
V9 - <i>Instrumentos usados para la evaluación del aprendizaje</i>	V9_1 Examen V9_2 Examen más otros
V10 - <i>Estrategia usada para la evaluación de la docencia</i>	V10_1 Ninguna V10_2 No formalizada V10_3 Formalizada
V11 - <i>Atención a los alumnos</i>	V11_1 Fijada V12_2 Abierta

* *Área de enseñanza.* Identifica el área de enseñanza universitaria en la que ubicamos al profesor. Sus modalidades son los 5 grandes ámbitos considerados y ya enumerados en este estudio.

* *Momento de incorporación a la docencia.* Esta variable alude a la trayectoria seguida por el profesor, midiendo el tiempo transcurrido entre la finalización de los estudios conducentes a la obtención de un título universitario y el acceso a la actividad docente. En este sentido, se ha considerado también que la incorporación a la Universidad como Becario de FPI supone acceso a la condición docente, dado que en la mayoría de los casos los becarios colaboran en la docencia teórica y práctica de algunas asignaturas. Las 4 modalidades corresponden a la incorporación inmediata, la incorporación tras 1 ó 2 años, la incorporación después de un período de entre 3 y 5 años, y la incorporación transcurridos más de 5 años desde la finalización de los estudios.

* *Experiencia profesional previa.* Las dos modalidades contempladas para esta variable hacen referencia al ejercicio o no de una actividad profesional previa a la incorporación del individuo a la actividad docente. No se ha diferenciado entre quienes continúan el ejercicio profesional, simultaneándolo con la actividad docente (caso de los profesores asociados) y quienes abandonaron el mismo tras su incorporación a la Universidad, dado que con alguna excepción, todos los profesores que cuentan con experiencia profesional previa se encuentran en el segundo caso.

* *Implicación en la gestión y gobierno universitarios.* Esta variable refleja la dedicación actual del profesor a tareas relacionadas con la gestión y el gobierno de la institución universitaria en sus diferentes niveles o con la representación en órganos colegiados. Las dos modalidades consideradas indican implicación o no implicación. La primera de las modalidades se ha asignado a quienes ostentan algún cargo o puesto académico en la Universidad, el Centro o el Departamento, o pertenecen al Claustro Universitario o la Junta de Centro. Se excluyeron de aquí la pertenencia a comisiones departamentales, o las responsabilidades de gestión asumidas en el seno de grupos de investigación.

* *Antigüedad docente.* La antigüedad es una medida de la experiencia docente con que cuenta el profesor. Hemos diferenciado entre quienes poseen una trayectoria docente de 10 ó más años, período en el que consideramos que es posible alcanzar la estabilidad profesional, accediendo a los respectivos cuerpos docentes, y una antigüedad inferior a 10 años.

* *Planificación de la docencia.* Al considerar la planificación de la docencia como variable del estudio, hemos atendido al modo en que ésta

se lleva a cabo, diferenciando entre una planificación individual, realizada por el profesor en solitario, y una planificación coordinada, en la que participan otros profesores que imparten la misma materia o incluso materias afines. Se ha incluido también bajo la categoría de planificación individual a aquélla en la que a lo sumo existe un programa común fijado por el Departamento o tradicionalmente aceptado y un examen común de la materia, pero sin que medien reuniones de coordinación periódicas o actividades de programación conjunta entre los profesores.

* *Participación del alumnado en las clases.* En cuanto a la participación de los alumnos en clase, hemos diferenciados los grados bajo, medio y alto como modalidades para esta variable. La participación baja correspondería a casos en los que los alumnos toman apuntes durante la clase y, a lo sumo, formulan alguna pregunta aclaratoria. Se incluyen aquí los casos en que el alumno tiene un papel activo, pero únicamente en prácticas clínicas, de campo o de laboratorio, diferenciadas de las clases de contenido teórico en el horario. La participación media del alumno se ha asignado a profesores en cuyas clases los alumnos no sólo formulan preguntas sino que también responden a cuestiones planteadas por el profesor o intervienen espontáneamente para realizar comentarios sobre la materia. Por último, la participación alta caracteriza a profesores que utilizan el papel activo del alumno como elemento fundamental del método docente desarrollado, asignándoles tareas individuales o grupales que tienen lugar durante la clase y son objeto de exposición o tratamiento en el grupo clase, de tal manera que el avance de la clase y el tratamiento de los contenidos se apoyan necesariamente en ellas, llegando en algún caso a corresponder el máximo protagonismo al alumno.

* *Volumen de materias impartidas.* Con este rasgo hemos pretendido valorar si la tarea docente del profesor se concentra en impartir una sola materia del plan de estudios, aunque tenga asignados más de un grupo de alumnos, o si por el contrario se diversifica en distintas materias.

* *Instrumentos usados para la evaluación del aprendizaje.* Al incluir esta variable, hacemos referencia a una diferenciación observada en el conjunto de profesores cuando analizamos el modo en que llevan a cabo la evaluación del aprendizaje de sus alumnos. En unos casos, esta evaluación se basa fundamentalmente en el examen, como instrumento para la recogida de información acerca del nivel de aprendizaje alcanzado. En otras ocasiones, en cambio, junto al examen se utiliza algún tipo de tarea o actividad que puede tener carácter voluntario u obligatorio, se tiene en cuenta la asistencia a clases o la participación en las mismas, aunque sólo sea para complementar o matizar la calificación otorgada.

* *Estrategia usada para la evaluación de la docencia.* Existen distintos grados posibles a la hora de valorar la presencia de una evaluación del

propio trabajo docente por parte del profesor. Las tres modalidades contempladas en esta variable corresponden a la no existencia, o al menos no constancia, de una evaluación de la docencia (modalidad 1), la evaluación no sistemática de la docencia a partir de la reflexión del profesor sobre su trabajo o las conversaciones informales mantenidas con algunos alumnos (modalidad 2) y la evaluación de la docencia a través de un sistema formalizado de recogida y valoración de informaciones mediante cuestionarios de opinión administrados a los alumnos, elaboración de diarios, celebración de reuniones entre grupos de profesores, etc.

* *Atención a los alumnos.* Tomando como referencia el marco de la atención a los alumnos en las tutorías, y el modo en que éstas se organizan, hemos considerado dos modalidades posibles para esta variable. Una de ellas, caracterizaría a los profesores que atienden a los alumnos dentro de un horario fijo, cumpliendo con ello la normativa universitaria al respecto, mientras que la otra supone la atención a los alumnos en un horario flexible, abierto, con independencia de que se hayan fijado oficialmente unas horas dedicadas a ello.

La asignación de valores concretos en estas variables a cada uno de los veinticinco sujetos estudiados se ha realizado partiendo de una revisión de la información recogida sobre los mismos a través de los instrumentos de recogida de datos aludidos anteriormente. El resultado es una matriz de datos numéricos, que se toma como base para el análisis de correspondencias múltiples.

4. Resultados

Tras llevar a cabo el análisis de correspondencias, hemos obtenido una representación gráfica del modo en que se relacionan los individuos y las modalidades utilizadas. Para la definición del espacio factorial hemos considerado como variables activas a diez de las once variables nominales, mientras el área de enseñanza ha sido tomada como variable ilustrativa que será posicionada en el espacio definido por los rasgos docentes. De acuerdo con el número de modalidades contempladas para cada variable activa, el total de ejes extraídos asciende a catorce. La suma de los catorce valores propios correspondientes, denominada traza, alcanza el valor de 1.40. En el caso del análisis de correspondencias múltiples, los valores propios representan una estimación pesimista de la varianza explicada, por lo que hemos recurrido a la transformación de los valores propios que propone Benzécri (1979), mediante la cual se consigue una valoración más ajustada del porcentaje de varianza explicada por cada eje factorial. Los valores propios para los seis primeros ejes, junto con los valores propios transformados y los porcentajes (individuales y acumulados) de

varianza explicada aparecen recogidos en la Tabla 1. De acuerdo con estos valores, el primer plano factorial explicaría un 77.35% de la varianza total, que por su elevado valor nos permitiría confiar en la validez de la representación factorial.

TABLA 1.—*Varianza explicada a partir de los ejes obtenidos en el análisis de correspondencias múltiples*

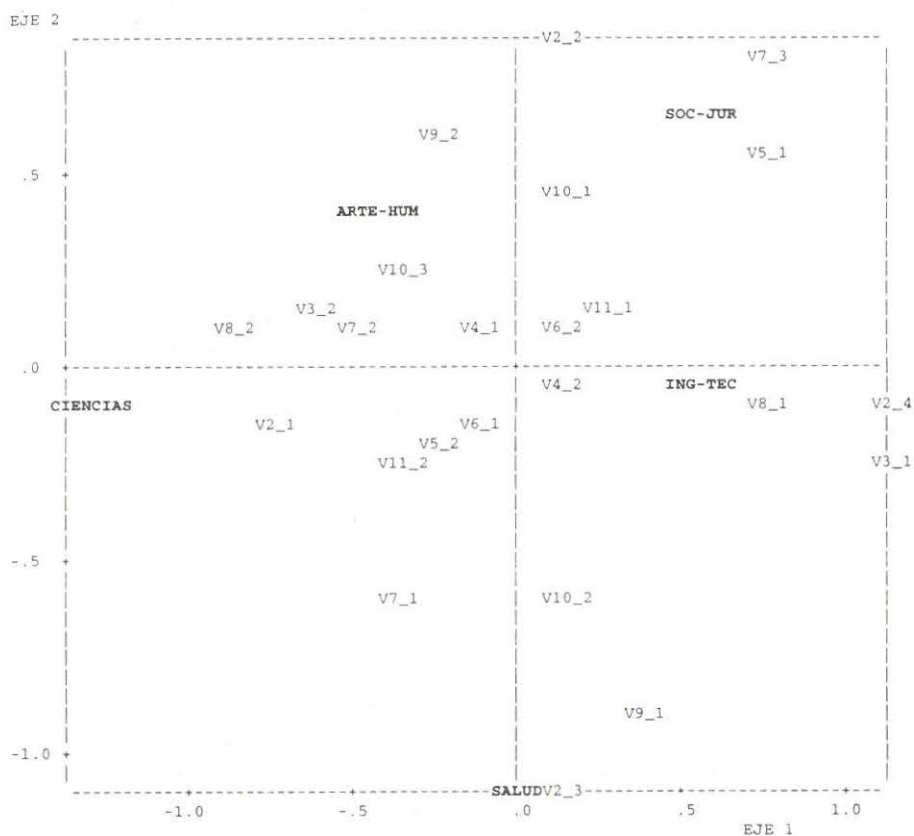
VALOR PROPIO	VALOR PROPIO TRANSFORMADO	% VARIANZA EXPLICADA	% ACUMULADO DE VARIANZA EXPLICADA
.2646	.0271	55.31	55.31
.2040	.0108	22.04	77.35
.1811	.0066	13.47	90.82
.1628	.0039	7.96	98.78
.1248	.0006	1.22	100.00
.1000	.0000	0.00	100.00

Básicamente, de cara a la descripción de los resultados obtenidos, interesa inspeccionar el gráfico de correspondencias para el primero de los planos factoriales, construido sobre los ejes que explican un mayor porcentaje de la varianza total. La potencia descriptiva de esta técnica de análisis reside en la formalización geométrica de la información a través del posicionamiento de individuos y variables en un espacio multidimensional, a partir del cual es posible obtener proyecciones planas sobre los primeros ejes, que serán las que aquí examinaremos.

Una primera vía para obtener resultados del análisis se basará en atribuir un sentido a los respectivos ejes factoriales, a partir de las modalidades que contribuyen a su construcción. Hecha esta atribución, contaremos con un espacio dotado de significado en el que la posición de las distintas áreas de enseñanza reflejará similitudes u oposiciones que pueden ser interpretadas.

Circunscribiéndonos al examen del primer plano factorial (ver Figura 1), encontramos en el extremo derecho las modalidades V2_4, V3_1 y V8_1, que indicarían una incorporación a la docencia universitaria mediando un período de más de 5 años desde la obtención de la titulación necesaria, contando con experiencia profesional previa y centrando la docencia sobre una sola materia. En el extremo opuesto, se sitúan las modalidades que corresponden a impartir más de una materia (V8_2) y haberse incorporado a la docencia inmediatamente después de finalizar los estudios correspondientes (V2_1). Es decir, el primer eje (eje horizontal) se construye a partir de características relativas a la trayectoria y actividad profesional de los sujetos, oponiendo a los docentes del área de Ingeniería y Tecnología y a los que se adscriben al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, de una parte y Ciencias Exactas y Naturales, de otra.

FIGURA 1.—Posición de las modalidades y las áreas de enseñanza en el primer plano factorial



Un examen del segundo eje nos muestra aspectos directamente relacionados con la metodología docente, puesto que entre las modalidades que más contribuyen al mismo aparecen algunas referidas a la participación de los alumnos en clase y a la evaluación de los aprendizajes. Así, en la parte superior del plano se sitúan las modalidades correspondientes a participación alta (V7_3) y evaluación basada en diversos instrumentos o fuentes de información (V9_2), que poseen coordenadas en este segundo eje muy parecidas a las del área de Ciencias Sociales y Jurídicas. Por contra, entre las modalidades con coordenadas negativas aparecen V9_1 y V7_1 que hacen referencia a una evaluación basada fundamentalmente en el examen y a una participación baja de los alumnos. Los rasgos comentados permiten situar al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, y en menor medida al de Arte y Humanidades, frente al área de Ciencias de la Salud.

Una segunda vía que utilizaremos para complementar la anterior interpretación de los resultados, consistirá en examinar las modalidades que se sitúan en torno a cada área de enseñanza. De este modo, podemos identificar constelaciones de rasgos o elementos que se asocian a la docencia impartida en cada una de las áreas, teniendo en cuenta que la relación entre modalidades es tanto más fuerte cuanto más próximas se encuentren entre sí y más alejadas del origen de coordenadas. Pasamos a enumerar las diferentes áreas junto con los rasgos que parecen vincularse a ellas:

a) *Area de Arte y Humanidades*. Las modalidades más próximas resultan ser V9_2 (evaluación del aprendizaje basada en diversas fuentes de información) y V10_3 (evaluación formalizada de la propia docencia). No obstante este segundo rasgo no debe ser asociado a los docentes del área, dado que el examen del tercer eje factorial, aquí no representado, revela un claro distanciamiento entre V10_3 y ARTE-HUM, que presentan coordenadas de 1.33 y -0.65. La aparente proximidad es debida a que la gráfica mostrada es la representación plana de un espacio multidimensional en el que, como ha ocurrido en este caso, dos puntos aparentemente próximos pueden estar alejados entre sí.

b) *Area de Ciencias de la Salud*. Los profesores valorados positivamente en este área de enseñanza, parecen vincularse a una incorporación a la docencia entre 3 y 5 años después de finalizar sus estudios (V2_3); al uso fundamentalmente del examen como instrumento de evaluación del aprendizaje, con independencia de que la parte práctica de sus asignaturas sea valorada por otras vías (V9_1); a la evaluación de la docencia de manera no formalizada (V10_2); y a la participación baja de los alumnos en sus clases (V7_1).

c) *Area de Ciencias Exactas y Naturales*. Teniendo en cuenta las modalidades presentes en la zona del plano donde se ubica el área, podemos establecer una asociación entre pertenecer a este área y haberse incorporado a la docencia inmediatamente después de finalizar sus estudios (V2_1), sin contar, en consecuencia, con una experiencia profesional previa (V3_2) y encargándose en la actualidad de impartir diversas asignaturas (V8_2).

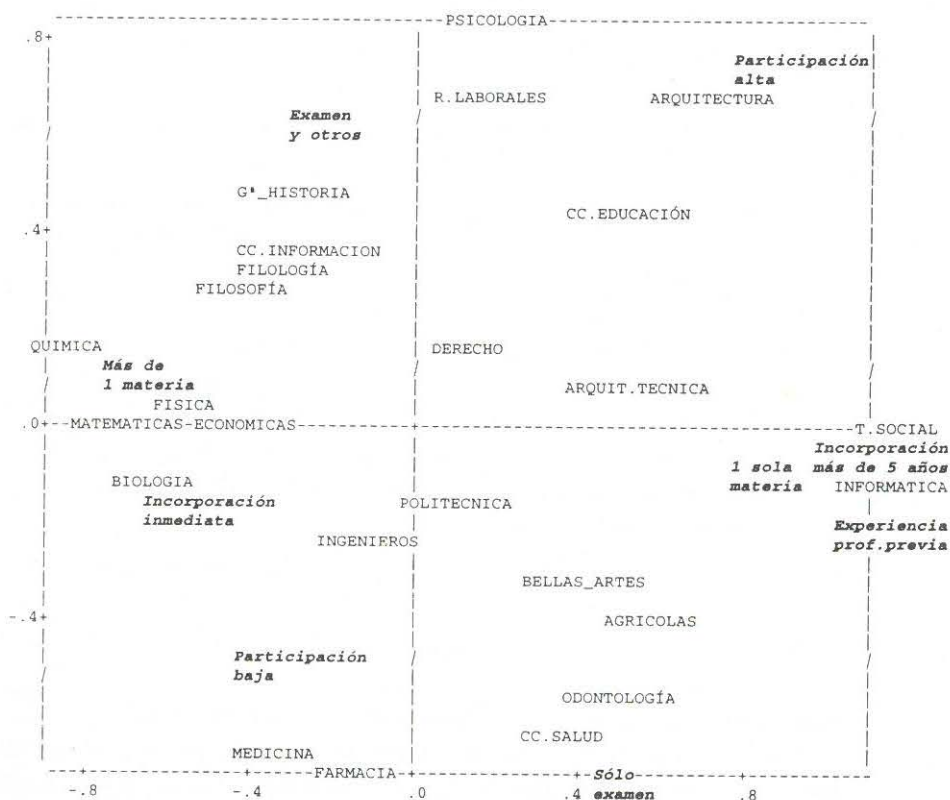
d) *Area de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Una alta participación de los alumnos en el desarrollo de la clase (V7_3) y una experiencia docente inferior a los diez años (V5_2) son los rasgos que caracterizarían a estos profesores frente a los de otras áreas de enseñanza.

e) *Área de Ingeniería y Tecnología*. En el caso de los profesores de este área, resulta característico el impartir una sola materia (V8_1), como pone de manifiesto su proximidad en el plano. Otras modalidades aparentemente cercanas (V2_4, por ejemplo) no lo son tanto, si tenemos en cuenta que por poseer coordenadas elevadas en el primer eje factorial han sido aproximadas hasta el borde del gráfico para permitir su visualización.

Otras modalidades se sitúan cercanas al origen de coordenadas, como es el caso de las correspondientes al modo en que se planifica la enseñanza (V6), al modo en que se organiza el horario de tutorías (V11), y a rasgos profesionales como la participación en tareas de gestión y gobierno universitarios (V4). Tales elementos no pueden ser asociados a ningún área en particular, por lo que la única conclusión a la que podríamos llegar es que no caracterizan particularmente a la docencia bien valorada por los alumnos en ninguna de las áreas de enseñanza universitaria, sino que pueden estar presentes con uno u otro sentido en cualquiera de los cinco ámbitos docentes considerados.

Por último, cabría situar a los veinticinco profesores aquí considerados en el plano factorial al que hemos venido refiriendo nuestros comentarios (ver Figura 2). La disposición espacial de los mismos constituye un auténtico mapa de la docencia universitaria de calidad, cuyas regiones podemos identificar con ciertos rasgos profesionales de los docentes y con sus modos de organizar y llevar a cabo la enseñanza. La ubicación de cada caso en este espacio docente, permitirá identificar algunas de las características que lo distinguen como profesorado que merece la valoración positiva de sus alumnos. Aunque, como en el caso del gráfico anterior, es necesaria cierta cautela a la hora de interpretar las asociaciones, dado que la figura plana puede estar ocultando distanciamientos debidos a ejes secundarios presentes en el espacio multidimensional.

FIGURA 2.—Posición de los individuos y algunas modalidades en el primer plano factorial



5. Conclusión

El estudio de las características básicas de la docencia positivamente valorada por los alumnos lleva a dibujar un abanico amplio de formas de entender y desarrollar el trabajo docente, como reflejan los informes que en el contexto de la investigación a la que aquí aludimos fueron elaborados para cada uno de los veinticinco docentes participantes. Esta misma conclusión se obtiene al analizar estadísticamente los datos extraídos de tales informes, aspecto que constituye el objeto central del presente artículo.

En efecto, una clara conclusión que podemos derivar de los análisis aquí realizados es que la valoración positiva de los profesores por parte de sus alumnos no corresponde a un modelo único de enseñanza. La docencia de calidad puede adoptar múltiples formas, que responden a perfiles, estilos y estrategias docentes diversos. A título de ejemplo, cabría indicar

que del colectivo de veinticinco profesores estudiados, diez de ellos realizan una planificación individual de la enseñanza que imparten mientras que quince lo hacen de manera coordinada con otros profesores; en doce casos se da una participación baja de los alumnos en la clase, mientras que en los trece restantes hemos constatado una participación media o alta del alumnado; diez profesores usan fundamentalmente el examen como instrumento de evaluación, mientras que quince dan cabida a otras fuentes de información sobre el aprendizaje de los alumnos; ocho profesores desarrollan procesos sistematizados de evaluación de la propia docencia, otros ocho eluden este tema; y los nueve restantes se sitúan en la posición intermedia que identificamos con la evaluación informal de la actividad docente desarrollada.

A igual conclusión llegamos si en lugar de prestar atención a los profesores considerados individualmente, nos centramos en los rasgos que presenta la docencia valorada positivamente por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza. Se ha constatado que los profesores de cada área presentan algunos rasgos comunes, que permiten caracterizarlos frente a los de las restantes áreas. Esas características que singularizan a los profesores de cada área de enseñanza aluden a aspectos de su trayectoria y actividad profesional en mayor medida que a elementos de su estrategia docente. En este sentido, características relativas al momento de la incorporación a la actividad docente, la experiencia profesional desarrollada previamente o el número de materias impartidas en la actualidad resultan ser las más relevantes. Centrándonos, no obstante, en los rasgos más directamente conectados con la práctica docente propiamente dicha, hemos constatado cómo diferentes modelos didácticos pueden llegar a ser positivamente valorados por los alumnos de distintas áreas de enseñanza. Estrategias tradicionales basadas en el protagonismo casi exclusivo del profesor en clase, y en la utilización del examen como instrumento de evaluación caracterizan a la docencia en el campo de las Ciencias de la Salud, mientras que modelos que incorporan la participación del alumno y la diversificación de los procedimientos de evaluación, apartándose del esquema didáctico tradicional en la docencia universitaria, caracterizan a la docencia que los alumnos han valorado positivamente en titulaciones como Psicología, Relaciones Laborales o Ciencias de la Educación, adscritas al área de las Ciencias Sociales y Jurídicas. J

En cualquier caso, se ha puesto de manifiesto que el intento de definir el concepto de enseñanza de calidad, cuya precisión se encuentra en el centro de todas las estrategias de evaluación en la universidad, es indudablemente una tarea ardua. La extraordinaria dificultad de su delimitación conceptual y práctica evidencia una de sus características básicas, su carácter contextual y situacional; o lo que es lo mismo, la imposibilidad de determinar la calidad de la docencia sin el referente a las variables

ecológicas en que tiene lugar. En este sentido, el área de enseñanza determina un contexto peculiar que modula la actividad docente de calidad desde la perspectiva de los alumnos y le imprime características propias. No existe por tanto un modelo único de docencia de calidad, sino que ésta adopta diferentes formas, estilos y estrategias didácticas.

Dirección de los autores: Víctor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez y Javier Gil Flores. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Francisco Javier, s/n. 41005 SEVILLA

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 24.II.1999.

BIBLIOGRAFÍA

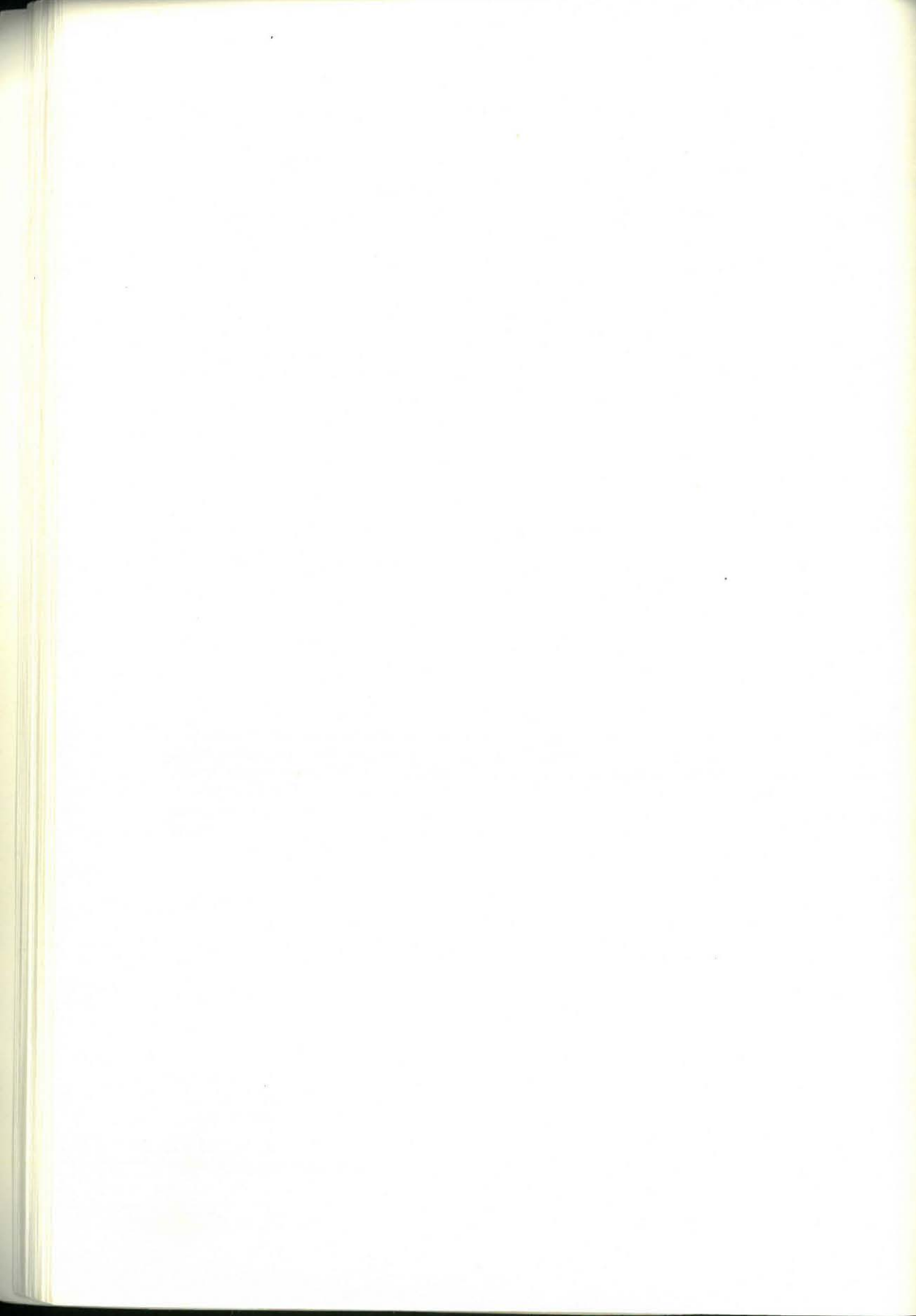
- ÁLVAREZ, V. (1999) (Dir.). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.)
- BENZÉCRI, J. P. (1979) Sur le calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire, *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 3, p.377.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (s/f). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: Guía de Evaluación*. Documento fotocopiado.
- CORRALES, A. y OTROS (1995) La evaluación del profesor universitario: nuevas perspectivas, *Actas de las IV Jornadas de Didáctica Universitaria* (Granada, ICE de la Universidad de Granada) pp. 33-48.
- DE MIGUEL, M. (1998) La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente, *Revista de Educación*, 315, pp. 67-83.
- ERICKSON, F. (1992) Ethnography microanalysis of interaction, pp. 201-226, en LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L. y PREISSLE, J. (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (Londres, Academic Press).
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. y OTROS (1995) La evaluación de la actividad docente por los alumnos en las universidades españolas. *Actas de las IV Jornadas de Didáctica Universitaria* (Granada, ICE de la Universidad de Granada) pp. 57-66.
- LEBART, L.; MORINEAU, A.; LAMBERT, T. y PLEVERT, P. (1996) *SPAD.N version 3* (Saint Mandé, Cisia).
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry* (Nueva York, Sage).
- MARCELO, C. (1992) El perfil del profesor universitario y su formación inicial, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 2-3, pp. 5-21.
- MARSH, H. W. (1990) Evaluación de la enseñanza por los estudiantes, pp. 2509-2516, en HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, N. (Eds.), *Enciclopedia internacional de educación* (Barcelona, Vicens Vives).
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (Newbury Park, CA, Sage Publications).

- PATTON, M. Q. (1980) *Qualitative evaluation methods* (Beverly Hills, CA, Sage Publications).
- RAMSDEN, P. (1991) A performance indicator of teaching quality in higher education: the experience questionnaire, *Studies in Higher Education*, 16, pp. 129-150.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993) Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas: Otro punto de vista. *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad) pp. 111-132.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1996) *Microanálisis etnográfico asistido por ordenador*. Universidad de Cádiz, texto correspondiente a la lección impartida en el concurso para el acceso al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos* (Barcelona, Paidós).
- TEJEDOR, F. J. (1993) Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad) pp. 85-109.
- VILLA, A. (1985) La evaluación del profesor: perspectivas y resultados, *Revista de Educación*, 277, pp. 55-93.

SUMMARY: FEATURES OF THE UNIVERSITY WAY OF TEACHING BEST VALUED BY STUDENTS IN DIFFERENT KNOWLEDGE AREAS

We have analyzed the educational performance of twenty-five professors of the University of Seville using technical as depth interview and observation. Those teachers are among the best evaluated by their students. In this study, we have extracted some essential characteristics on teaching for each teacher. Analysis of multiple correspondences has allowed to structure the characteristics in professional activity of professors very valued by two axes or dimensions: one axis is about trajectory and professional activity and another axis is about educational methodology. These dimensions reflect the existence of different models of quality in teaching associated to the different knowledge areas.

KEY WORDS: Higher education, teaching quality, teaching evaluation.



LA PALABRA DEL OTRO. UNA CRÍTICA DEL PRINCIPIO DE AUTONOMÍA EN EDUCACIÓN

por Joan-Carles MÈLICH
Universidad Autónoma de Barcelona

y Fernando BÁRCENA
Universidad Complutense de Madrid

«El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato».
EMMANUEL LEVINAS

«El maestro comparte el exilio de su discípulo porque debe asumir las consecuencias de su enseñanza». STÉPHANE MOSÈS

Para K.

Muchas veces se ha afirmado que la educación se asienta —al menos desde el horizonte normativo que dibuja una aspiración ética ideal— en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre. La vocación educativa —la voz interior que puede reclamar a todo educador— es, así, custodiar la presencia de la humanidad en cada uno.

Pero esta tensión de la acción y de la reflexión educativa hacia el reconocimiento y el acogimiento de la *otredad* no ha podido impedir un hecho, repetido muchas veces en la historia misma de lo humano, y que alcanza su mayor grado de espanto en los campos de la muerte durante la Segunda Guerra Mundial: «Un siglo termina —dice así Cathérine Cha-

lier en el prefacio a la obra colectiva *Le visage*— que ha creído poder destruir el rostro humano en los campos inventados por la barbarie totalitaria» [1].

Termina este siglo y nos preguntamos cómo es posible que un siglo tendido hacia el progreso y la civilización, un siglo asentado en un pasado recorrido de parte a parte por cánticos de alabanza a la luz de la razón, a la libertad y a la dignidad humanas como pilares fundamentales de una cultura basada en una vocación humanista, no haya podido impedir que otros seres humanos, capaces de llorar y emocionarse por el sufrimiento del otro en el transcurso de una evocación literaria, quedasen impertérritos frente a su propio crimen. Esto es lo que desgraciadamente constituye la «horrible novedad» del siglo XX. Un siglo que no se ha caracterizado precisamente por la *muerte de Dios*, sino por la *muerte del hombre*, por la muerte de lo humano y de la humanidad. «La orgía armamentística se encuentra hoy —escribe George Steiner— en gran medida fuera de control. Mantiene a economías mundiales y subdesarrolladas mutuamente atrapadas en la espiral de la corrupción. La ciencia se encuentra a menudo desamparada ante los abusos. En las celdas de tortura argentinas se usaron modernos antibióticos para mantener vivo al 'paciente' hasta la próxima sesión. El fundamentalismo religioso está causando estragos. El odio étnico nunca ha sido más criminal. Estos son nuestros iconos para el final del milenio» [2].

Nos preguntamos cómo es posible que quien se emociona ante la lectura de una obra clásica o escuchando una sinfonía no llore ante la muerte de otro ser humano: ¿Cómo es posible sentir emociones humanas en el transcurso de una relación cultural y no percibir lo humano en el hombre o tratarlo como no humano: como objeto, como bestia o como máquina?

1. *La educación en tiempos de oscuridad*

Esta pregunta tiene que ver con el abismo abierto, tras la «horrible novedad» de los totalitarismos de este siglo, entre la cultura y la moralidad. Y tiene que ver también por la esencia de la misma moralidad. ¿Dónde se aprende la moralidad? ¿La aprendemos en los libros? ¿En las instituciones religiosas o educativas? [3].

A estas preguntas se ha tratado de responder recurriendo a diversas fuentes de análisis. Pero, sin embargo, contrariamente a como debería a nuestro juicio haber sido, quienes las han formulado y tratado de responder no han sido precisamente los pensadores de la educación. Y se trata, no obstante, de preguntas esenciales para una filosofía de la educación atenta a la historia de lo humano y de los intentos de su destrucción.

¿Podemos si quiera imaginar un concepto de educación incapaz de referirse al mal perpetrado por quienes eran, ellos mismos, humanos instruidos y cultivados?

Es una pregunta trágica e incómoda que se repite una y otra vez: «No me parece realista —escribe George Steiner en *Lenguaje y silencio*—, pensar en la literatura, en la educación, en el lenguaje, como si no hubiera sucedido nada de mayor importancia para poner en tela de juicio el concepto mismo de tales actividades. Leer a Esquilo o a Shakespeare —menos aún 'enseñarlos'— como si los textos, como si la autoridad de los textos en nuestra propia vida hubiera permanecido inmune a la historia reciente, es una forma sutil pero corrosiva de ignorancia (...) Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o a Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz. Decir que los lee sin entenderlos o que tiene mal oído es una cretinez» [4].

La pregunta de Steiner sigue sin respuesta. No es nuestra pretensión responderla aquí. Tan sólo creemos que debemos formularla en el ámbito que nos corresponde, en una esfera —la de la filosofía de la educación— en la que preguntas como estas no se han planteado con suficiente insistencia. Y la formulamos porque consideramos que tras este tipo de preguntas se esconde la posibilidad de elaborar un nuevo pensamiento educativo: uno que vigila la palabra y el rostro del otro, un pensamiento educativo que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un *cuidado de sí* y de la libertad, acepte el reto del *cuidado del otro* como base fundamental de la responsabilidad educativa.

Se trata, entonces, de un pensar más proclive a la *escucha* del otro que a la visión o contemplación neutral y objetiva de lo inteligible del mundo. O dicho con otras palabras —las de Alain Finkielkraut— se trata de un pensamiento educativo que toma como asiento de sus elaboraciones la idea de que «el hombre no se fabrica, nace. No es la ejecución de una idea previa sino el milagro de un puro inicio» [5].

Al plantear estas cuestiones, nuestra preocupación se va a dirigir, de forma específica, al análisis crítico del concepto de autonomía, porque creemos que es precisamente la tradicional autoridad conferida a la autonomía —entendida al modo ilustrado como un bien y un objetivo irrenunciable tanto para el pensamiento como para la construcción moral del individuo— el primer obstáculo que hay que remover críticamente para intentar construir ese nuevo pensamiento educativo. Queremos analizar hasta qué punto la primacía conferida a la autonomía —en el sentido específicamente kantiano— como fundamento de la moralidad y de la dignidad humanas sigue siendo hoy, tras la experiencia de los totalitarismos, no tanto un objetivo defendible cuanto un concepto que, en su

propia formulación, necesariamente tiene que rechazar cualquier fuente heterónoma para la conducta y la acción moral.

Esta propuesta no podemos realizarla en otro marco que no sea el de la herencia ética de la modernidad. La modernidad se caracteriza, por de pronto, por la primacía ontológica del sujeto. De Descartes a Husserl asistimos a un recorrido egológico. Pero por otro lado, la modernidad es, paradójicamente, la época de la disolución del sujeto: Hume, Hegel, Nietzsche, Heidegger [6]. La modernidad es un tiempo de ambivalencia, una época de ambigüedades: la afirmación del sujeto y, al mismo tiempo, la negación del mismo.

Dentro de este marco, la mayor parte de las éticas ilustradas tienen en el *principio de autonomía* su soporte fundamental [7]. En este artículo intentaremos, pues, mostrar los límites y las dificultades que tiene para la práctica educativa el hecho de situar a la autonomía en el fundamento de una filosofía de la educación. Se trata, en consecuencia, de buscar otro principio, en nuestro caso, la *heteronomía*, que pueda dar razón, sobre todo razón crítica, de los *tiempos de oscuridad*. Un tiempo —el nuestro— doblemente oscurecido; oscurecido, primero, por la horrible novedad introducida en este siglo por las monstruosidades que se expresan bajo la figura de *Auschwitz*, y un tiempo sombreado, en segundo término, cada vez que sobre la esfera pública —que está destinada a que los hombres y las mujeres aparezcan ante los demás y muestren su identidad con sus palabras y con sus acciones— se permitió que esa luz emanada por los gestos de los hombres se extinguiese a través —declara Hannah Arendt— de «un discurso que no revela lo que es sino que lo esconde debajo de un tapete, por medio de exhortaciones (morales y otras) que, bajo el pretexto de sostener viejas verdades, degradan toda verdad a una trivialidad sin sentido» [8].

Tras una búsqueda permanente por alcanzar el ideal de la autonomía y la libertad humanas, una pesquisa que, en el plano estrictamente filosófico, ha durado casi tanto como el mismo tiempo de la mente humana y que, en el del mundo de la vida y de las relaciones interpersonales, con toda seguridad no se puede dar aun por terminada, plantear una reflexión crítica —como la que aquí se pretende— sobre el tan ambicionado ideal de autonomía puede resultar, escandaloso, ingenuo o simplemente temerario. Y sin embargo, eso es lo que pretendemos.

Pues, a qué negarlo, hoy nadie duda de que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso educativo es precisamente este: el desarrollo de la autonomía. En el ámbito de la educación moral, y bajo la influencia de la ética kantiana, tal y como esta se ha recibido en ciertas teorías cognitivistas del desarrollo moral —como la de Kohlberg, entre otros— este objetivo parece muy claro y sobradamente justificado. Basta

un dato bien conocido por los especialistas: Kohlberg diseñó sus famosos estadios de desarrollo moral haciendo pasar a la conciencia moral desde una fase preconventional puramente heterónoma hasta una fase posconventional autónoma, en la que supuestamente el individuo moralmente maduro se comportaría de acuerdo a principios de justicia universales.

Pero nuestro propósito no es simplemente, o exclusivamente, enjuiciar los puntos débiles del principio de autonomía moral para criticar las teorías éticas que representan puntos de vista como los del mencionado Kohlberg. Más bien pretendemos, como hemos dicho, reponer un concepto como el de *heteronomía* como principio de obligaciones y responsabilidades morales para con el otro, y que, sobre todo por la influencia de las éticas kantianas y neokantianas, ha sido dañado hasta el punto de volvérsenos hoy irreconocible e ingrato como tal principio moral.

Somos conscientes que los conceptos, especialmente los conceptos morales, cambian a medida que, aunque no necesariamente *porque*, cambia la sociedad. Por así decir, se van cargando de connotaciones negativas, con una carga valorativa desagradable que, en un mundo como el nuestro vinculado a lo «políticamente correcto», un uso y defensa reiterados de los mismos conllevaría un desgaste reflexivo inútil. Pese a ello, hablaremos aquí de la heteronomía, y no de otro concepto, porque como tal es inintercambiable con cualquier otro. Eso sí, pondremos cuidado en definirlo y aclararlo para no dejar margen ninguno a las malas interpretaciones.

Lo primero que haremos será plantear el debate filosófico de la autonomía en su marco más apropiado —la ética kantiana— para después mostrar, de la mano del filósofo lituano Emmanuel Levinas, nuestra propia propuesta.

2. *Una libertad sin rostro: el principio kantiano de autonomía*

Para Levinas, como para Kant, la anterioridad del bien sobre el mal no significa una tendencia espontánea hacia la moral. La mera intuición de esta anterioridad y primacía del bien sobre el mal nada nos dice acerca de las condiciones efectivas de la realización de la moral. Por eso es necesario reflexionar sobre el fundamento de la moralidad de forma sistemática [9].

Y Kant procede a esta reflexión. Se trata de una reflexión de la que las meditaciones históricamente ulteriores —en filosofía moral y en filosofía de la educación— no han sido sino un comentario prolongado, un comentario que, todo lo más, ha sabido ponerse, en unos casos mejor que en otros, debidamente al lado, en frente o incluso radicalmente en oposición a los mismos postulados de Kant. Tal es el caso, como veremos, de las tesis defendidas por el filósofo lituano Emmanuel Levinas.

Por eso no podemos iniciar nuestra propia reflexión sobre el tema propuesto de otro modo que repasando algunas ideas kantianas acerca del postulado que hace primar la autonomía, como fuente de moralidad, sobre cualquier fuente heterónoma.

Kant parte de una premisa esencial: si la anterioridad del bien sobre el mal no implica una tendencia espontánea en el hombre a la moralidad, entonces es necesario proceder a una búsqueda. Se trata de buscar aquellos principios universales e impersonales de la moralidad que, en cada instante, favorezcan una educación capaz de inscribirse en la vida del sujeto. Así, Kant señala en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* que como ser racional, que, por consiguiente, forma parte del mundo inteligible, el hombre no puede concebir la causalidad de su voluntad propia más que bajo la idea de la libertad. «La autonomía de la voluntad, escribe Kant, es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas; toda heteronomía del albedrío, en cambio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad. (...) Así, pues, la ley moral no expresa nada más que la autonomía de la razón pura práctica, es decir, la libertad, y ésta es incluso la condición formal de todas las máximas, bajo cuya condición solamente pueden estas coincidir con la ley práctica suprema» [10].

Kant es aquí un representante de su tiempo y su más insigne portavoz y defensor. La libertad —como dice Cathérine Chalier— figura en él, y después del propio Kant, como una «celebración filosófica, moral y política de la autonomía de la voluntad humana» [11]. Si es libre el individuo que se da su propia ley, y se somete obedientemente a su propio magisterio cada vez que es capaz de escuchar la voz de la razón en su propia interioridad, también lo es la comunidad que acuerda y pacta racionalmente —y dialógicamente, diríamos con una terminología más de nuestro tiempo— las leyes de acuerdo a una voluntad general en la que cada ciudadano es capaz de reconocer su propia voz e intereses. Es esto justamente lo que se gana y se pierde con el pacto social del que hablaba Rousseau: «Lo que el hombre pierde por el contrato social —escribía el ginebrino— es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo cuanto le apetece y puede alcanzar; lo que gana es la libertad civil y la propiedad de todo lo que posee» [12].

Según Kant, por tanto, mientras que el hombre viva en sociedad tiene necesidad de un cierto magisterio que fuerce su voluntad a obedecer una voluntad universalmente aceptable. Pero ese magisterio o enseñanza no puede ser algo externo al propio sujeto que ha de autogobernarse. La autonomía es la solución. Tanto en política como en moral son merecedores de estima y dignidad quienes se conducen de forma autónoma, y no

heterónoma. En esto se traduce la mayoría de edad: en ser capaz de darse leyes a sí mismo: La autonomía de la voluntad —señala en la *Fundamentación*— es la constitución de la voluntad, por la cual es ella para sí misma una ley —independientemente de cómo estén constituidos los objetos del querer—. El principio de la autonomía es, pues, no elegir de otro modo sino de éste: que las máximas de la elección, en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal.

Kant confía en que la educación y una preparación racional adecuada vuelva a la especie humana cada vez más apta para el ejercicio de tal autonomía. El argumento de Kant en favor de la autonomía pasa por una crítica muy clara a la heteronomía: en cualquiera de sus formas, la heteronomía transforma la exigencia moral en un imperativo hipotético, es decir, condicional. Así, las éticas tributarias de la heteronomía son éticas incapaces de fundar una moralidad, ya que de forma inevitable responderían al interés singular del sujeto, y no a un imperativo universal. O dicho de otro modo: el principio moral de la conducta del sujeto no podría proponerse como ley universal para toda la humanidad, porque la fuente de autoridad de la norma ética no emana del sujeto singular, sino de un sujeto trascendental: una humanidad que es derivada de una razón formal y de un interés puro por la ley moral categórica e incondicional, sin mediaciones empíricas.

Por ello dice Kant que un acto merece el calificativo de moral si reposa en la autonomía de la voluntad, sin mediaciones de ningún tipo, esto es, sobre la propiedad de la voluntad de ser ella misma su propia ley. Así, una voluntad es autónoma sólo a condición de que el sujeto sea capaz de determinarse a obrar sobre la base de principios universales, lo que implica una ruptura entre la voluntad y el deseo. La heteronomía no puede proporcionar imperativos categóricos que son, para Kant, los propios de la moralidad. Sólo el principio de autonomía puede ser fundamento de una ley categórica universal. «Cuando la voluntad busca la ley que debe determinarla, en algún otro punto que no en la aptitud de sus máximas para su propia legislación universal y, por tanto, cuando sale de sí misma a buscar esa ley en la constitución de alguno de sus objetos, entonces prodúcese siempre *heteronomía*. No es entonces la voluntad la que se da a sí misma la ley, sino el objeto, por su relación con la voluntad, es el que da a ésta la ley. Esta relación, ya descansa en la inclinación, ya en las representaciones de la razón, no hace posibles más que imperativos hipotéticos: 'debo hacer algo *porque quiero alguna otra cosa*'. En cambio, el imperativo moral y, por tanto, categórico, dice: 'debo obrar de este o de tal otro modo, aun cuando no quisiera otra cosa'» [13].

Bajo estas consideraciones, la *presencia del otro* es más un obstáculo para la autonomía que una ayuda. La ley moral no se deriva —dice

Kant— de otra cosa que de la razón pura práctica. En su comentario de la ética kantiana, Chalier dice en este punto que la inmediatez sensible de la presencia del otro, al lado del sujeto o frente a él, no hace sino provocar sentimientos tan diversos como, desde la égida de la ética kantiana, patológicos. En cualquier caso, no pueden entrar en el campo de la moralidad. Lo único que cuenta es la certidumbre interior del sujeto moral que, encontrándose frente al otro, en presencia de otro sujeto moral, autónomo y racional, le hace mostrar su dignidad. Pero se trata de una dignidad del ser razonable en la persona del otro que no se percibe de manera sensible, sino como deducida de la propia ley moral. Así, la dignidad no deriva de una relación de sensibilidad con el otro, sino como derivado del imperativo de una ley moral universal que trasciende a ambos. El otro es otro sujeto autónomo, dotado de razón, es un *alter ego* [14].

Pero este es el asunto precisamente. ¿Basta con ver al otro como un *alter ego*? Kant reduce al otro a una categoría, lo asimila a un concepto universal. Pero ese otro —racional y autónomo— *carece de rostro*. Además existe un problema: tras la experiencia de los totalitarismos, ¿es legítimo plantear la pureza de la razón práctica como fuente de los principios morales?

Frente a Kant, nosotros sostenemos que *después de Auschwitz, la razón práctica es impura*, porque está atravesada por esa experiencia brutal, por un acontecimiento que, como tal acontecimiento, nos fuerza a pensar, violenta el pensamiento y nos obliga a mirar el rostro del otro.

La filosofía moral —y especialmente la de Kant— debe ser revisada a la luz de ese tipo de acontecimientos, que el propio Kant ni vivió y quizá no pudo imaginar tampoco. Y debe ser revisada en un punto exactamente: aquél según el cual a la filosofía y al pensamiento, en su búsqueda de la verdad, le ampara un acto voluntario o una buena voluntad. Lo que nos da a pensar es, más bien, aquéllo que, en un momento dado, no esperábamos, una novedad o sorpresa que violenta nuestro pensamiento y lo conmueve en sus fundamentos. Porque el pensamiento no es nada sin algo que lo fuerce, que lo violenta a pensar. Por eso puede decir Deleuze: «Mucho más importante que el pensamiento es 'lo que da a pensar'; mucho más importante que el filósofo, el poeta» [15]. El amante, así, busca la verdad de un desengaño interpretando los signos de los celos. Y nosotros hemos de buscar, en los signos del mal perpetrado, la verdad de la pregunta que al principio nos formulábamos acerca del abismo entre la cultura y la moralidad, y que fácilmente cabe traducir en esta otra: «¿Cómo pensar que yo soy responsable de los sufrimientos que no he causado, de las desgracias recurrentes que malogran los siglos y de los innumerables inocentes muertos?» [16].

3. *La palabra del otro: la difícil libertad de la heteronomía*

De lo que hemos expuesto alguien podría pensar que la heteronomía niega a la autonomía o, lo que es lo mismo, que es preciso elegir una disyuntiva. Pero no es así.

La heteronomía no niega la autonomía, simplemente la sitúa en segundo lugar. La autonomía no posee la primera palabra. La heteronomía está en función de una voz (ley) que no tiene ni poder ni estatus social reconocido y que rompe la armonía y seguridad del yo. La heteronomía debe entenderse como respuesta no solamente al otro sino del otro, esto es, debe entenderse como *responsabilidad*.

Siguiendo a Levinas, Alberto Sucasas sostiene que «lo definitorio del sujeto moral está en la paciencia heterónoma que soporta sin culpa el sufrimiento ajeno. La unicidad del yo —su subjetivación ética— nace de la responsabilidad ante el rostro del sufriente» [17]. La filosofía moderna presenta un cogito orgulloso, soberano, capaz de darse la ley a sí mismo. La filosofía de la educación ha convertido esta autonomía del sujeto en su fundamento principal. Levinas rompe con el idealismo de la modernidad, y convierte la heteronomía, la responsabilidad, en momento constitutivo y fundacional de la subjetividad. Es necesario desubjetivarse, deponerse como ego, desertar de uno mismo para ser fiel a uno mismo [18]. Este es el sentido que tiene la cita del *Talmud de Babilonia* con la que Levinas da inicio uno de los capítulos de *Humanismo del otro hombre*: «Si yo no respondo de mí, ¿quién responderá de mí? Pero si yo solamente respondo de mí, ¿puedo ser todavía yo?» [19].

La obra de Levinas es, así, un intento de sistematizar una crítica radical a la tendencia filosófica dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, y que ha hecho de la autonomía su principio supremo. Pero, para Levinas, esta adaptación de lo Otro a lo Mismo no se obtiene sin violencia [20]. Desde el punto de vista de Levinas, la ética aparece como heteronomía, como respuesta a la demanda del *rostro* del Otro. «El 'yo' ético es subjetividad en la precisa medida en que se postra ante el otro, sacrificando su propia libertad a la más primordial llamada del otro. Para mí —son palabras de Levinas— la libertad del sujeto no es el primero o más alto valor. La heteronomía de nuestra respuesta al otro humano, o a Dios como absoluto Otro, precede a la autonomía de nuestra libertad subjetiva. Tan pronto como reconozco que, al ser 'yo', soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro. La ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma» [21]. La heteronomía, pues, no atenta contra la constitución autónoma del sujeto. Todo lo contrario: la hace posible.

Lo infinito (la trascendencia, la exterioridad) del rostro como lo opuesto a la totalidad y al totalitarismo. Curiosamente, Levinas descubre en Descartes esta idea de infinito. El Yo que piensa, el ego cogito, posee la idea de infinito, como aquella idea que «consiste en pensar más de lo que uno piensa».

El rostro (*visage*) no se ve, se escucha. El rostro es la *huella* del otro. El rostro no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, sin mediación, pura significación. El rostro es precisamente «la única obertura en la que la significación de lo trascendente no anula la trascendencia para hacerla entrar en un orden inmanente, sino donde, al contrario, la trascendencia se rechaza a la inmanencia precisamente en tanto que trascendencia siempre incompleta del trascendente. La relación entre significado y significación, en la huella (*trace*), no es correlación sino la irrectitud misma» [22].

El rostro es el decir que deja una huella en el mundo, en *lo dicho*. La huella es la presencia de algo que no podemos nunca aprehender como pura presencia, es presencia de algo sensible que es siempre *más* que sensible. La huella rompe nuestra organización del mundo, desestabiliza al sujeto de la acción «alterándolo fundamentalmente, sin dejarle tiempo para prepararse» [23]. La huella transtorna el orgullo del yo, y le demanda un exilio radical, le obliga a un *viaje sin retorno*. La experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo centrado en el «yo». La voz del otro descentra el orden. La voz del niño es el acontecimiento que obliga a un replanteamiento radical de el oficio de parter-(mater)inidad [24].

El rostro del otro convierte a la acción educativa en una recepción, en la respuesta a una llamada que precede al sujeto, como *pasividad* radical. «Una actitud que, paradójicamente, será cuanto más activa cuanto más pasiva parezca ser. Pasividad receptiva en la que se busca lo que viene hacia nosotros, donde abrirse receptivamente se torna un activo obrar» [25]. La presencia del otro, su rostro, transtorna el orgullo del yo y le obliga al exilio. Lo humano no es un movimiento reflexivo del yo sobre sí mismo, en la conciencia de sí, sino el movimiento de una respuesta. «Semejante llamada perturba necesariamente la quietud del yo; le impide cualquier reposar en una esencia bien definida y todo arraigo en una tierra; le dice que su patria no es el ser, sino el otro lado del ser: allí donde la inquietud por el otro predomina sobre el cuidado que tiene de sí propio un ser, allí donde la responsabilidad no admite contemporizaciones ni discusiones; allí, en fin, donde posesiones, títulos, riquezas, revelan su precariedad extrema y, sobre todo, su radical insuficiencia para hacer emerger lo humano» [26].

El rostro hace de la educación responsabilidad, *responsividad*, compasión. El otro, en su rostro, se me aparece «de frente», «cara a cara». El

rostro es «presencia» no de una imagen, sino de una voz. En el sustrato de la idea de infinito se encuentra la ética. La ética no comienza con una pregunta, sino como una *respuesta a la demanda del otro hombre*. Esto es lo que significa *heteronomía*: responsabilidad para con el otro. Una responsabilidad que no se fundamenta ni se justifica en ningún compromiso previo [27], sino que es la fuente de todo pacto y de todo contrato. La responsabilidad, entonces, es la condición de la libertad, es una responsabilidad anterior a todo compromiso libre [28].

Pero ¿por qué me concierne el otro? Esta es la pregunta que aparece en Gn. 4, 9-10: «¿Acaso soy el guardián de mi hermano?» Esta pregunta sólo tiene sentido si se supone que el «yo» es cuidado de sí. Pero el «yo», lo «Mismo» es, en la relación ética, *cuidado del otro*. Por lo mismo escribe Paul Celan: «ich bin du, wenn ich ich bin» (*soy tú, cuando soy yo*). A esta relación con el otro es a lo que Levinas llama «rehén» (*otage*).

No tiene ningún sentido, pues, desde este punto de vista, preguntarse por el fundamento de la ética, puesto que la ética no tiene fundamento, es el fundamento. La ética es an-árquica. La responsabilidad no tiene comienzo [29]: «La ética es el campo que dibuja la paradoja de un Infinito en relación con lo finito sin desmentirse en esta relación. La ética es el estallido de la unidad originaria de la apercepción trascendental, es decir, lo más allá de la experiencia» [30]. *La ética es un acontecimiento*: «Es necesario que algo ocurra al Yo para que deje de ser una «fuerza que discurre» y que descubra el escrúpulo. Este golpe de efecto es el encuentro con otro hombre o, más exactamente, la revelación del rostro» [31]. La ética no es una relación de conocimiento, sino un acontecimiento que rompe todas las previsiones. La ética es una herida que tiene lugar en el centro mismo de la identidad y que, por más que intente curarse, siempre queda su *cicatriz* [32].

Nos encontramos, entonces, frente a un concepto radicalmente distinto de subjetividad. La subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la «voz del otro» (*rostro*), una respuesta a su apelación y demanda. Esta «sumisión heterónoma» no anula la autonomía y la identidad, muy al contrario, puesto que a la escucha le sucede una emisión nueva, un nuevo «decir», una nueva y constante interpretación [33].

En la relación con el otro, en la heteronomía originaria, la relación es asimétrica. En esto se separa radicalmente Levinas de otros filósofos judíos como Martin Buber [34]. El rostro del otro es el maestro ético que reclama, que apela: «¡No matarás!» Exterioridad, trascendencia, fragilidad, son las figuras bajo las que aparece esta demanda del rostro: el huérfano, la viuda, el mendigo, el extranjero.

La traducción pedagógica de el planteamiento de Levinas nos la ofrece Max van Manen en su libro *El tacto en la enseñanza*. Escribe aquí el pedagogo holandés: «El adulto que es sensible a la vulnerabilidad o la necesidad del niño, experimenta una extraña sensación: la verdadera autoridad en este escuentro está en el niño y no en el adulto. Podríamos decir que la presencia del niño se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Por tanto, la debilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto. Por consiguiente, en varios sentidos, la autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce en un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño» [35].

No se trata entonces de negar la importancia de la autonomía, de la libertad, sino de resituirla, de darse cuenta de la necesidad de una nueva configuración. Autonomía y heteronomía no son categorías mutuamente excluyentes. Una depende de la otra. En nuestro caso, la autonomía depende de una heteronomía anterior, de una responsabilidad originaria, anterior a todo consenso. *Soy responsable del otro a mi pesar*. La relación entre maestro y discípulo debe enunciarse en términos de *enseñanza*, pero de una enseñanza que nada tiene que ver con la reminiscencia platónica, sino que opera como una ruptura en el yo, como una respuesta al otro [36]. El otro es la anunciación de lo infinito como fragilidad y vulnerabilidad. Es vulnerable porque no impone nunca, solamente demanda, apela, y se retira si nadie le responde. Naturalmente, una experiencia como esta que estamos describiendo se resiste a los conceptos filosóficos y científicos [37].

Escribe Levinas: «El prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado. Estoy unido a él que, sin embargo, es el primer venido sin anunciarse, sin emparejamiento, antes de cualquier relación contratada. Me ordena antes de ser reconocido. Relación de parentesco al margen de toda biología, 'contra toda lógica'. El prójimo no me concierne porque sea reconocido como perteneciente al mismo género que yo; al contrario, es precisamente *otro*» [38].

Nos encontramos ante un modo original de autonomía desde la heteronomía. ¿Cómo es esto posible? ¿Cómo puede entenderse una autonomía que se sabe constantemente cuestionada desde la exterioridad del otro? «¿Qué autonomía moral puede tener por ejemplo un sujeto para quien el concepto de justicia sólo se hace patente gracias a las interpelaciones de quien padece la injusticia? Es una autonomía inestable, esencialmente conflictiva, siempre en devenir. Es una autonomía eminentemente moral: propia de quien puede llegar a hacer el bien pero no a ser bueno ni mucho menos a decidir lo que es el bien» [39].

Esta idea de la prioridad absoluta de la ética sobre la ontología, la sociología o la psicología implica una doble crítica, como advierte Stéphane Mosès, a las teorías contractualistas.

En primer lugar afecta a la noción misma de contrato social y, en segundo lugar, a la idea de autonomía como principio original de la subjetividad. El sujeto no renuncia su poder en función de un cálculo sobre sus posibles ganancias o pérdidas. «Para Levinas el fundamento del pacto social no es un contrato, sino una exigencia de justicia para el otro. Esta exigencia no se enraíza en la autonomía del sujeto, ya que ésta —como renuncia a los intereses ‘patológicos’ del Yo— presupone ya una interior aptitud a abrirse a la voz de la Razón, es decir, una fundamental heteronomía» [40].

En definitiva, la heteronomía supone la irrupción de la alteridad radical, de la extrema exterioridad, que revuelve la subjetividad del yo. A partir de ahora ya nada volverá a ser como antes.

4. Conclusiones: la ética de la educación como vigilancia

El ideal de autonomía no es una aspiración equívoca en educación. Ciertamente es irrenunciable. Lo limitado se encuentra en el planteamiento kantiano que hemos intentado resumir y confrontar críticamente con Levinas.

Es limitado, en primer lugar, hacer depender la fuente de las responsabilidades morales de un interés puro por la ley moral, porque —aquello justamente que Kant no pudo experimentar ni imaginar— *después de los totalitarismos de este siglo la razón práctica tiene que ser impura*, recorrida por la experiencia y por los acontecimientos que nos dan a pensar.

Kant, como cualquier otro filósofo, es un hijo de su tiempo, y tiene tras de sí el apoyo de un acontecimiento —si así quiere interpretarse— de carácter fundador, como es la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de los revolucionarios franceses. Tras la segunda Guerra Mundial, nosotros, hijos también de nuestro tiempo, podemos encontrar una Declaración Universal de Derechos, tan importante como insuficiente todavía, si no se completa con una carta de deberes y de responsabilidades.

Así que, tras la experiencia del Holocausto, no podemos seguir pensando que cosas tales como la ética o el pensamiento educativo se pueden gestar sin el pasado y sin la memoria. Por eso hemos querido, en nuestra defensa de la prioridad de la heteronomía sobre la autonomía, defender la tesis de que la educación debe encontrar una base para el

ejercicio de la responsabilidad en el pasado, en el recuerdo y en la memoria. Se trata de transmitir, a través de la memoria, una *ética de la vigilancia*, una actitud y unos medios para que las jóvenes generaciones sean más vigilantes que sus mayores [41]. No se trata de una ética del control del otro, ni tampoco policial. Sino de una ética basada en la escucha del pasado y del otro, de una ética, por tanto, atenta, vigilante. Y tampoco se trata sólo de un esfuerzo por no olvidar la historia para no tener que repetirla [42]. Como tampoco recordar el sufrimiento pasado de la humanidad con la intención oculta de una venganza. No queremos, pues, recordar el pasado haciendo un uso literal de la memoria, sino otro ejemplar [43] porque las *víctimas de la historia*, como dice Ricoeur, no piden tanto venganza como narración [44]. Se trata, entonces, de una memoria moral, en vez de recordar mórbidamente la historia. Y si lo que pedimos es la necesidad de poner en relación el pensamiento sobre la educación del hombre con su propia historia, la «historia» que interesa aquí no es la historia de los historiadores sino la *crónica de los vencidos* [45]. Porque mientras que la historia es amoral —sucedieron hechos— la memoria es moral. La memoria la forman los *nombres* de aquellos por los que se debe guardar luto [46].

En este ejercicio de la memoria, tendemos desde el presente un puente de responsabilidad hacia el pasado. Porque después de lo ocurrido, el tiempo se fractura en dos y ninguna ética antigua, como ningún código jurídico anterior, se vuelven hábiles para evaluar moralmente o juzgar lo inconcebible. Así, de lo que se trata es de que «la memoria remite al otro, es impensable sin el otro, de ahí que decir memoria es convocar a la intersubjetividad. Pero es una intersubjetividad asimétrica en el sentido de que quien sufre tiene el secreto del presente y también del otro. El otro, es decir, la memoria de la víctima, sabe lo que el vencedor ha olvidado: que el presente no es sólo el efecto de la acción del vencedor sino también que está construido sobre los cadáveres de las víctimas. Todo presente tiene pues un déficit de legitimación. Y ese otro también posee otro secreto: el de nuestra propia identidad. No sabemos lo que somos urgando en nuestra conciencia sino que descubrimos lo que somos cuando alguien nos pregunta «¿dónde estás tú?». Como en el mito bíblico, nos descubrimos desnudos tan pronto como el otro nos interpela. Llamamos compasión a ese planteamiento moral que sabe que el mal es histórico y es el otro el que tiene el secreto del tiempo» [47].

Por eso, hemos de dar la vuelta al argumento kantiano y decir que la fuente de nuestras responsabilidades morales emanan y están condicionadas, determinadas, por la presencia del otro, singular, concreto, irreplicable, con rostro. En este sentido, si buscamos la autonomía, si aspiramos a incrementar nuestros grados de libertad e independencia, lo tenemos que

hacer de forma heterónoma. *No renunciamos a la autonomía, sino que la heteronomizamos.*

Heteronomizar la autonomía no es limitar la libertad, sino completarla y reconocer, frente a Kant y frente a Sartre, que el otro no es mi alter ego y que la libertad no está radicalmente indeterminada. La libertad no puede derivar en un «vacío de la voluntad» ni en la «nada». Y sin embargo, ¿cómo salvar de la perversión a una autonomía viciada de heteronomía? Parece un intento fracasado desde el principio, pues las justificaciones del valor de la autonomía en la educación ofrecen, al parecer, argumentos intachables.

Es aquí donde encontramos un segundo límite a la autonomía como principio rector de la educación. En educación es posible justificar moralmente al menos de dos maneras a la autonomía como principio rector: por una parte, porque sólo remitiendo los fines de la educación al logro de la construcción autónoma del sujeto moral del educando estaremos en condiciones de proteger ese bien irrenunciable que es el pleno desarrollo del individuo en proceso de educación. Y por otro lado, porque toda educación implica un mínimo compromiso ético con una relación educativa. De acuerdo con esto, sólo asentado dicha relación en la idea del respeto a la dignidad del educando y en el valor conferido a la autonomía del otro estaremos asimismo en condiciones de impedir que esa relación devenga en una relación de fuerza o de dominación. Sin embargo, en esta defensa de la autonomía, tanto en el terreno del fin de la educación como en el ámbito de la relación educativa, ese otro que hay que proteger y acompañar no pasa de ser un alter ego. Porque nuestro concepto de autonomía es un concepto inscrito en la tradición ética kantiana, dentro de la cual el otro merece respecto y reconocimiento en tanto que ser racional con capacidad de autolegislación. El otro no es, en las éticas ilustradas, un sujeto singular, un rostro imposible de describir y de atrapar en la esfera de mis conceptos o de mi poder, sino un sujeto trascendental. El otro, en las éticas de la Ilustración y sus derivadas, me muestra su humanidad —que yo comparto como sujeto capaz de autonomía— pero no su singularidad humana e irrepetible; no me muestra, bajo este esquema, su rostro.

Es en este sentido en el que parece radicalmente insuficiente el planteamiento que hace privilegiar a la autonomía y que rechaza toda suerte de moralidad heterónoma como un intento de situar al sujeto en un estado de minoría de edad moral. Por el contrario, ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de *alteridad*, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un otro que reclama una relación de sensibilidad con él, una relación *desinteresada* y gratuita. Me pide una relación de donación y gratuidad. El otro

no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogimiento. Como dice Chaliar, «pensar la alteridad, en efecto, particularmente en el tiempo de la transmisión y de la enseñanza, demanda renunciar tanto a todo sueño de transparencia y de fusión como a los fantasmas de la dominación» [48].

Pudiera parecer que nuestra insistencia en repensar la educación a partir del recuerdo de lo que otros sufrieron, aceptando con ello una responsabilidad —que no una culpabilidad— hacia el pasado, resulta excesivo. Y, sin embargo, creemos que es esta la vía más adecuada para reformular el concepto de responsabilidad en educación. Desde el lenguaje de una autonomía heteronomizada queda al fin claro que un educador se hace responsable no por lo que provoca —intencional o inintencionalmente— en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acogo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado.

Así, la responsabilidad no se orienta sólo al futuro, sino que tiene que ver con el pasado, especialmente con el pasado que los otros han sufrido. En este sentido, y para evitar que nuestra visión del asunto pudiese parecer muy triste y sobrecogedora, nos gustaría terminar con una luz de esperanza, no sin advertir que ningún futuro y ningún progreso es posible desde los cimientos de un pasado plagado de muerte y de sufrimiento inútil.

Y ahora sí, ahí va nuestra luz de esperanza, en forma de un admirable texto de Paul Auster: «Puesto que el mundo es monstruoso, puesto que no parece ofrecer ninguna esperanza de futuro, A. mira a su hijo y se da cuenta de que no debe abandonarse a la desesperación. Cuando está al lado de su hijo, minuto a minuto, hora a hora, satisfaciendo sus necesidades, entregándose a esa vida joven, siente que su desesperación se desvanece» [49].

Después de lo dicho, no podíamos terminar de otro modo. Porque tras lo «dicho», lo único que queda es un puro por-venir, lo que resta por «decir». ¿Y qué mejor porvenir para la educación que volver una mirada esperanzada a su propia esencia? A la esencia de la educación: la *natalidad* [50].

Dirección de los autores: Fernando Bárcena Orbe, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Edificio «La Almudena», Ciudad Universitaria, 28040 Madrid. Joan-Carles Mèlich, Departamento de Pedagogía sistemática y social, Facultad de Ciencias de la Educación, Edificio G6, Universidad Autónoma de Barcelona, 08193 Bellaterra (Barcelona).

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 11.XI.1998

NOTAS

- [1] CHALIER, C. (dir.) (1994) *Le visage. Dans la clarté, le secret demeure*, p. 10 (París, Editions Autrement).
- [2] STEINER, G. (1998) *Errata*, p.139 (Madrid, Siruela).
- [3] Vid. CHALIER, C. (1998) *Pour une morale au-delà du savoir. Kant et Levinas*, pp.17 ss (París, Albin Michael).
- [4] STEINER, G. (1990) *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, p. 16 (Barcelona, Gedisa).
- [5] FINFIELKRAUT, A. (1998) *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*, p. 44 (Barcelona, Anagrama).
- [6] Recomendamos sobre este asunto la lectura de: RENAUT, A. (1993) *La era del individuo* (Barcelona, Destino).
- [7] Por ejemplo, véase: THIEBAUT, C. (ed.) (1991) *La herencia ética de la ilustración* (Barcelona, Crítica).
- [8] ARENDT, H. (1992) *Hombres en tiempos de oscuridad*, pp. 10-11 (Barcelona, Gedisa).
- [9] Seguimos aquí libremente los análisis de: CHALIER, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano*, pp. 53 ss (Barcelona, Riopiedras) y CHALIER, C. (1998) *Por une morale au-delà du savoir*, ob. cit., pp. 73-101.
- [10] KANT, I. (1975) *Crítica de la razón práctica*, pp. 54-55 (Madrid, Espasa Calpe).
- [11] CHALIER, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano*, ob. cit., p. 53.
- [12] ROUSSEAU, J.J. *Contrato social*, I, VI.
- [13] KANT, I. (1977) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, p. 102 (Madrid, Espasa Calpe).
- [14] CHALIER, C. (1998) *Por une morale au-delà du savoir*, ob. cit., pp. 78-79.
- [15] DELEUZE, G. (1995) *Proust y los signos*, p. 178 (Barcelona, Anagrama).
- [16] CHALIER, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano*, ob. cit., p. 60.
- [17] SUCASAS, A. (1995) Redención y sustitución: el sustrato bíblico de la subjetivación ética en E. Levinas, *Cuadernos salmantinos de filosofía*, XXII, p. 238.
- [18] «Sólo si soy desertor soy fiel. Soy tú cuando soy yo». CELAN, P. (1996) *Amapola y memoria* (Madrid, Hiperión).
- [19] LEVINAS, E. (1987) *Humanisme de l'autre homme*, p. 95 (París, Le livre de poche).
- [20] LEVINAS, E. (1995) *Difficile liberté*, p. 409 (París, Le livre de poche).
- [21] LEVINAS, E. (1998) «Ética del infinito», en KEARNEY, R. (Ed.) *La paradoja europea*, pp. 211-212, (Tusquets, Barcelona).
- [22] LEVINAS, E. (1987) «La trace», en *Humanisme de l'autre homme*, ob. cit. cit., pág. 64.
- [23] CHALIER, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano*, ob. cit., p. 72.
- [24] Van MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la solicitud pedagógica*, pp. 152-153 (Barcelona, Paidós).

- [25] MUJICA, H. (1995) *La palabra inicial*, p. 18 (Madrid, Trotta).
- [26] CHALIER, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano*, ob. cit., p. 73.
- [27] LEVINAS, E. (1987) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, p. 167 (Salamanca, Sígueme).
- [28] *Ibid.*, p. 177.
- [29] *Ibid.*, pp. 209 y 231.
- [30] *Ibid.*, p. 225.
- [31] FINKIELKRAUT, A. (1998) *La humanidad perdida*, ob. cit., pp. 40-50.
- [32] MÈLICH, J. C. (1998) *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz* (Barcelona, Anthropos).
- [33] Seguimos la interpretación de SUCASAS, A. (1994) El texto múltiple: judaísmo y filosofía, en *Ética y subjetividad. Lecturas de Emmanuel Levinas*, p. 214 (Madrid, Editorial Complutense).
- [34] MOSÈS, S. (1998) La idea de justicia en la filosofía de Emmanuel Levinas, en *Judaísmo y límites de la modernidad*, p. 78 (Barcelona, Riopiedras).
- [35] Van MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza*, ob. cit., p. 84.
- [36] CHALIER, C. (1982) *Judaïsme et altérité*, p. 282 (París, Verdier).
- [37] *Ibid.*, p. 286.
- [38] LEVINAS, E. (1987) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, ob. cit., p. 148.
- [39] MATE, R. (1998) Ilustraciones y judaísmo, en *Judaísmo y límites de la modernidad*, ob. cit., p. 212.
- [40] MOSÈS, S. (1998) «La idea de justicia en la filosofía de Emmanuel Levinas», en *Judaísmo y límites de la modernidad*, ob. cit., pág. 79-80.
- [41] Ver FORGES, J-F. (1997) *Eduquer contre Auschwitz. Histoire et memoire*, pp. 135 ss (París, ESF Editeur)
- [42] ADORNO, T. W. (1993) La educación después de Auschwitz, en *Consignas* (Madrid, Amorrortu).
- [43] Aludimos aquí a las tesis propuestas por Todorov en TODOROV, T. (1998) *Les abus de la mémoire*, pp. 28 ss (París, Arléa).
- [44] «Pero, quizá, hay crímenes que no deben olvidarse, víctimas cuyo sufrimiento pide menos venganza que narración. Sólo la voluntad de no olvidar puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más», RICOEUR, P. (1996) *Tiempo y narración*, III: El tiempo narrado, p. 912 (Madrid, Siglo XXI editores).
- [45] Vid. MATE, R. (1991) *La razón de los vencidos* (Barcelona, Anthropos).
- [46] Tenemos aquí presente la excelente novela de Anne Michaels *Piezas en fuga*, p. 150 (Madrid, Alfaguara, 1997).
- [47] MATE, R. (1998) ¿Somos responsables de lo que no hemos hecho?, Responsabilidades y Deberes. *Proyecto Valencia III Milenio Unesco*, enero de 1998.
- [48] CHALIER, C. (1996) *L'inspiration du philosophe. «L'amour de la sagesse» et sa source prophétique*, p. 119 (París, Albin Michel).

- [49] AUSTER, P. (1997) *La invención de la soledad*, p. 222 (Barcelona, Anagrama).
- [50] Una aproximación al análisis de la educación como acogimiento de los recién llegados puede verse en: BÁRCENA, F. (1999) La educación como creación de novedad. Una perspectiva arendtiana, *Revista de Educación*, n.º 318, pp. 189-210. Para un estudio más detenido, véase nuestro libro, de próxima aparición: BÁRCENA, F. y MELICH, J. C. (en prensa) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (Barcelona, Paidós).

SUMMARY: THE WORD OF THE OTHER. A CRITIQUE OF PRINCIPLE OF AUTONOMY IN EDUCATION

The main end of this article is to offer a critical analysis of autonomy conceived as a basic idea in modern educational philosophy. After the tragic experience and dramatic consequences of totalitarianism, is not possible to defend a kantian concept of autonomy as a unique source of moral responsibility and ethical action. After holocaust, we need to defend, on the contrary, the principle of previous value of heteronomy, conceived as the practice of otherness, in its levinasian perspective. So, the authors explore the thesis of the prior value of heteronomy on autonomy, as a source and foundation of moral responsibility in educational relationship, and to reflect the general educational implications of the jewish philosophical tradition of otherness in philosophical educational discourse.

KEY WORDS: Otherness and Education, Educational Responsibility, Autonomy and Education, Heteronomy and Education, Levinas.

RECTORES Y REGENTES DE LA UNIVERSIDAD DE CISNEROS

por Ángela DEL VALLE LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. Alcalá de Henares, foco del humanismo

Se encuentran en el tiempo el saber escolástico y el espíritu humanista, renacimiento y reforma, proyección histórica del imperio español en el mundo y la fundación de nuevos focos culturales en el Nuevo Mundo: la Universidad de Santo Tomás, 1538, fundada por bula de Paulo III en Santo Domingo, la de San Marcos de Lima, 1551, la de México en el mismo año. El gran desarrollo que cimentó las creaciones del denominado más tarde Siglo de Oro, tiene su centro en Alcalá de Henares, en la Universidad Complutense, que al lanzarse en arriesgadas empresas del desarrollo de las ciencias escriturísticas, constituyó un eje de renovación y reforma en la vida europea. En ella se logró la incorporación de los humanistas [1] a la enseñanza de la gramática para la formación de los futuros estudiantes de Artes y Teología. Alcalá formó teólogos y humanistas en un clima de unidad y colaboración, creó una cultura internacional, y su promotor Cisneros, adoptó una actitud de recepción creadora del resurgir filológico, plasmado en un estilo de institución.

La renovación de los estudios lingüísticos y bíblicos atrajo hacia la nueva Universidad un cuerpo de impresores que permitió pasar de la cultura basada en la palabra, a la cultura basada en la letra impresa [2]. La imprenta se puso al servicio de la numerosa producción alcalaína.

La mayor aportación de Alcalá al humanismo fue la Biblia Políglota Complutense y el movimiento surgido en torno a la Universidad. La difusión de este humanismo y la novedad de su concepción generó una de las corrientes más genuinas de nuestro humanismo renacentista.

Desde 1502 Cisneros se ocupó de la Biblia Políglota, obra monumen-

tal y, en 1514 se publicaba el primer volumen, 5.º tomo. Recopiló códigos bíblicos invirtiendo hasta el extremo sus ahorros, se implicó personalmente en la laboriosísima tarea, seleccionó a los colaboradores más eminentes, especialistas en lenguas, en escrituras, en teología: Elio Antonio de Nebrija, Hernán Núñez y su compañero Diego López de Zúñiga, ambos con perfecto dominio del latín, griego y hebreo, Juan de Vergara, Alonso de Zamora, extraordinario gramático y filósofo, Pedro Coronel, especialista en hebreo, caldeo, latín y otras lenguas; Alfonso de Alcalá gran conocedor de varias lenguas y escrituras; Demetrio Ducas, de griego; Gonzalo Gil, teólogo eminente, Bartolomé Castro y otros. La obra se realizó por el espíritu innovador que el Cardenal infundió en la Universidad, en las personas comprometidas en el proyecto y que a su vez constituían la misma Universidad.

Alcalá se convertía así en el foco del humanismo, Cisneros y la Universidad fueron el centro de atención de los Papas y de los Reyes. La cátedra de Nebrija, la publicación de la Biblia Políglota Complutense, el Colegio Trilingüe después, auguraban el futuro académico de la nueva Institución.

A través de una Bula Alejandro VI —el Papa valenciano Rodrigo de Borja— autorizó la fundación de «unum collegium scholarum» para impartir estudios de Teología, Derecho Canónico, Artes y Filosofía, en Facultad [3]. El día 14 de marzo de 1499, de acuerdo con estos principios, se colocó la primera piedra del Colegio Mayor San Ildefonso, en el que se fusionó la Universidad [4].

El mismo Cardenal Cisneros intervino en todo el proceso tanto de la elección del lugar como en el diseño de la planta conforme a los planos que encargó a Pedro Gumiel. Así mismo consiguió de Roma la anexión de rentas al Colegio y, el poder conferir grados.

Por otra parte, desde 1504 España vivía agitada, pues el fallecimiento de Isabel la Católica despertó muchas intrigas, circunstancias que hicieron retrasar la obra del Colegio-Universidad, debido al papel fundamental que Cisneros tenía en la política de la Reina, obligándole en esos años a estar cerca del Rey. Por ello, la inauguración no se pudo celebrar hasta 1508. A partir de entonces la nueva Institución vivió inmersa en una comunidad con características religiosas, político-culturales y militares propias del Renacimiento.

La Universidad y el Colegio San Ildefonso constituían una organización singular, apareciendo como un núcleo intelectual con identidad propia, algo aislada de la villa y no exenta de hostilidades entre colegiales y vecinos del municipio, cuestión ésta muy común en la época. La estructura de la Institución se mantuvo sin cambios sustanciales desde sus orígenes hasta la reforma de García de Medrano, 1666 [5].

2. *Gobierno del Colegio San Ildefonso y Universidad*

2.1. *Funciones del Rector*

Universidad y Colegio San Ildefonso constituyeron una corporación autónoma con fuero apropiado. En ella se mantuvo el patronazgo característico de la universidad medieval, Cisneros era el patrono, sustentado por la Bula de Alejandro VI y por la Corona. La figura del rector es anterior a la fundación de Cisneros, había nacido con la misma universidad. Así, el primer cuerpo legal en el que aparece la palabra «rector» es el Código de las Siete Partidas. En la Segunda Partida, título XXXI, Ley VI, al ocuparse de las agrupaciones de estudiantes entre sí y con los catedráticos se dice que puede establecerse un rector de estudio al que todos obedecen.

Por su parte el rector adquiría la obligación de cuidar de la disciplina dentro de los establecimientos, debía velar por la moralidad y las buenas costumbres de los estudiantes, no sólo dentro del centro, sino fuera de él... se comprometía a alentarlos en el estudio y a procurar que todos los catedráticos accedieran a las plazas de la mejor forma posible [6].

En esta línea se movió Cisneros y decidió que la Universidad estuviera llevada por un colegial prebendado [7] investido de autoridad judicial y en cierto modo episcopal.

«Si acaso aconteciese haber entre ellos —los estudiantes matriculados— algunas causas civiles o criminales o mixtas, en tal caso esté obligado a ir solamente al Rector del mismo Colegio Mayor y Universidad, el cual es su ordinario y propio juez por autoridad apostólica, puesto que de todo son exentos de cualquier jurisdicción» (Constituciones) [8].

El mismo Cardenal, al instituir esta figura adornada con sello propio, determinó la forma en que tendría que ser elegida:

«De manera que, así como ha de ser cabeza del mismo Colegio y Universidad, así también aventaje a los demás por los méritos y virtudes y experiencias de las cosas... Por lo tanto, estatuímos que en día de octavo antes de la fiesta de San Lucas Evangelista, se reúnan todos lo colegiales en el claustro de dicho Colegio, los cuales el Rector anuncie la elección del futuro Rector y les advierta que piensen consigo mismos quien puede ser elegido más convenientemente» [9].

A su vez, Felipe IV, el 27 de diciembre de 1643, le concedía el privilegio de jurisdicción real para actuar contra legos y deudores de la Universidad. La acumulación de todos estos poderes en el rector despertó profundas suspicacias generadoras de numerosos y violentos pleitos.

Pero la duración en el cargo era solamente de un año, no pudiendo

ser reelegida la misma personas hasta pasados dos más, gracias a ello su enorme poderío quedó contrapesado por la brevedad del mandato.

También estableció el Cardenal la fórmula a seguir en la elección del rector. De este modo todos los años se designaba a dos colegiales ultramontanos y dos cismontanos de entre los colegiales. Los ultramontanos procedían de Castilla la Nueva, la Mancha Alta y Baja, Extremadura y Andalucía, los cismontanos se circunscribían a Castilla la Vieja y León, los de las Coronas de Aragón y Navarra. Entre los cuatro nombres seleccionados se sorteaba el nombre del futuro rector mediante el procedimiento de insaculación.

«Ordenamos también que entre los dichos colegiales sean de gobierno el colegio... Ninguno de los referidos colegiales se excuse de ese oficio de rectorado o consiliario, sino sean obligados a aceptar esos oficios en el mismo día en que fueron elegidos, sin excusa ninguna bajo pena de expulsión del Colegio» [10].

Las funciones del Rector eran muchas y complejas. Se responsabilizaba del gobierno del Colegio-Universidad en todos los aspectos, auxiliándose siempre en su cargo de tres colegiales elegidos por el claustro de entre los prebendados. El rector sólo estaba sujeto a la inspección del Visitador.

El gobierno de esta Universidad, por lo tanto, descansaba en una especie de democracia otorgada en la que el poder del Cancelario —autoridad pontificia y regia— [11], del Visitador y del Profesorado estuvo atenuado por el atribuido a los estudiantes, que contaban con la capacidad de intervenir en la elección de Regentes de Cátedra, cuestión ésta extraordinariamente polémica, generadora de presiones y de múltiples sobornos.

Siempre el Rector estuvo asistido por varias personas: tres Colegiales Consiliarios, elegidos así mismo como el Rector la víspera de San Lucas, más tres Consiliarios seleccionados por el Rector y los Consiliarios sus asistentes, que necesariamente debían vivir fuera del Colegio. Solo del Colegio San Ildefonso podían salir los rectores, los consiliarios y, opositores a la regencia de las cátedras.

Sin embargo, la autoridad encargada de conferir los grados académicos era el Cancelario, vinculado a los abades de la Iglesia de San Justo, aunque desde la práctica, esta facultad resultó flexible en extremo, fácilmente era sustituido el Cancelario por una persona designada por el Rector, del que se dice:

«De Dios abajo, no conoce superior en la tierra». «Gobierna conjuntamente la Universidad y el Colegio con poderes amplísimos sobre colegiales, regentes, lectores, doctores, capellanes, sirvientes, oficiales» [12].

En otro lugar se añade:

«...Tiene en su mano el mando y el palo, la jurisdicción y la hacienda. Su Rector da y quita... multa y absuelve, declara y dispensa constituciones y estatutos y si le da la gana de atropellar a alguno se sale con ello impunemente porque halla siempre quien le sostenga, si es posible y si no, quien disculpe el yerro porque es mozo...» [13].

El Rector tenía a su cargo la vigilancia suprema del Colegio-Universidad, aunque delegaba en los Consiliarios asuntos de importancia. Dirigía los actos y juntas universitarias y colegiales, convocaba y presidía los claustros plenos, las juntas de Facultad, las de Consiliarios del Colegio y mixtas y, las de Colegiales. Decidía a través de estos organismos las cuestiones del complejo total: los asuntos de ministros y dependientes, del profesorado y la enseñanza, de las rentas, nombraba el personal que se encargaba de las vacantes provisionales hasta que se cubrieran reglamentariamente. En resumen, era el responsable del gobierno total de «esta república literaria, la más democrática y autónoma del mundo», como afirma Fernández de Retama. El Rector era quien presidía los tribunales para la provisión de cátedras, y los de oposiciones de colegiales y aspirantes, nombraba los dos colegiales visitadores de cátedra, cuya misión era informarle de la eficacia de sus titulares, elegía el porcionista con funciones de superior del grupo y con el encargo de vigilar por el cumplimiento de los estatutos y normas, nombraba el Vicerrector del grupo de los Camaristas con la misma función de vigilancia que el anterior. Así mismo el Rector presidía la junta de la comunidad donde se resolvían los asuntos importantes y de régimen general, se ocupaba de la previsión de becas, de cargos directivos y de oficios.

En el acto académico de la matrícula anual [14] se seguía una ceremonia ritual y en ella todos los estudiantes juraban obediencia al Rector, como signo de reconocimiento y sumisión.

Con todo, el Rector aún disponía de tiempo para el estudio personal, pues fueron numerosos los casos de rectores que aprovecharon su paso por el cargo para graduarse de doctor, por lo que dicha graduación degeneró en una mera fórmula.

2.2. *Noticia sobre algunos Rectores*

Entre 1508, fecha de la inauguración del Colegio Mayor San Ildefonso, y 1666 cuando García de Medrano introduce una reforma de cierta importancia en la Universidad y en el Colegio San Ildefonso, había trans-

currido siglo y medio, en este periodo habían pasado por el cargo de Rector ciento cincuenta personas.

El 88% de estos Rectores estaban vinculados al clero secular o regular arzobispos, obispos, religiosos, sacerdotes.

De ellos diez fallecieron durante el ejercicio de su gobierno, lo que acentuaba más la movilidad. Dos participaron en el Concilio de Trento, Andrés de la Cuesta y Diego de Sobaños.

Por esa alternancia y azar en la designación de rector podemos encontrar personas pertenecientes a casi todas las provincias españolas e incluso algunas de origen extranjero. Así, el Cardenal Espínola, natural de Génova, Tomás del Castillo de Quito, Perú.

Los títulos que poseyeron correspondían a distintas categorías académicas: dieciocho eran Bachilleres, por lo general del comienzo del funcionamiento de la Universidad; veintinueve Maestros, también del principio; veintitrés Licenciados y aparecen a partir de 1580; ochenta Rectores con título de Doctores.

Bajo el gobierno de estos Rectores la Universidad de Alcalá se constituye en el prototipo de las universidades renacentistas, siendo a su vez un apoyo espiritual para los poderes públicos. Alcanza el mayor reconocimiento y fama a lo largo del siglo XVI y primera mitad del XVII, con cuarenta y dos cátedras: seis de Teología, seis de Cánones, Cuatro de Medicina, dos de Anatomía y Cirugía, ocho de Artes, una de Filosofía Moral, una de Matemáticas, catorce de Lengua, Gramática y Retórica.

En este mismo periodo consigue el número más alto de estudiantes matriculados, llegando a ser tres mil según unos autores, para otros se pasó de los cinco mil colegiales.

El primer Rector nombrado por el Cardenal Cisneros fue *Pedro del Campo*, estudiante de Salamanca trasladado por el mismo Cardenal [15] y del que Alvar Gómez de Castro dice:

«A parte del brillante talento y providad de costumbres, tenía raras dotes de mando, unidas a una agradable presencia y porte exterior que atraía suavemente a todos» [16].

Con Pedro del Campo se inicia la actividad universitaria en Alcalá de Henares el dieciocho de octubre de 1508, tuvo como consiliarios a Ximénez de la Torre, Miguel Carrasco y Fernando Balbás. Nuevamente fue reelegido Rector en 1512. En este mismo curso, el veintitrés de marzo se leyeron en la capilla las Constituciones, acto por el que se considera establecida formalmente la Universidad. A esta satisfacción de Cisneros se unía la aprobación oficial para crear los seis primeros Colegios Menores en Alcalá, a los que después siguieron otros muchos.

Pedro Díaz de Santa Cruz, inauguró el curso siguiente, 1509-1510, de acuerdo con la voluntad del Fundador de que el Rector no permaneciera más que un solo año en el cargo. El primero de enero de ese curso se reunía el claustro para determinar las fiestas y días lectivos. Cisneros terminó de escribir las Primeras Constituciones, que después fueron retocadas por él mismo en 1514 y 1517.

Le sucedió *Miguel Carrasco* [17], siendo Rector el curso 1510-1511. Fue Consiliario del Colegio y Rector en varias ocasiones, incluso llegó a ser nombrado Rector perpetuo por el Cardenal. En uno de sus mandatos, 1516, murió el Rey Católico, protector de la Universidad y lugar visitado por el monarca en años anteriores.

Durante el verano de 1517 Carrasco estuvo en Aguilera acompañando al Cardenal que se encontraba gravemente enfermo, de quien no se separó hasta su muerte.

Uno de los asuntos más difíciles a los que tuvo que hacer frente Miguel Carrasco fue el enfrentamiento personal con Carlos V. Al llegar éste a España en busca de refuerzos económicos para mantener los muchos frentes bélicos que sostenía en Europa, exigió y prácticamente arrancó del Rector y Consiliarios, todos los fondos económicos que constituían el testamento de Cisneros en favor de la Universidad. Con este hecho la fortuna personal del Cardenal, patrimonio de los estudiantes pobres, pasó al tesoro Real.

En el curso de 1513-1514 el cargo de Rector recayó en *Fernando Balbás*, catedrático de Teología y uno de los primeros que exhibieron este título en la Universidad, si bien hay disensiones en torno a la validez de tal título (para Martínez Velasco, los primeros colegiales de Alcalá fueron considerados catedráticos por el Fundador aunque no hubieran realizado las pruebas oportunas, en cuyo caso sitúa a Balbás, por lo tanto no era catedrático en realidad). Ocupó también Balbás el cargo de Abad de San Justo. Entre las personas notables que pasaron entonces por la enseñanza en Alcalá ese año figura Tomás García, Santo Tomás de Villanueva, que ocupó la cátedra de Artes y Filosofía.

A lo largo de este curso se aprovechó el edificio destinado a hospital para alojar en el inmueble a dieciocho colegiales de Teología y seis de Medicina. Desde el comienzo de la actividad universitaria aparecen las fundaciones o Colegios Menores, destinados a acoger a los religiosos de las órdenes regulares. Estos edificios se concentraron en torno al Colegio Mayor San Ildefonso. Incluso el mismo Cisneros expresó su particular predilección por el Colegio San Pedro y San Pablo abierto en 1513 a cargo de frailes de su misma orden franciscana.

En el curso de 1514 y bajo el gobierno del maestro *Alonso Gómez del*

Portillo, surgió el tema relativo a la concesión de grados en medicina al ponerse en duda la validez de la Bula de Alejandro VI que lo autorizaba, puesto que dicho documento no incluía expresamente los estudios médicos en Alcalá, sino sólo Teología, Derecho Canónico y Artes.

Ante esta cuestión, Cisneros inició nuevas gestiones con Roma y solicitó la convalidación de los estudios cursados en Medicina, la ampliación del número de Facultades, en concreto la Facultad de Medicina y la concesión pontificia para impartir estos estudios en adelante. El Papa León X accedió a la demanda de Cisneros y expidió la Bula correspondiente el día tres de noviembre de 1514, quedando en adelante zanjada la cuestión.

Uno de los asuntos recurrentes en torno a la Universidad fue el enfrentamiento entre la vecindad de Alcalá y los colegiales. Durante el rectorado de *Juan de Ontañón*, 1520-1521, la tensión se vivió incluso dentro del propio Colegio. Como España atravesaba entonces unos momentos difíciles de carácter bélico con dos grupos enfrentados y en clima de guerra civil, el conflicto vino a secundarse en el interior del Colegio dividiéndose las opiniones. Por una parte el Rector se mostraba inclinado hacia la facción de los comuneros acaudillados por el colegial Alfonso Pérez de Guzmán, por otra, Pedro de Gasca, colocado al lado de los realistas. A la pelea se sumaron los vecinos de Alcalá con el deseo de poner orden, pero no sólo no lo lograron sino que vinieron a complicar aún más la situación. Sólo la derrota de Villalar puso fin al motín y restableció la vuelta de los colegiales a los estudios [18].

Al año siguiente era Rector *Luis Ramírez* de Avellano, esa fecha de 1522 fue especialmente significativa para todo el movimiento humanista, pues se puso a la venta la Biblia Políglota Complutense. Fernández de Retama dice con relación al trabajo:

«Difícilmente en los albores del siglo XVI se podrá hallar en España, ni fuera de ella, mayor caudal de ciencia ni personal más apto para la empresa» [19].

El 26 de marzo de 1523, *Pedro de Ciria* que presidía el claustro ese año, tuvo que acudir a una medida de fuerza dentro del mismo recinto, obligando a que abandonaran la sala los doctores de Alcalá, por el temor a que éstos se levantaran ante el comprometido tema que iba a exponer. Se trataba de la fuerte polémica y violentos sucesos ocurridos entre los vecinos y la Universidad, en los que llegaron a herir al mismo Rector, lo que produjo el consiguiente disgusto y grave escándalo de todos.

Juan Gonzalo de Pedraza recibía en 1526 la visita de Francisco Primero. La Universidad de Alcalá manifestó por ello grandes muestras de alegría y de fiesta. Más todavía, como el número de estudiantes había crecido llegando a contar la matrícula con 1.700 alumnos ese curso, los

actos se multiplicaron durante varios días, ante el asombro y mala acogida de los alcalaínos.

Precisamente en ese año llegó a Alcalá Ignacio de Loyola, iniciándose con ello una etapa singular en la Institución, marcada por el enfrentamiento con las autoridades universitarias que duraría varios años.

Por distintos motivos la Villa también cambiaba de fisonomía urbana, las nuevas edificaciones destinadas a acoger a los estudiantes enriquecían el casco urbano [20]. El Rector *Mateo Pascual Catalán*, en el curso 1528-1529, propuso que se instalara un hospital, para estudiantes. El edificio contó con aposentos individuales para cada enfermo, lo cual era una novedad para la época. Pero el hecho de mayor trascendencia fue la apertura del Colegio Trilingüe de San Jerónimo, creado para el estudio de la lengua griega, latina y hebrea. Se destinaba para acoger a treinta colegiales, diez por cada lengua, más tarde se añadieron la alemana y el estudio de la retórica latina. La permanencia en el centro duraba tres años.

En el curso de 1531-1532 era Rector *Pedro Alejandro*, de procedencia andaluza, que se estrenó con el malestar de ver que se le marchaban los docentes a Salamanca y constatar que no podía cortar con la itinerancia de los profesores. Una de las causas de este trasiego estaba en el modo de acceso de los regentes a las cátedras que era de carácter temporal, por lo cual los profesores se veían forzados a realizar oposiciones periódicamente, dependiendo la plaza de los votos de los alumnos, con lo cual se convertían éstos en juzgadores y votantes. Los candidatos se encontraban presionados y atrapados ante el dilema de agradar a los escolares por el temor de verse separados de sus cargos, o bien el mantener una actitud ética y actuar con rectitud en el desempeño de su cátedra. En este contexto el sistema se corrompía paulatinamente [21].

Durante este mandato de Pedro Alejandro se creó en Alcalá la cátedra de Sagrada Escritura, que regentó por primera vez Fray Dionisio Vázquez y Diego Naveros.

El Rector *Alonso Rodríguez de Vergara*, 1539-1540 [22] fundó el Colegio de los jesuitas en Alcalá [23].

El curso de 1546-1547, siendo Rector *Emeterio Ramírez*, se iniciaron las sesiones del Concilio de Trento. Asistieron a él Andrés Cuesta, canonista y filósofo, Carranza [24] teólogo notable, Diego de Sobaños y Tomás de Villanueva que tuvo como discípulos a Domingo Soto y a Alonso Prado. Fue notoria la profundidad de pensamiento de las personas procedentes de la Universidad de Alcalá [25].

Francisco Fuentenovilla, 1549-1550, tuvo que defender un pleito que

entabló el Cardenal Silíceo contra él como Rector, la Universidad y los Alcaldes de la ciudad [26]. El problema surgió cuando el Cardenal puso en entredicho a los canónicos de la Villa por haberse saltado éstos algunas censuras de la época. Dispuso entonces Silíceo que los apresaran, pero al querer llevarlo a cabo, los estudiantes asaltaron el lugar donde se hallaban detenidos los canónicos para impedirselo, pero intervino el Cardenal enfrentándose contra los guardianes y estudiantes [27].

En la Villa continuaban abriéndose fundaciones de Colegios Menores. Así, en 1550-1551, bajo el gobierno de *Domingo Roldán*, comenzó a funcionar el Colegio San Felipe y Santiago, conocido como del Rey, por haberle patrocinado Felipe II, del que fue Rector Ambrosio Morales.

El día trece de septiembre de 1589 falleció el Rey Felipe II, el Rector *Francisco Milán Guijarro* y toda la Universidad lo lamentaron mucho, pues el Rey había sido un gran bienhechor de ella, e incluso, cuando murió tenía preparados para dotar a la Institución «Los privilegios de la Universidad y Colegio Mayor», deseo que cumplió después su sucesor Felipe III.

Uno de los objetivos más deseados de los años precedentes había sido llevar a cabo las gestiones precisas para la beatificación del Cardenal Cisneros. *Alonso Sánchez Lizarrazu* trabajó mucho porque se abriera la causa, pero este rector murió durante su año de gobierno, con lo cual se interrumpió el proyecto.

Con el nuevo siglo las cuestiones pendientes y las relaciones entre la Universidad y el vecindario no habían mejorado. El Rector, *Juan de la Orden Quijano*, expuso al claustro en 1623 las consecuencias del enfrentamiento sistemático entre la Villa y la Universidad, llegando las refriegas a tal extremo que habían muerto varios colegiales, además de vivir éstos bajo la amenaza de que los agresores habían acordado no ceder hasta acabar con todos. Decía el Rector a este respecto:

«Ya saben sus mercedes el odio y enemistad que esta Villa tiene con la universidad y los malos tratamientos que hacen a los estudiantes pues además de haberlos inquistado y maltratado en sus casas rompiéndoselas con fuerza y violencia han muerto a muchos... la Universidad va cada día a tanta disminución que dentro de muy poco no quedaran más que los colegios y catedráticos, pues como es notorio, temerosos los estudiantes de la muerte y malos tratamientos que este curso les han hecho las gentes, se han ausentado e ido sin acabar su curso y se tiene en cosa cierta que no volverán más y que con la mala voz y fama que llevan impedirán que vengan otros con que cesará el concurso y acabara la Universidad» [28].

El Rector *Juan de la Orden* propuso que se solicitara del Duque de

Lerma el traslado de la Universidad a Madrid por una serie de razones que estimaba justificadas, resumiéndolas en:

- el clima húmedo de la zona, malsano, causante de enfermedades a los colegiales,
- la carestía de la vida,
- la presencia de ladrones y facinerosos en la Villa que cometían todo tipo de atropellos, y que huyendo de la capital, se habían ido a refugiar en Alcalá.

Con *Pedro Yagüe*, 1624-1625, se volvía a tratar del tema de la beatificación de Cisneros y se dieron incluso algunos pasos relativos a las declaraciones de los testigos. El maestro Rámila se encargó de abrir el proceso en Toledo, Madrid, Orán, Granada y Torrelaguna. Más tarde el Cardenal Zapata siguió las declaraciones que sólo se concluyeron diez años después [29].

Por otra parte, Felipe IV [30] estableció en este año de 1625 los Estudios Reales de San Isidro en Madrid, cuya finalidad era formar a los hijos de las familias nobles, y encargó a los jesuitas que organizaran el cuadro de enseñanzas; pero este hecho no fue comprendido por el claustro complutense, ni por *Dionisio Pérez Manrique* que lo consideraba como una amenaza para la Universidad dada su proximidad a Madrid. Tanto antagonismo despertó el Centro jesuítico que en 1627 el claustro de Alcalá envió un Memorial a la Corona expresando su malestar y apresurándose a solicitar de nuevo el traslado de la Universidad a Madrid.

En agosto de 1665, el Rector *Domingo de la Fuente* recibió la visita de García de Medrano. Desde entonces la Universidad estrenó una Reforma que sin que cambiaran fundamentalmente las Constituciones de Cisneros, antes al contrario, se respetaban aquellas pautas mejorándolas, se establecía un nuevo horizonte de apertura.

3. *Regentes y cátedras en la época de Cisneros*

3.1. *Acceso a las cátedras en Alcalá*

La provisión de cátedras en los primeros años se hizo en atención a los méritos reconocidos de los catedráticos, previa votación por los estudiantes, habiendo mediado la asistencia a sus clases durante un tiempo. Pero este sistema resultó negativo, de aquí se pasó al nombramiento mediante la valoración de los expedientes académicos de los aspirantes, que a su vez estuvo plagado de errores y favoritismos. Al final se optó por seguir un proceso duro en el que se exigía al candidato el oportuno currículum y una oposición ante el Rector, el Consiliario y los estudiantes. El

ejercicio giró en torno a unas pruebas. La mayoría de votos decidía, por lo que nunca faltaron los conflictos y sobornos.

La duración de las regencias era entre cuatro y seis años, con derecho de sus titulares a reiterar la oposición, mediando siempre la aceptación de los estudiantes.

La vida universitaria para los profesores discurría bajo el signo de severidad y superación, repartida en actos, grados y docencia. Buena parte de las cátedras estaban ocupadas por personas que residían en el Colegio «colegiales» o «profesores» [31]. Las remuneraciones de los catedráticos eran diferenciadas, siempre escasas, causa del permanente trasiego de los profesores entre Salamanca y Alcalá a la búsqueda de alguna mejora económica. Los médicos disfrutaron de la nómina más alta, les seguían los regentes de griego, y los que menos cobraban eran los titulares de Bachiller en Cánones.

Algunos regentes de la Universidad de Alcalá de esta época no impartían docencia sino que colaboraban en los trabajos de la Biblia Políglota, recibiendo unos haberes fijos, según se refleja en el libro de cuentas. Varios de estos regentes figuran en el libro como tales durante algunos años, después no consta que enseñaran, sin embargo mantenían la retribución ordinaria. Incluso algunos maestros disfrutaban del salario a pesar de no aparecer al frente de ninguna cátedra, pues se cita a otro nombre como titular. En ambos casos se les considera a estas personas como regentes aunque estuvieran ocupados en los trabajos de la Biblia Políglota. Existían, así mismo, numerosos regentes cuya presencia en la Universidad de Alcalá es discontinua, en parte debido a esta itinerancia entre Alcalá y Salamanca, por lo que no se les abonaban haberes algunos años.

3.2. *Los regentes de la Universidad de Cisneros*

Las personas regentes de la Universidad de Alcalá de las que se hace mención fueron profesores en los primeros años 1509-1519. La identificación de sus nombres, cátedras y cargos se ha tomado de varias fuentes. Principalmente son referencias que se basan en las nóminas de los interesados que constituye la base cierta para confirmar su paso por Alcalá. Aun así existen ciertas contradicciones en las diversas fuentes consultadas, pues en algunos casos se constata que no existía la cátedra, o bien que se le adjudica a un regente estando ya ocupada por otra persona. Estos nombres, sin embargo, figuran en el cuadro de colaboradores que el Cardenal Cisneros seleccionó para sus trabajos editoriales y de la Biblia.

Se citan sesenta y tres nombres, de ellos veintiséis catedráticos ofrecen datos no exactos, por nombres repetidos o con distinta grafía en parte.

Algunos de estos catedráticos lo fueron de Alcalá y Salamanca: Nebrija, Barbosa, los hermanos Vergara, López de Zúñiga, Demetrio el cretense y su sucesor el Pinciano, Juan Ginés de Sepúlveda, Hurtado de Mendoza.

Las personas a quienes Cisneros puso de catedráticos, llamados también regentes, constituyen los pilares sobre los que se levantó el edificio cultural que se describe.

Uno de estos regentes fue *Gonzalo Gil*, natural de Burgos, profesor de Teología en la cátedra de Nominale, conocido como persona erudita y de prodigiosa memoria. Ocupó la plaza de 1509 a 1515, con alguna ausencia en el curso de 1510-1511 en que no acudió a la cátedra, a causa de lo cual hubo de declararse vacante, pues habían pasado los sesenta días contemplados en la normativa. En este caso el Rector y Consiliarios acudieron a Cisneros en consulta. La gestión tuvo su efecto con una solución positiva puesto que el regente continuaba en la plaza en 1515.

Fray Clemente Ramírez, franciscano, maestro de la cátedra de Teología de Escoto, el primero en esta plaza, como se deduce de su firma en los libros académicos desde 1510 hasta 1519 ininterrumpidamente. Aunque la cátedra estaba dotada con el salario de cien florines Fray Clemente no llegó a cobrar haberes por su condición de franciscano.

En 1510 fue elegido colegial por deseo de Cisneros *Pedro Ciruelo*, natural de Daroca, filósofo y teólogo, además de especialista en matemáticas. Fue regente de la cátedra de Santo Tomás, el primero que la ocupó desde 1510-1511. Durante algunos cursos impartió la disciplina de matemáticas en los cursos de Artes, clases que parece acumuló Ciruelo, pues no es probable que dejara la Teología.

«En la Complutense ilustraron estos estudios (matemáticas) en la primera mitad del s. XVI los mismos Pedro Ciruelo y Martínez Siliceo, a su vuelta de París, juntamente con Pedro de Castro, después obispo de Cuenca. Gonzalo Frías, Juan de Segura, el Bachiller Fernando Pérez de Oliva y su hijo, el Maestro del mismo nombre» [32].

Ciruelo tuvo a su cargo la materia de matemáticas durante el curso 1516-1517, luego quedaron suprimidas las matemáticas en las Constituciones. Después vuelve a figurar Ciruelo en la Cátedra de Santo Tomás en 1518. La oración fúnebre del Rey D. Fernando el Católico la pronunció Pedro Ciruelo, así como la del Cardenal Cisneros.

El médico cordobés *Antonio Morales*, también médico personal del Cardenal Cisneros, fue el padre del famoso cronista Ambrosio Morales. Aparece Antonio como el primer catedrático de Medicina, de él dice su hijo que fue:

«Uno de los hombres más señalados y estimados de su tiempo y por

tal le puso el Ilustrísimo Cardenal Fray Ximénez, por una de las primeras y principales piedras desde su Universidad de Alcalá de Henares, quando la fundava, y juntaba para esto de todas partes hombres excelentes en letras y doctrina. Y assi fue el primer cathedratico, que aquí leyó filosofía y metaphisica» [33].

Cisneros encargó de la cátedra de griego a *Demetrio Ducas*, el «cretense», que había venido de Italia a instancias del Cardenal. La información que de él se recoge remite a la cuestión económica que el Mayordomo cita del curso 1503-1514:

«Dio e pagó a Demetrio, greco, treszientos reales, que son diez mil e doszientos maravedis, para en cuenta a parte de pago del salario quel dicho Demetrio ha de aver de la cátedra que tiene en dicho colegio, por libramiento de su Señoría Reverendisima, fecho en Alcalá a XXI del mes de octubre de 1513 años, de que mostró carta de pago el dicho Demetrio. Estos ccc rreales rreçibió en su nombre Arnao Guillen, librero ynpresor, para en cuenta de çiertos libros grecos que ha de haser para el dicho Demetrio» [34].

«Dio e pago más a dicho Demetrio Cretense, greco, otros quatrocientos rreales... para en cuenta a parte de pago del salario de dicha cátedra, de que mostró su conocimiento del rrector... fecha XIII de Enero de IXdIII años» [35].

Siguen a este tenor varias referencias económicas hasta el año 1517, en donde figura este regente con los haberes de 200 florines.

En la cátedra de hebreo estuvo *Pablo Coronel*, también por deseo de Cisneros, como se desprende de las cuentas de 1512-1513, cuya sueldo aparece aumentado, debido a que el Cardenal le había encargado pasar al latín un libro en caldeo. Se detalla en dicha cuenta que debía abonársele veinte maravedies por cada pliego en pergamino.

Pablo Coronel, natural de Segovia, escriturista y teólogo, fue autor de un Diccionario hebreo-caldeo-latino. Se dedicó a transcribir la Biblia del caldeo al latín, siendo colaborador de Cisneros en la parte hebrea. Pero así mismo figura en las nóminas como regente hasta 1508, a partir de esta fecha ocupó la cátedra Alonso de Zamora.

Fernando Alfonso de Herrera estuvo en Alcalá desde sus orígenes, aunque no se detalla cual fue su plaza ni la nómina que percibía. Se deduce de varias partidas registradas por el Mayordomo que era regente de Retórica en 1510 y que el sueldo se le abonaba en especie. En 1513 dejó la Universidad.

En Medicina destacan dos doctores. Uno de ellos fue *Hefelet Tarragona*, regente desde 1509-1510 y cobrando un salario de cien florines; aunque en otro lugar se dice que el Cardenal le favoreció y le «hizo merced»

de otros cien florines. Desde 1514 figura con la cantidad de 200, especificando la causa, en base a su carácter de catedrático de medicina.

El otro médico que compartía cátedra con Tarragona fue Antonio de *Cartagena*, persona de carácter afable, que asistió al Delfín y al Duque de Orleans. Cartagena fue llevado a Alcalá por Bernardino en 1510 y sustituyéndole después.

La permanencia en Alcalá del maestro Cartagena se atestigua en varios apartados del libro de cuentas, aunque estas referencias no mantienen un orden sucesivo en la recepción de haberes, sino que se detectan saltos en los años. Desde 1515 a 1519 hay constancia de que recibía un salario de 200 florines, de donde se desprende que Cartagena continuaba en Alcalá después de la muerte de Cisneros.

Algunos maestros fueron regentes en Alcalá en los primeros años, después se fueron y no volvieron, como fue el caso de *Gonzalo de Herrera*, excelente catedrático, muy estimado por los estudiantes, pero que debido a los sueldos tan escasos que tenían, buscó en otra universidad alguna mejora económica. Se le reconoce como hombre de una inteligencia singular, profesor de Retórica, pero dada su amplia preparación intervenía en distintas disciplinas, cuando las normas se lo permitían. Su buen prestigio y reconocimiento se confirma por el hecho de que se le aceptase que menospreciara a Aristóteles, considerado ésto poco menos que heregía en su tiempo.

Juan de Medina regentó una cátedra de Teología durante veinte años, siendo acogido como Colegial por Cisneros en 1516. Se encargó primero de la cátedra de Artes, hasta que sucedió a Carrasco en la de Medicina.

También del primer año fue el colegial *Tomas García*, más tarde se le reconocería por Santo Tomás de Villanueva. En 1508 aparece como Bachiller, para pasar enseguida a ser regente en la materia que se llamaba Artes de Liberales, donde permaneció desde 1514 hasta 1516. Bajo su magisterio se formaron excelentes alumnos en Filosofía. Permaneció en Alcalá, hasta la muerte de Cisneros, pasándose después a Salamanca en 1518.

Antonio de Lebrija —Nebrija— fue becado por el Colegio de S. Clemente de Bolonia y enseñó en Salamanca desde 1512. En 1492 publicó la primera Gramática y el primer Diccionario de la Lengua Castellana. Presentó el valor de la lengua como elemento configurador de los pueblos dando muestras de ser un auténtico humanista al poner la pedagogía de la lengua al servicio del mejor gobierno, de la administración de la justicia, del afianzamiento y transmisión de la cultura de raíces latinas. Por otra parte inició el método comparado en el estudio de las lenguas.

Nebrija fue regente de la Universidad de Alcalá desde su origen, aunque no de forma continuada, además de ser colaborador de la Biblia y gran conocedor del griego y del hebreo:

«El maestro Antonio de Nebrija vino a Alcalá a la fama el año de 1514, y se presentó al Cardenal mi Señor, diziendole que le venia a servir (ya había estado en Alcalá y leído las cátedras de Gramática pero aviase ido a Salamanca, por esta Universidad, por no llegase a colmo la nuestra, aumentó todas sus cátedras entendiendo que con ello se le irían allá los más maestros...; algunos se fueron a Salamanca y entre ellos Nebrija, y Nuestro Cardenal dixo en esta ocasión dexadlos ir, que presto darán la vuelta, assi sucedió sin que adelantara el partido). El Cardenal, mi Señor, olgó mucho de su venida y se lo agradeció, siendo yo Rector —mandó que lo tratasse muy bien, y que le assentasse de cátedra sesenta mil maravedís y cien fanegas de pan y leiese lo que quisiesse, y si no quisiesse leer que no leiesse, y que esto no lo mandava dar porque trabajasse, sino por pagarle lo que le devia España. La venida de dicho Maestro Nebrija, fue antes de la Natividad, y el día de Reyes siguiente fue el dicho Maestro a darle las buenas pascuas de los Reyes, como es costumbre en España; y el Cardenal...» [36].

Nebrija había sido regente en Alcalá de Henares antes de 1518. La permanencia en Salamanca se registra entre 1507-1512; en Alcalá estuvo un tiempo al principio en 1508-1509, después se fue a Salamanca. En este año de 1509 está fechada la Epístola dedicatoria de su *Historia de los Reyes Católicos* en Alcalá. Y en 1508 fue elegido Colegial de San Ildefonso su hijo Fabián.

La causa de su vuelta a Alcalá se debe a la humillación recibida en la Universidad de Salamanca, durante el ejercicio de oposición a una vacante de Gramática de Prima, en la que propiamente no se podía «leer» otra cosa que el *Arte de Gramática* que hizo Nebrija, ni se podía «leer» otra *Arte de Gramática* en todas las escuelas por estatutos de la Universidad. Se enfrentó a Nebrija en el ejercicio de la oposición un «rapaz de Castilla que la llevó con mucho exceso de votos» [37]. Nebrija entonces se marchó definitivamente a Alcalá.

Juan Simón Ribel comenzó siendo colegial por deseo de Cisneros en 1515, pasó después a ser regente de Filosofía en el tercer año de Artes donde permanecía en 1519.

Miguel Carenes aparece como regente de Lógica en 1510-1511, precisándose detalladamente el sueldo que recibía que ascendía a veinte florines. También consta que se ausentaba de la cátedra a menudo.

El paso del maestro *Sancho Carranza de Miranda* por la Universidad de Alcalá resulta oscuro, tanto por sus reiteras ausencias del centro, tal

como consta en sus expedientes, como por las dudas acerca de la materia que explicó. Fue colegial por deseo de Cisneros en 1513. A lo largo de su dedicación a la Universidad estuvo varias veces fuera. Sin embargo se afirma en los mismos documentos que fue profesor durante ocho años, sin precisar de qué materia.

Uno de los cinco primeros colegiales elegidos por Cisneros en 1508 fué *Miguel Carrasco*, que ocupó el cargo de Consiliario desde ese mismo año y de Rector en 1510-1511, repitiendo mandato en otras dos ocasiones, como se ha indicado en otro lugar, hasta ser nombrado Rector perpetuo. Fue regente de Teología en la cátedra de Nominales y sucesor de Gonzalo Gil.

Luis Peréz de Castellar estuvo poco tiempo en Alcalá. Cisneros le nombró colegial en 1510. Apenas había pasado medio año de regente de Artes durante el curso de 1509-1510, cuando falleció, sin llegar siquiera a poder cobrar su nómina correspondiente que tuvieron que pasársela a sus familiares.

Bartolomé Castro era colegial del San Ildefonso en 1508, regente de Artes desde 1509-1510. Existen algunas notas relativas a el cobro de sus nóminas en los años sucesivos hasta 1515. También Castro era de las personas que llegaron a Alcalá de Henares en busca de mejores sueldos.

Diego de la Puente, conocido como el maestro Diego, había sido elegido colegial por Cisneros en 1513. La oposición a la regencia en Artes se celebró en 1513, en ella tomaron parte Francisco de Heredia, el maestro Gaspar y Diego de la Puente. Obtuvo la plaza éste último como figura en el cobro de haberes a lo largo de todo el cuatrienio hasta 1518.

Juan de Gavaldá comenzó a ser regente en 1516:

«El catalán. El fue resçibido el señor Juanes de Galvaldá por Regente de Poesía, para que leyese algunos libros de Poesías, por mandato del Cardenal; y dásele veinte florines por el año, según las pagas de los rregentes, en dos pagas; y fue resçebido el día de Santo Ildefonso, que se cuenta a XXV de enero, año de quinientos y XVI años. El licenciado Ruiz, Rector» [38].

La cátedra de Poesía no estaba incluida en las Constituciones Antiguas y en las Modernas tampoco se añadió, con lo cual desaparecía como cátedra incluyendo esta materia en la de Retórica.

Antonio Ramírez, fue elegido colegial por Cisneros en 1514 cuando era Deán de Málaga, pasando a ser regente en Artes en la Universidad de Alcalá, además de Consiliario, 1516-1517.

De *Pedro de Salamanca*, se sabe que estuvo en Alcalá desde 1510 por

el «alquiler de la casa». Su plaza de regente en Teología parte de ese año, en la que permaneció hasta final del cuatrienio.

Juan de Vergara, era colegial desde 1514, aunque anteriormente ya vivía en Alcalá pues se le incluye entre las primeras personas que llegaron a la Universidad. Era amigo de Erasmo y transigente con sus audaces opiniones, secretario y hombre de confianza del Cardenal, participó en la elaboración de la Biblia. De 1509 a 1512 permaneció como familiar de Cisneros, año «en que se salió del Colegio». Aunque aparece como regente desde la inauguración de la Universidad, sólo se sabe que enseñó Filosofía el curso de 1514-1515. Se le considera catedrático de Traslación de Aristóteles del griego al latín, a pesar de que esta cátedra no existió nunca, por lo que se cree que colaboraba con Cisneros en la edición de varias obras, entre ellas las de Aristóteles.

Ciertamente en esos años Cisneros había reunido a varias personas especialistas «doctas» en lenguas, entre las que se encontraba Vergara, con el fin de verter al latín veinticinco libros.

En 1514 la Bula del Papa León X autorizaba a la Universidad de Alcalá la facultad de Conferir grados en Medicina [39]. Desde entonces hay constancia de la permanencia de algunos médicos en la Universidad. Uno de estos médicos fue *Andrés Laguna*, había nacido en Segovia, estuvo en Salamanca, después pasó a París donde se graduó de medicina. Luego estuvo en Alcalá. Se le reconoce como persona eminente en su campo. Fue médico de Carlos V, del Papa Julio II y de las personas más celebres de su tiempo.

Alfonso de Alcalá, nacido en Jaén, era un gran humanista, además de médico y jurista, sobresaliendo como profundo conocedor de lenguas bíblicas y de otras escrituras. Figura entre los nombres de Alcalá como catedrático de los primeros tiempos, presente en la inauguración de la Universidad y colaborador asiduo en los trabajos de la Biblia Políglota.

Juan Martínez de Siliceo ocupó en Alcalá la cátedra de matemáticas «hubo desde la fundación de Cisneros cátedras permanentes de matemáticas», explicadas «al principio» por Juan Martínez de Siliceo entre otros [40]. Pero esta materia entraba en la cátedra de Artes, ya que no existía ninguna cátedra específica de matemáticas. Martínez de Siliceo fue una de las personas que pasó por la Universidad de París.

También de entre los primeros catedráticos de Alcalá se cita el nombre de *Pedro de Lerma* que tuvo a su cargo la lectura de Aristóteles en 1509-1510. Fue el primer Canciller de la Universidad de Alcalá. Por su adhesión al erasmismo se le consideró sospechoso de heregía. El Cardenal le nombró a Adad de la Colegiata en 1508 con objeto de que organizara el nuevo Colegio Mayor. Lerma se encargó de recibir a los primeros colegia-

les y tuvo a su cargo las lecturas de Aristóteles. También ocupó el cargo de Cancelario.

Hernán Nuñez, el Pinciano, era Comendador de la Orden de Santiago. En Alcalá se encargó de la enseñanza del latín y del griego, aunque se fue pronto de esta Universidad, y aparece unos años después por última vez en el libro de cuentas de 1514-1515. Hernán fue una de las personas que asistieron a la inauguración de la Universidad:

«El Cardenal... invitó a Pinciano a que viniese a Alcalá, concediéndole plaza de profesor de Gramática en los estudios de la Academia Complutense inaugurada en aquel año [41].

El Pinciano tenía un dominio absoluto de griego gracias a lo cual pudo vivir en Alcalá hasta 1517 colaborando en los trabajos de la Biblia, pues la cátedra de griego en esos años estuvo ocupada por otro regente. En 1519, después de la muerte de Cisneros, fue nombrado regente de griego.

El sabio burgalés *Miguel Pardo* se dedicó al estudio de la Filosofía y de la Lógica, doctorándose en la Universidad de la Sorbona de donde le trajo Cisneros. El «maestro Miguel», tal como se le conocía comúnmente, vivió en Alcalá con el mismo aire de libertad que se respiraba en la Universidad francesa, saltándose a menudo la disciplina alcalaína.

Intervino como regente en la escritura de confraternidad con la Iglesia de San Justo y Pastor, fue regente de Artes en 1509-1510 y, firmó los acuerdos de los claustros desde 1511. Se tomaba la libertad de ausentarse a menudo de la cátedra:

«Mientras vivió conservó en su conducta sin protesta de nadie, aquella libertad de costumbres que es propia de las personas francesas» [42].

En una de estas ausencias él mismo se buscó a Bartolomé Castro para que le supliera en las clases, pero en 1511-1512 le llegaron a Cisneros las quejas del poco aprovechamiento de los alumnos, pidiéndole que le destituyera. En esta fecha se encargaba Pardo de Metafísica, correspondiente al cuarto año de Artes.

Alonso de Zamora era profesor de hebreo y colaborador en los trabajos de la Biblia. Fue el primero que regentó la cátedra de hebreo al iniciarse las actividades académicas en 1509 y permaneció en ella hasta después del fallecimiento de Cisneros.

Fernando de Loranca figura como catedrático de Derecho Canónico desde el origen de la universidad. En el acta del Claustro del 10 de agosto de 1511 dice él mismo:

«Yo, Fernando de Loranca, Bachiller de decretos, notario público por la autoridad apostólica y previamente escritor ordinario del Colegio y Universidad presente junto con los testigos, interviene para que puestas de antemano todas y cada una de las cosas del prescrito estatuto tal como se proviene por los referidos señores Rector, Regentes, Doctores, Maestros y Licenciados fuesen hechas, llevadas a cabo y establecidas para su súplica y firma» [43].

En 1517 continuaba Loranca como notario, y en 1519 se le abonaron unos honorarios pendientes. Desde 1517 se afirma que Cisneros le desposeyó de su cátedra. Sin embargo no queda claro de qué tipo de enseñanza se encargaba Loranca puesto que la cátedra de Cánones estaba ocupada por Villar del Sanz desde 1509 ininterrumpidamente.

4. *La Universidad de Alcalá en el tiempo*

Los orígenes de la Universidad de Alcalá de Henares son inseparables del apogeo humanista en España. Nacida y organizada desde la utopía, ha estado presente en los acontecimientos más significativos del ordenamiento intelectual y ha contribuido a configurar la realidad social, muchas veces desde instancias políticas y juridico-culturales, otras desde la convivencia cotidiana.

Las perspectivas de identidad y desarrollo de la Universidad Humanista en la dinámica de la sociedad alcalaína que confronta el plano ideal de la Institución con el plano real de su incardinación en la historia, ha sido poco estudiada.

Algunos nombres son muy conocidos, otros, no menos influyentes, aparecen en esas páginas, todos marcaron una impronta en los orígenes de la Universidad Cisneriana. La fascinación que las fuertes personalidades intelectuales ejercieron en sus contemporáneos ha quedado registrada en la historia. En torno a aquellos primeros «maestros» se fueron formando sus inmediatos sucesores [44] y así, las generaciones que después han ido tomando el relevo con proyección de futuro.

Dirección de la autora: Ángela del Valle López. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Avda. Juan XXIII s/n, 28040 Madrid

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 7.III.1999.

NOTAS

- [1] EL término «humanista» se aplica a la persona instruida en las letras humanas, aparece en el s. XV, y en el XVI se generaliza su uso. El Renacimiento recrea el cultivo de las letras humanas como reacción cultural frente a la Edad Media y concibe el aprendizaje del griego y del latín como la enseñanza preparatoria para el cultivo de la inteligencia.
- [2] El obispo de Segovia, Juan Dávila, fue posiblemente quien en el último tercio del s. XV introdujo en España el arte tipográfico. La presencia de Juan Parix en aquella ciudad está relacionada con aquel obispo que quiso dar un impulso al Estudio General en la formación del clero.
- [3] El texto en latín de la Bula de la fundación del Colegio en Alcalá en 1499 puede verse en FUENTE V. de la (1885) *Historia de las Universidades, colegios, y demás establecimientos de enseñanza en España*. t. II, pp. 559-561 (Madrid, Imprenta de la Viuda e Hija de Fuentenebro). La concesión de los grados de Medicina fue ampliada a la Universidad de Alcalá por la Bula de León X en 1514. Puede verse el texto en latín en el mismo autor y obra, t. II, pp. 578-580. El Derecho Civil se introdujo en la Universidad de Alcalá a partir de la Reforma de García de Medrano, 1666. Puede verse igualmente en la misma obra, editado en 1887 el t. III, pp. 160-166.
- [4] El proyecto de Cisneros absorbía el privilegio de Sancho IV el Bravo (1293) a instancias del arzobispo Gonzalo, para instaurar cátedras en Alcalá. El Colegio-Universidad reunía desde el principio los privilegios reales y pontificios. Cf. VALLE LÓPEZ, A. del (1992) *La Universidad en Madrid. Presencia y aportes en los s. XIX y XX*, pp. 19-38 (Madrid, Consejo de Universidades).
- [5] El principal reformador de la Universidad de Alcalá fue D. García de Medrano en 1666. Los cambios afectaron a los estudios de Teología, introducción del Derecho Civil y dotación de cuatro cátedras, elección de los catedráticos, la duración del curso, disciplina escolar. Cf. FUENTE V. de la o.c. t. III, pp. 160-166.
- [6] Cf. *Las Siete Partidas del Rey Alfonso el Sabio*. 1807 (Madrid, Edición de la Real Academia de la Historia)
- [7] Los prebendados eran colegiales de San Ildefonso becados. Obtenían la beca por concurso oposición muy reñida. Cf. GONZÁLEZ NAVARRO, R. (1984) *Universidad Complutense. Constituciones originales de Cisneros* p. 20 (Alcalá de Henares).
- [8] Las primeras Constituciones de Cisneros son de 1510, reformadas en 1414 y en 1517 por él mismo. Fueron las Leyes por las que se rigió el Colegio y la Universidad. Los 34 artículos primeros tratan Del Colegio Mayor San Ildefonso y de los Menores dependientes de él. El artículo 35 se ocupa de la elección de catedráticos y regentes. Puede verse en TORRE Y DEL CERRO, A. de la (1909) *La Universidad de Alcalá. Datos para su estudio, cátedras, catedráticos del Colegio San Ildefonso hasta San Lucas 1519*. En *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos* n.º XX pp. 412 ss, n.º XXI, pp. 48-54, 261, 505 ss; GONZÁLEZ NAVARRO, R., o.c., p. 34.
- [9] Id.
- [10] Id.
- [11] El primer Cancelario fue Alonso de Herrera, a quien sucedió Pedro de Lerma, doctor por la Universidad de París, Abad de San Justo. Desde Lerma en 1509 hasta 1830 con Bernardo García, hubo treinta Cancelarios, Abades de San Justo en la Cancelaría de la Universidad de Alcalá. Cf. FUENTE V. de la o.c. t. IV, p. 459; AJO Y

SAINZ DE ZÚÑIGA, C. M. (1957) *Historia de las Universidades Hispánicas. Orígenes y desarrollo desde su aparición hasta nuestros días*. v. II, p. 378 (Madrid, La Normal)

- [12] A. H. N. Cds. Leg. de Provisiones. Leyes, expedientes a cátedras, 1550-1605
- [13] Id.
- [14] La estadística de colegiales de San Ildefonso se aproximaba al centenar distribuidos en las categorías de: Prebendados, becados después de rigurosa selección, los Porcionistas, estudiantes de pago procedentes de la alta nobleza con posibilidades de tener personal de servicio, uno de ellos era designado por el Rector para hacer la función de director del grupo y vigilar el cumplimiento de los Estatutos y normas del Colegio; los Camaristas, hospedados en las cámaras que dan al patio, en su mayoría eran estudiantes humildes, a su cargo había un Vicerrector; los compañeros, residentes de 4.ª categoría que compartían habitación con los camaristas, también sujetos al Vicerrector de su grupo. Los colegios menores, siete, fundados también por Cisneros para estudiantes humildes, dependientes económicamente del San Ildefonso. Cf. VALLE LOPEZ, A. del, o.c., pp. 21-24. Otros colegios fundados por iniciativa particular, pero subordinados a la jerarquía del Colegio Mayor se fundaron en momentos diversos. Cf. GETINO, L. (1941) *Introducción a un estudio sobre los Colegios Mayores en la España Imperial*, p. 13 (Madrid, Asociación Española para el Progreso de las Ciencias).
- [15] En Alcalá de Henares hubo desde el comienzo varios estudiantes llevados por Cisneros, entre ellos: Pedro del Campo, Pedro Díaz de Santa Cruz, Miguel Carrasco, Fernando Balbás, Bartolomé Castro, Antonio de la Fuente, Diego Jiménez de la Torre.
- [16] Los estudios más completos en torno al itinerario del Cardenal Cisneros con relación a la Universidad de Alcalá citan todos a Alvar Gómez de Castro, reconociéndole como el mejor biógrafo de Cisneros. En este estudio también remitimos a su obra, en parte siguiendo a R. González Navarro que recoge aquel texto y realiza un análisis. Cf. GÓMEZ DE CASTRO, A. (1569) *De rebus gestis a Francisco Ximeno de Cisneros* pp. 119-120 (Alcalá, Andrés Angulo). Versión española, 1869; GONZÁLEZ NAVARRO, R. o.c.
- [17] Miguel Carrasco estuvo en la Abadía de Medina, había sido tesorero de la Iglesia de San Justo y confesor de Isabel la Católica. Llegó a ser nombrado Rector perpetuo. Cf. GÓMEZ DE CASTRO, A., o.c. en GONZÁLEZ NAVARRO, R. o.c., p. 36
- [18] FUENTE, V. de la, o.c., t. II, pp. 82-85
- [19] Esta fecha de 1522 ha sido especialmente destacada por su significado humanístico. Cf. FERNÁNDEZ DE RETAMA, L. (1929-1930) *Cisneros y su siglo* (Madrid, 2v).
- [20] Los dominicos fundaron el colegio Santo Tomás en 1529 del que salieron ilustres teólogos. El apoyo del Duque de Lerma en 1611 se reflejó en la creación de varias cátedras. Cf. VALLE LOPEZ, A. del, o.c., p. 19; ENTRAMBASAGUAS, J. (1872) *Grandeza y decadencia de la Universidad Complutense*, pp. 42-53 (Madrid, Artigrafía Tucán).
- [21] Por este sistema de oposiciones dependiendo del voto de los escolares, Nebrija no obtuvo la cátedra de Gramática de Prima en Salamanca unos años antes, llevándosela un joven llamado Castillo, sin preparación. Cf. GONZÁLEZ NAVARRO, R., o.c., p. 45.
- [22] Alonso Rodríguez, sevillano, ocupó diversos cargos: visitador de la diócesis de Cuenca, canónigo, consultor de la Inquisición. Cf. GONZÁLEZ NAVARRO, R. o.c., p. 41.
- [23] A.H.N., leg. 4. Historia del Colegio Imperial.

- [24] Bartolomé Miranda Carranza, dominico, prior de la Orden, confesor de la Reina, combatió con dureza el luteranismo. Cf. GONZÁLEZ NAVARRO, R., o.c., p.34.
- [25] A. H. N. Sección Segunda. Universidad, Leg. 49
- [26] Los cardenales Fonseca, Tabera y Silicio no mantuvieron buenas relaciones con Alcalá. Sostuvieron pleitos diversos por recuperar la jurisdicción sobre sus aforados, intervinieron en las cuestiones universitarias desde las autoridades municipales y episcopales. Cf. FUENTE V. de la o.c., t. II, p. 117.
- [27] A. H. N. Sección Tercera, Hacienda, leg. 1587-88-89.
- [28] A. H. N. Cod. Lib. de cl. 1618-131.
- [29] Declararon como testigos en 1627: Gil González Dávila, P. La Puente, Lope de Vega, Quevedo, Velez de Guevara, Tribaldo, P. Florencio.
- [30] La protección de Felipe III y Felipe IV a los jesuitas era pública. La corte siempre se mostró muy receptiva a las orientaciones jesuíticas. Cf. *Fundación de los Estudios Reales en el Colegio Imperial de Jesuitas de Madrid, hecha por Felipe IV en 1625*. En Colección de Documentos inéditos para la Historia de España (1842). Viuda de Calero, t. III, pp. 548-560.
- [31] La Teología, suprema enseñanza de la Universidad de Alcalá, contaba con tres cátedras: la de Santo Tomás, la de Escoto y la Nominalista. El catedrático de Retórica contaba con dos materias: Oratoria y Poética; Gramática latina (no el latín porque era lengua oficial obligatoria y el griego fuente del latín); Artes o Filosofía, con tres materias; Cánones con dos, Prima, Vísperas; Medicina y, después de la reforma de 1666, Derecho civil. Cf. FUENTE V. de la o.c., t. III, pp. 260-160.
- [32] FERNÁNDEZ VALLIN A. (1898) *Cultura científica de España durante el s. XVI*, p. 33. (Madrid, Discurso leído ante la Real Academia de Ciencias).
- [33] MORALES, A. (1575) *Las antigüedades de las ciudades de España. Alcalá*. Cf. GONZÁLEZ NAVARRO, R. o.c. pp. 51-52.
- [34] Puede verse en GÓMEZ DE CASTRO, A., o.c. y GONZÁLEZ NAVARRO, o.c., p. 40.
- [35] Id.
- [36] Puede verse esta presencia de Nebrija en Alcalá en: SUAÑA Y CASTELLET, E. (1879) *Elogio del Cardenal Jiménez de Cisneros, seguido de un estudio crítico-biográfico del Maestro Elio Antonio de Nebrija*, p. 63 (Madrid); GONZÁLEZ NAVARRO, R. o.c. pp. 45-49; FUENTE, V. de la o.c., t. II, p. 63.
- [37] FUENTE, V. de la, o.c., t. II pp. 75-76 y 202-203.
- [38] Cf. GÓMEZ DE CASTRO, A. o.c.; GONZÁLEZ NAVARRO, R., o.c., p. 43
- [39] Puede verse en FUENTE, V. de la, o.c. t. II, pp. 578-580.
- [40] FERNÁNDEZ Y GONZÁLEZ, F. (1869) *Influencia de los humanistas españoles en los progresos de las ciencias modernas*. En Boletín, en Revista de la Universidad de Madrid, t. I, p. 565 (Madrid).
- [41] ORTEGA RUBIO, J. (1902) *Fernando Nuñez de Guzmán (el Pinciano)*. Estudio bibliográfico. En Revista Contemporánea, t. I., p. 520 (Madrid).
- [42] Cf. GÓMEZ DE CASTRO, A., o.c.; GONZÁLEZ NAVARRO, R. o.c., pp. 53-54.

- [43] A.H.N. Sección de Universidades. Acta del Claustro del Colegio San Ildefonso de 10 de agosto de 1511, Lib.1085, f.
- [44] El proceso del devenir histórico de la Universidad de Alcalá, la aportación científica de los «docentes» y, su influencia en la sociedad puede verse en estas obras: VALLE LOPEZ, A. del (1989) *La Universidad Central y su distrito en el primer decenio de la Restauración Borbónica* v. I-II (Madrid, Consejo de Universidades); Id. (1998) *Aportación Bio-bibliográfica a la Historia de la Ciencia. Universidad Central* (Madrid, Narcea); Id. (1998) *La Universidad Centralista* pp. 31-52, en LUXÁN J. M. *Política y Reforma Universitaria* (Barcelona, Cedecs).

SUMMARY: CHANCELLORS AND PROFESSORS OF THE UNIVERSITY OF CISNEROS

We celebrate the Centennial of the 500th Aniversary of the Cisneros University College in Alcalá de Henares, Madrid, a prestigious University in its time.

This Institution starts its activities the 14th March 1499. Since its beginnings it became a specialized study center in humanism as a reaction to the Middle Ages. Alcalá was well known mainly for its language and biblical studies.

The leading figures of this movement were its Regents and Chancellors, whose first representatives are described.

KEY WORDS: University of Cisneros, Spanish University in the Renaissance, Chancellors of Alcalá.

PRODUCCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN EL SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX (1988-97) *

por Antonio FERNÁNDEZ CANO

Universidad de Granada

1. Introducción

La base de datos *Social Science Citation Index* (desde ahora SSCI) es uno de los productos del *Institute for Scientific Information* (ISI) con sede en Filadelfia. Tal base fue fundada en 1972 por Eugene Garfield, cubriendo desde entonces la bibliografía relativa a las distintas ciencias sociales que se contiene en 1.700 revistas procedentes de las más diversas partes del planeta, aunque con predominio de las estadounidenses. SSCI se ha venido componiendo a partir de los trabajos semanales publicados en la revista de documentación científica *Current Contents / Social and Behavioral Sciences*, que para el año 1997 ascendieron a 130.000 artículos.

Diversos indicadores cientimétricos se obtienen a partir de los datos contenidos en SSCI: referidos a autor, de citación, de productividad institucional, de términos por materias y de corporación. No vamos a extendernos sobre estos indicadores puesto que todos ellos se consiguen ya fácilmente a partir de búsquedas informatizadas.

El SSCI es pues ante todo una base de datos que permite realizar búsquedas bibliográficas simples y booleanas; éstas operan con juntores del tipo «y» [*and*], «o» [*or*] que enlazan una serie de descriptores simples.

* En este estudio se nombra a varios autores españoles del campo de la educación. Si algún lector observara la ausencia de otros autores, ruego que disculpe esa involuntaria exclusión y, tenga la bondad de hacer llegar a este autor la justificación de su presencia, al objeto de subsanar tal deficiencia en posteriores estudios.

Los sondeos en el SSCI pueden realizarse mediante conexión ON-LINE a ISI, a través de los oportunos CD-ROMs que se adquieren de ISI, éste es el modo más usual, y últimamente mediante acceso a red.

Las bases de datos del ISI (SSCI, ya enunciada; SCI: *Science Citation Index*, y AHCI: *Arts and Humanities Citation Index*) tienen ventajas adicionales respecto a otros servicios de información y documentación científica, dado que ellas recuentan las citas emitidas y recibidas, la búsqueda bibliográfica apoyada en las citas será más multidisciplinar, comprehensiva, prospectiva y/o retrospectiva al par (Garfield, 1983).

No es éste el lugar para discutir méritos y deficiencias de SSCI; una discusión crítica puede localizarse en Fernández Cano (1995a, pp. 253-258). Sin embargo, sin desmerecer a otras bases de datos, es incuestionable que SSCI es la más utilizada y aceptada a escala internacional en ciencias sociales; entre otras razones, además de por los datos de citación que aporta, porque realiza una rigurosa evaluación y posterior selección de las revistas que incluye.

2. Antecedentes

El uso de la base SSCI ha generado multitud de estudios de productividad y citación como indicadores métricos para la evaluación de la ciencia. Sobre la utilidad del SSCI para la evaluación de la investigación mediante análisis de citación consúltese Fernández Cano (1995b). Podemos localizar bastante referencias, a realizaciones sobre evaluación de la investigación a partir de datos extraídos del SSCI, en Fernández Cano (1995a, pp. 221-259).

Dentro del contexto español, el SSCI se ha utilizado sobre todo en trabajos de corte psicológico que estudian la relevancia de figuras prominentes de la historia de la psicología y en el desarrollo e impacto de determinados movimientos y escuelas. Una búsqueda en el *Índice Español de Ciencias Sociales. Serie A: Psicología y Ciencias de la educación*, editado por el ISOC-CINDOC dependiente del CSIC, utilizando el identificador *Social Sciences Citation Index*, arroja un total de 29 referencias. No obstante, siguen faltando, como se afirmaba en Fernández Cano (1995c), estudios en múltiples direcciones: sobre capacidad, productividad e impacto investigadores.

Ya en el ámbito específico de la investigación educativa española, sólo podemos localizar el trabajo de Alfaro y Pérez Boullosa (1985), en el que se detecta la red básica de revistas psicológicas y pedagógicas que han considerado el tópico: dificultades de aprendizaje. Desafortunadamente en tal conglomerado no aparece revista española alguna, ni en español.

Pascual (1989) compara la producción española con otros tres países europeos utilizando datos de las tres bases del ISI, constatando un mayor crecimiento relativo de la producción española. Este estudio no ofrece datos sobre trabajos del campo de la educación. Sin embargo, emite un dato esperanzador para el total de productos de la ciencia social española cual es constatar que la razón de artículos españoles respecto al total de los contenidos en el SSCI fue en incremento desde un 0.6 % en 1977 hasta un 2 % en 1989.

La cuestión específica, objeto de este estudio, trata de indagar la productividad educativa española contenida en tal base, junto con una serie de consideraciones afines a ese indicador general.

3. *Búsqueda booleana en el SSCI*

Como ya se enunció antes brevemente, las búsquedas a las bases del ISI pueden hacerse de tres modos:

—ON-LINE, a través de servicios de información como *Dialog Information Service*, *DataStar* o *STN*. Usando el *Dialog* podríamos utilizar el campo CS = SPAIN (*Corporate Source*) o el campo GL = Spain (*Country Name from Corporate Source*) para obtener mediante ambas vías la producción de autores que trabajan en centros españoles. Esta vía era la habitual hasta que, la disponibilidad de CD-ROMs y después el acceso por red, la están haciendo obsoleta.

—Últimamente, también se puede acceder a las bases del ISI a través de las redes INTRANET e INTERNET. Existe un demo disponible y gratuito de ISI (1997), aunque posteriormente la conexión exige cierto pago monetario. Al fin y al cabo, ISI se sustenta de la venta de información científica.

—Dado que no ha sido factible acceder al SSCI por las dos vías anteriores, la búsqueda se ha realizado actuando en los últimos diez CD-ROMs [1] anuales (desde 1988 hasta 1997). Habrá que recordar al lector que el SSCI opera sólo con revistas; de aquí, que los productos que considere sean artículos, en su inmensa mayoría, revisiones de libros, cartas de lectores, editoriales, resúmenes de reuniones científicas y comunicados de las asociaciones proponentes.

La secuencia de búsqueda fue la que sigue:

1. ADDRESS: SPAIN [Productos indizados cuyos autores se identifiquen como que trabajan en España].
2. BASIS INDEX: EDUCAT* [Campo que incluye productos como *education*, *educator*, *educationist* y todo aquellos que tenga como raíz

educat-. Este término aparece como descriptor específico o en cualquier parte de la referencia].

3. SET COMBINATION: 1 AND 2 [Trabajos de corte educativo producidos por autores que operan desde España].

La fiabilidad en la recogida de datos se ha realizado a través de dos buscadores-seleccionadores independientes que resolvían *a posteriori* y conjuntamente las discrepancias.

El valor final no es tan directo como la solución booleana ofrecía. Cuando se realiza el cruce *EDUCAT* AND SPAIN* se obtiene una serie de valores numéricos; sin embargo, cuando se visionan los títulos obtenidos, pronto se constata que algunas referencias no corresponden al campo de la educación ya que se publican en revistas no incluidas en las tres áreas educativas que el SSCI cuenta: Educación e Investigación Educativa, Psicología de Educación y Educación Especial, y enunciadas en los *SSCI Journals Citation Reports* (1988-...). Entonces, se realiza una doble verificación o selección de los títulos extraídos. Por un lado, se excluyen títulos no estrictamente del campo de la educación. Y por otro, se escudriña intensamente en la búsqueda *SPAIN*, por si algún título propiamente educativo se hubiese omitido en el cruce posterior. Ese examen en profundidad ha permitido alumbrar bastantes referencias desapercibidas en el primer cruce, pese al cansancio para la mente y la fatiga para la vista que representó un minucioso y artesanal rastreo por las referencias propias del descriptor *SPAIN*. Además, tan extenso escrutinio englobaría otras búsquedas booleanas adicionales que incluyesen otros términos afines al truncado *EDUCAT**.

Al contrastar sendas búsquedas y selecciones: la ocular, sobre el total de referencias relativas a *SPAIN*, y la de cruce (*EDUCAT* AND SPAIN*), puede verificar una validación más ajustada del indicador que nos preocupa: productos educativos españoles en el SSCI.

Se ha actuado desde 1988 en adelante porque ese año de inicio marca el arranque de una fuerte preocupación en nuestro país por la evaluación de la investigación. El profesorado universitario y del CSIC ven sometidos a evaluación sus «tramos» de investigación. Por otro lado, el período temporal considerado, de diez años, parecerá suficiente como para dar una panorámica clarificadora de la cuestión que se indaga.

4. Análisis de datos

4.1. Patrones emergentes

Los datos de productividad, tanto los directos como los transformados en índices y las razones obtenibles, están contenidos en la tabla I. Los

datos específicamente referidos a España deben interpretarse con cierta precaución, y más aún los educativos, pues, debido a su reducido número, no admiten inferencias, ni generalizaciones muy consistentes.

TABLA I: *Datos e índices de productividad educativa española en el SSCI (1988-1997)*

AÑO (A)	NUMERO DE PRODUCTOS				
	EDUCATION (E)	SPAIN (S)	EDUCATION & SPAIN (E+S) [2]	% E/S/S [3]	E+S/E [4]
1988	2845 (100)	244 (100)	11 (100)	4.5	3.8
1989	2804 (98)	252 103	10 (91)	4.0	3.5
1990	2272 (80)	215 (88)	13 (118)	6.0	5.7
1991	2781 (98)	317 (130)	10 (91)	3.1	3.5
1992	2748 (96)	613 (251)	11 (100)	1.8	4.0
1993	2930 (103)	586 (240)	17 (154)	2.9	5.8
1994	5583 (196)	605 (248)	21 (191)	3.5	3.8
1995	6188 (217)	629 (258)	19 (173)	3.0	3.1
1996	6903 (243)	843 (345)	15 (136)	1.8	2.2
1997	7002 (246)	897 (367)	28 (254)	3.1	4.0
TOTAL	42056	5201	155	3.0	3.7

1*: Los índices se ofrecen entre paréntesis.

Tratando de glosar esta tabla se constatan patrones bastante interesantes a partir de los datos directos e índices derivados [5] contenidos en dicha tabla I:

—El incremento de productos (artículos ante todo) de educación en el SSCI (E) ha pasado de un valor porcentual inicial de 100, en 1988, a un valor final de 247, en 1997. Ello implica un incremento interanual promedio de 14.6 %. Los índices muestran una tasa de crecimiento exponencial global tan propio del desarrollo de la ciencia, aunque con algunas caídas anuales de carácter puntual. Ya Price (1986) comentaba este fenómeno,

atinadamente entrevisto en el pasaje bíblico: «Los libros se van multiplicando sin término y la continua meditación del ánimo es tormenta del cuerpo» (Eclesiastés, 12, 12).

Asombra la progresión geométrica para el año 1994 que casi duplica la producción del año anterior. La razón de ello podría estribar en que, en 1994, ISI incorpora el Índice Básico (*Basic Index*), el cual permite una mayor localización de títulos afines al campo en que se busca. Tal vez se trate simplemente de una mejora de corte tecnológico en el modo de búsqueda y no de un drástico aumento de productividad, aunque no dispongo de evidencia suficiente como para optar tajantemente por una u otra alternativa.

—La producción española en ciencias sociales (S) indizada en el SSCI [6] ha ido aumentando en paralelo a la producción internacional (E), con un crecimiento promedio interanual del 26.7 %, tal como se conjeturaba en Fernández Cano (1995c), e incluso a mayor ritmo según se constata al comparar los índices respectivos. Por otro lado, es evidente una alta correlación entre E y S con coeficiente lineal, $r = 0.83$.

—Igualmente, la presencia de productos educativos españoles se va incrementando desde un indicador porcentual inicial de 100, en 1988, hasta un valor final de 254. Tal aumento representa una tasa interanual promedio del 15.4 %, similar a la producción educativa internacional pero bastante menor que el total de productos españoles en SSCI. Se han contabilizado un total de 155 productos para ese período de 1988-97; además, todos ellos, excepto dos en francés y alemán respectivamente, están escritos en lengua inglesa.

Habría que tener presente que algunos trabajos, que en la búsqueda de cruce aparecían como de corte educativo, se han omitido, ya que se publicaron en revista médicas, epidemiológicas o de trabajos social, y su relación con el campo de la educación es un tanto tangencial.

—El porcentaje interanual promedio de productos educativos españoles (EyS) sobre el total de producción española en ciencias sociales (S) arroja un valor global que ronda el 3.0 % (EyS/S). Razón que podría considerarse como bastante baja e indica una presencia escasa de estudios educativos españoles respecto al total de productos españoles en ciencias sociales.

—Cuando se relaciona la producción educativa española (EyS) con respecto a la mundial, entendiéndose toda la contenida en el SSCI (E), la razón alcanza el 3.7 ‰ (EyS/E). Este dato podría ser una manifestación aproximada del aporte español a la producción mundial en ciencias de la

educación. Cotéjese este valor con el 2 ‰ obtenido por Pascual (1989), para el total de productos españoles en ciencias sociales indizados en el SSCI de 1989.

4.2 *Relación de revistas soporte*

La revista tipo del SSCI, en que la que publican autores españoles, suele ser una revista inglesa o americana, que usa, por tanto, el inglés como lengua de difusión. Se han contabilizado un total de cincuenta y seis; de las cuales, treinta y tres, cuentan con sólo un producto de autor español. No se ha localizado revista española alguna, ni escrita en español, dentro del campo de la educación.

La distribución de número de productos por número de revistas se ofrece en la siguiente tabla II.

TABLA II: *Relación de cantidades de productos educativos españoles y número de revistas en que se incluyen*

PRODUCTOS	1	2	3	5	6	7	8	10	11	17
REVISTAS	33	6	6	3	1	1	2	2	1	1
ACUMULADO (155)	33	12	18	15	6	7	16	20	11	17

Se constata fácilmente que la producción educativa española en el SSCI, cuando se relaciona con las revistas que la recogen, se rige por patrones cientimétricos de concentración-dispersión de la productividad afines, por ejemplo, al modelado de Bradford (1948). Así pues, parte de la producción educativa española se concentra en una serie de pocas revistas nucleares, que a continuación se enuncian, y el resto se dispersa por una multitud de revistas ocasionales.

Las revistas más «acogedoras» para autores españoles son las que se ofrecen en la siguiente tabla III.

TABLA III: Principales revistas soporte de productos educativos españoles incluidos en el SSCI.

REVISTA	N.º PRO- DUCTOS	FI*	Rango*
<i>International Journal of Science Education</i>	17	0.75 ^a	17º
<i>Educational and Psychological Measurement</i>	11	0.22 ^c	18º
<i>International Review of Education</i>	10	0.16 ^a	73º
<i>Reading and Writing</i>	10	0.44 ^a	36º
<i>Journal of Moral Education</i>	8	0.20 ^a	68º
<i>Science Education</i>	8	0.91 ^a	11º
<i>European Journal of Psychology of Education</i>	7	n. d.	n. d.
<i>Prospects</i>	6	n. d.	n. d.
<i>Journal of Research in Science Teaching</i>	5	1.53	4º
<i>Journal of Chemical Education</i>	5	n. d.	n. d.
<i>Education for Information</i>	5	0.34 ^a	48

CÓDIGO:

*: Factor de Impacto y rango en *SSCI Journal Citation Reports* de 1994.

^a: Área de Educación e Investigación Educativa

^b: Área de Psicología de la Educación.

n. d.: dato no disponible. Esa revista no fue incluida ese año en los *Reports*. Bien porque aún no había entrado en ISI o porque había sido excluida.

Estos datos implican una visión en el ámbito internacional del autor español como productor ocasional y unas prácticas de divulgación de la investigación educativa española caracterizadas por una excesiva dispersión.

Además, hay que añadir que las revistas en que publican los autores españoles no son las más punteras del campo de la educación. Según se constata en los *SSCI Journals Citation Reports* (1988-...), los factores de impacto de las mismas no suelen ser de los más altos; aunque el factor de impacto de una revista es un valor bastante inestable sobre todo si ésta no es puntera. Notables excepciones serían los trabajos aparecidos en revistas, como *Journal for Research in Science Teaching*, *Educational and Psychological Measurement* o *Science Education*, que cuentan con valores de impacto de entre los veinte primeras de su área.

4.3. *Productividad personal y grado de autoría*

Los 155 productos contabilizados corresponden a 302 autores. Algunos de ellos están repetidos, evidentemente. También se incluyen los autores extranjeros que firman en colaboración. Esto origina un grado de autoría múltiple de 2 autores por trabajo (valor exacto: 1.94); dato que indica que la producción educativa española contenida en el SSCI está aún bastante individualizada y no se ofrece como trabajo de un colectivo.

La concentración de productos en torno a un mismo autor oscila entre uno, la inmensa mayoría que han firmado un sólo trabajo, hasta algunos que logran contar con cuatro obras. Los autores españoles más productivos en el SSCI se indican a continuación utilizando la notación propia del SSCI [7]:

—Con cuatro productos: Fernandez-J, Gilperez-D, Jimenezaleixandre-MP, Mateo-MA, Otero-J y Prieto-T.

—Con tres productos: Campanario-JM, Garrido-JLG, González-JEJ, e Ibanezmartin-JA.

Esta relación de autores debe interpretarse con precaución por los problemas de transcripción derivados de usar dos apellidos en bastante autores españoles; añádase el posible solapamiento o dispersión ante apellidos muy comunes como Sánchez (seis autores se apellidan así), Pérez (6), García (6), Gómez (5) ó López (4).

4.4. *Análisis de contenido en la producción recuperada*

Los 155 productos educativos españoles indizados en el SSCI son susceptibles de ser sometidos a un análisis de contenido formal. Para ello, identificaremos cada referencia recuperada con los dos descriptores (unidades de análisis) que mejor se ajusten al título enunciado. Identificados los dos términos-clave por producto, se adscriben y acumulan a/en las categorías de contenido de la tabla IV. De este modo, entonces, se puede cualificar y cuantificar el tipo de producción educativa española en el SSCI según contenidos temáticos.



TABLA IV: *Categorías de contenidos propios de la producción educativa española incluida en el SSCI*

CATEGORÍA DE CONTENIDOS	Nº
España (como totalidad o por zonas)	51
Dimensión didáctica-curricular	50
Educación científica	47
Aspectos psicológicos en la educación	42
Medida y evaluación (incluida la de programas)	28
Política y sistemas educativos	20
Formación del profesorado y estilos docentes	15
Educación superior	12
Educación moral y filosofía de la educación	11
Orientación educativa	10
Educación especial	9
Educación multicultural y bilingüismo	6
Información y documentación científicas	5
Otros (sin especificar)	4

—Un sutil patrón emerge cuando nos fijamos en el contenido de las referencias bibliográficas: su centralización en lo que se hace específicamente en España, antes que una preocupación por la investigación ordinaria. Pareciera que para las revistas extranjeras sólo sería valioso publicar aquellos estudios, que procediendo de España, se circunscriben a este contexto, interesándose entonces más por el dónde que por el qué.

—Son tres las categorías de contenidos o tópicos sobre las que se ha publicado más: dimensión didáctica del hecho educativo, educación científica y aspectos psicológicos de la educación. Dichas tópicos se corresponden apropiadamente con tres de nuestras áreas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica y Organización Escolar y Psicología de la Educación. Con esto no se está afirmando que tales áreas sean las más productivas, pues no se confirma aquí que los autores de tales trabajos estén adscritos a dichas áreas, aunque sería factible tal tarea ya que el SSCI incluye dirección académica de cada autor.

5. Comentario a los hallazgos

Todos estos datos sugieren algunos comentarios pertinentes que se van a ir desgranando a continuación:

—No parece que sea sencillo publicar en revistas foráneas incluidas en el SSCI pese a que las ansias por aparecer en ellas, entre la comunidad

española, sean indudablemente altas. Esta pírrica tasa de edición internacionalista de nuestros trabajos podría ser achacable a múltiples factores: a la falta de tradición de publicar en revistas extranjeras y más en publicaciones en lengua inglesa, a la dificultad de realizar buenas traducciones pero inevitablemente onerosas de nuestros textos al inglés y/o a la muy limitada incardinación de los investigadores educativos españoles en «colegios invisibles» internacionales, que les abrirían las puertas de tan ínclitos «santuarios» a los ya iniciados.

Puestos aquí, se nos plantea un dilema: seguir llamando a otras puertas o tratar de elaborar nosotros una espacio propio sólido y atractivo, con una puerta potente (una revista española de educación) proclive a ser ampliamente requerida.

—Es evidente la escasa proyección internacionalista de la producción educativa española, no sólo por el reducido número de productos incluidos en el SSCI sino por que ninguna de nuestras revistas del campo de la educación está indizada en dicha base de datos del ISI. Conseguir que alguna de nuestras revistas educativas alcance el status logrado por una revista médica española como es *MEDICINA CLÍNICA*, indizada en ISI y bastante citada, podría ser una conquista laudable para la comunidad de investigadores educativos españoles. Un gran reto debería entonces plantearse cual es: conseguir una revista en español internacionalmente competitiva y equiparable a las más prominentes del campo.

Se impone pues un gran ejercicio de consenso y aunamiento, entre la comunidad educativa hispana y, por qué no, también americana, para auspiciar una revista de alta calidad tan renombrada en nuestro ámbito como lo son *Review of Educational Research* o *Educational Researcher* para la investigación educativa norteamericana. Esa posible revista a encumbrar internacionalmente bien podría ser una revista con antigüedad [8], prestigio y carácter generalista del tipo de **revista española de pedagogía**, *Revista de Educación*, *Bordón* o de la *Revista de Investigación Educativa*, con una orientación añadida en el sentido de publicar preferentemente investigación de síntesis y estudios sobre desarrollo de teorías. Otra opción, más restrictiva, podría ser fomentar una revista especializada, como son *Infancia y Aprendizaje* o *Enseñanza de la Ciencias*.

—Parece peregrino, aunque es demencial por lo que representa y afecta, el evaluar la producción investigadora española apelando a que los productos que se contabilizan deben estar indizados en el SSCI. No tienen sentido expresiones emitidas por la CNEAI [9] (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora), como la siguiente:

Los trabajos de investigación deberán ser preferentemente artículos en revistas de calidad reconocida dentro de su ámbito. Se aceptarán

como tales las que están recogidas en el «*Subject Category Listing*» del *Journal Citation Reports del Social [Sciences, es de suponer] Citation Index (Institute of [sic] Scientific Information, Philadelphia, PA, USA)*.

Con sólo alrededor de 155 productos indizados a lo largo de diez años, que los *SSCI Journals Citation Reports* consideran como del área educativa, y sin ninguna revista española incluida en el SSCI, difícilmente podría evaluarse a un colectivo tan amplio como el adscrito a las áreas de conocimiento del campo de la educación. En Fernández Cano (1997), podemos localizar una serie de consideraciones críticas sobre la evaluación de la investigación educativa española, que ponderan la pertinencia de esta modalidad evaluativa. El propio Pascual (1989), *alma mater* del proceso de evaluación de la producción investigadora personal como asesor científico, ya reconocía:

...repasando las revistas incluidas en el SSCI y en el AHCI se ve un gran predominio de habla inglesa, lo cual puede distorsionar un tanto los resultados, pues muchos de los investigadores de estos campos tiende a publicar en revistas de su propia lengua (p. 28).

Un par de páginas después afirmaba este mismo autor que: «... [existen] fluctuaciones grandes, en los datos del SSCI y del AHCI, debido al pequeño número de publicaciones españolas en estos campos».

En este sentido, el CINDOC, Centro de Información y Documentación Científica, (1997) está indagando procedimientos alternativos, ante el clamor de que los índices extraídos del ISI (en nuestro caso del SSCI) son limitados para valorar la investigación en determinadas disciplinas y más si tales índices son utilizados como criterio fundamental y/o de evaluación.

—Al margen de los productos aquí contabilizados, habría que señalar que la búsqueda en SSCI arrojó referencias de otros trabajos, que guardan cierta relación con la educación, pero que se elaboran desde disciplinas no educativas (educación para la salud, epidemiología, trabajo social, etc.). Por ejemplo, a la producción propiamente educativa de 1996 se le añadirían 16 títulos más, a la de 1997 otros 23. Estos estudios en su mayoría tratan de programas de educación y reeducación sometidos a evaluación explícita, propios de subdisciplinas insertas en la medicina social. Otros consideran aspectos educativos o escolares con relación al tópico que tratan.

Es evidente que el campo de la educación es harto ubérrimo pues miembros de otras disciplinas acuden a nutrirse en él. Estas incursiones, intolerables para miembros de otras comunidades científicas, no debieran verse como agresiones, sino como fértiles visitas que coadyuven a una transformación positiva del campo.

6. Aperturas

Es evidente que la tasa de crecimiento de la producción española en educación (15.4 %) es superior a la tasa mundial de (14.6 %), según datos siempre del SSCI. Sin embargo, esta tasa nacional adquiere verdadero sentido cuando se le compara con la de otros países. Es muy probable, entonces, y desde aquí se conjetura, que el crecimiento porcentual español sea menor que el de otros países (EE.UU., ante todo). La verificación de tal suposición nos pondría de manifiesto la presencia del Efecto Mateo, detectado por Merton (1968); en el sentido de que los que más publican y con una tasa alta de crecimiento seguirán publicando aún más y con una tasa mayor.

La corroboración de esta hipótesis operando con datos de SSCI supondría la no-refutación del Efecto Mateo, daría pie a una visión un tanto pesimista del sistema de producción educativa española; en el sentido de que por mucho que nos esforcemos no ya no produciremos tanto como otros (algo que es evidente), sino que nuestro índice de crecimiento no aumentará al ritmo que otros consiguen.

Otra posible apertura de este trabajo podría centrarse en la determinación de la producción institucional según áreas de conocimiento, departamentos, centros y, sobre todo, universidades de los autores. Este último dato se obtiene directamente de SSCI, aunque para los otros, no siempre se adjuntan, habría que buscar entonces mecanismos colaterales de búsqueda.

Como conclusión final, podría afirmarse que la concepción de la educación como campo disciplinar, en el que precipitan múltiples y variadas disciplinas, parece apoyada. Pero, este campo necesita de tiempo en tiempo una labor de reflexión sobre su identidad, constitución, demarcación y finalidad como tareas eminentemente científicas. Por ello, trabajos como el que aquí se expone, realizados mediante técnicas que operen con datos de productividad y/o de citación, pueden ayudar a configurar la adscripción científica de tales realizaciones.

Dirección del autor: Antonio Fernández-Cano, Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja. Universidad de Granada. Granada, 18071. E-mail: afcانو@platon.ugr.es

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 2.XI.1998

NOTAS

- [1] Los CD-ROMs utilizados en este estudio son los disponibles en la red propia de la Universidad de Granada (España) dentro de su Servicio de Información y Documentación Informatizada.
- [2] Los datos de esta columna no coinciden con los números que se obtienen en los respectivos cruces booleanos en cada año. Estos datos son el resultado de dos búsquedas paralelas (dos seleccionadores) y «artesanales» en las referencias obtenidas en el descriptor SPAIN.
- [3] Razón porcentual de productos educativos españoles respecto de producción española en ciencias sociales.
- [4] Razón en tanto por mil de producción educativa española respecto a producción total en educación.
- [5] Un índice derivado se calcula al dividir cada valor puntual entre el valor que se pone a 100; en este caso, el dato directo para el primer año que se considera 1988.
- [6] Se incluyen todos aquellos trabajos que al menos uno de sus miembros trabaja en una institución española aunque sean estudios colaborativos internacionales. En cambio, no se incluyen las posibles realizaciones de autores de origen español pero que operan en el extranjero.
- [7] Una recomendación sobre la transcripción de nombres y apellidos españoles habrá de hacerse, cuando se publica en revista internacional, a la hora de exponer la identificación del autor. Dado que los españoles solemos firmar con los dos apellidos, y más aún cuando el primero es muy común, habría que enlazarlos por un guión ya que, si no, los extranjeros toman al primer apellido como nuestro segundo nombre. Ejem.: GARRIDO-JLG, bien pudiera corresponder a GARCÍA GARRIDO, J.L. cuyos trabajos se publican en *Comparative Education*.

También puede darse el caso de que el segundo nombre los tomen por el primer y único apellido. Ejemplo: Si una autora española firmase con M^a Pilar GARCÍA, en el SSCI quedaría referida como PILAR GARCÍA, M.
- [8] La **revista española de pedagogía** goza de 56 años de edad. Si se asume, con MÉRIDA-NICOLICH (1992), que es continuadora de la *Revista de Pedagogía*, que tan magistralmente dirigió Lorenzo Luzuriaga desde 1922 hasta 1936, sería de la pocas revistas educativas mundiales pertenecientes al selecto club de los 70 (con 70 ó más años de edición). DE MIGUEL (1997) considera la antigüedad de la revista en que se publica como uno de los criterios básicos en la evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario.
- [9] Comunicación personal a un profesor universitario evaluado por la CNEAI para justificar el rechazo al recurso interpuesto por el solicitante con tramo denegado. Se omite identificación por razones deontológicas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO, I. y PÉREZ BOULLOSA, 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: abril-junio, 168, pp. 237-254.
- BRADFORD, S.C. (1948) *Documentation* (Londres, Crosby Lockwood). Reimpresión en 1950 (Washington, D.C., Public Affairs Press).
- CINDOC (1997) *Proyecto: Estudio de algunos indicadores de calidad para la valoración de las revistas en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas*, A. ROMÁN (Responsable) (Documento interno) (Madrid, CSIC).
- 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: enero-abril, 200, pp. 131-145.
- FERNÁNDEZ CANO, A. (1995c) Estado de las Ciencias Sociales en España, *Política Científica*, 44, julio, pp. 61-63.
- FERNÁNDEZ CANO, A. (1997) Evaluación de la investigación educativa española: Una revisión integrativa de realizaciones en 25 años, **revista española de pedagogía**, LV, mayo-agosto, 207, pp. 279-301.
- GARFIELD, E. (1983) *Citation indexing: Its theory and application in science, technology and humanities*. Edición actualizada. (Filadelfia, ISI Press). Edición original (1979) (Nueva York, John Wiley & Sons).
- INSTITUTE FOR SCIENTIFIC INFORMATION (1988-...) *SSCI Journals Citations Reports* (Filadelfia, ISI).
- INSTITUTE FOR SCIENTIFIC INFORMATION (1997) *The web of science. ISI citation databases* (Filadelfia, ISI).
- MÉRIDA-NICOLICH, E. (1992) La Revista de Pedagogía: 1922-1936, **revista española de pedagogía**, L, mayo-agosto, pp. 257-270.
- MERTON, R. K. (1968) The Matthew Effect in Science, *Science*, 159, pp. 59-43.
- MIGUEL, M. de (1997) La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las ciencias de la educación, *Revista de Investigación Educativa*, 15:1, pp. 171-186.
- PASCUAL, P. (1989) La evolución de las publicaciones científicas. Datos comparativos de Francia, Italia, República Federal de Alemania y España, *Política Científica*, 20, diciembre, pp. 28-31.
- PRICE, D. J. de S. (1986) *Little Science, Big Science ...and beyond* (Edición aumentada) (Nueva York, Columbia University Press). Versión española de la edición original *Hacia una ciencia de la ciencia* (1973) (Barcelona, Ariel).

SUMMARY: SPANISH EDUCATIONAL PRODUCTION IN SSCI DATA BASE

This study examines the Spanish educational production inserted in the SSCI (Social Sciences Citation Index) database from 1988 to 1997. It quantifies the yearly productivity using direct data and *ad hoc* indexes. Then, it clasifies the references retrieved, according to educational topics, by means of content analysis. Data about educational journals and personal productivity are given. And finally, it comments findings and makes inferences which could help to improve the Spanish production in the field of educational sciences.

KEY WORDS: Spain. SSCI database. Productivity data. Educational production. Improvement of research. Educational research systems.

ATRIBUCIONES CAUSALES, AUTOCONCEPTO Y MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

por Antonio VALLE ARIAS
Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Susana RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
Isabel PIÑEIRO AGUÍN
José Manuel SUÁREZ RIVEIRO
Universidad de La Coruña

1. Introducción

Con los riesgos normales de simplificación que supone, podemos afirmar que el nivel de rendimiento alcanzado por un alumno está en función tanto de sus conocimientos y capacidades como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de «motivación» (Núñez y González-Pumariega, 1996). Además, existe una estrecha interdependencia entre ambos aspectos (Rogers, 1987); un alumno con un alto nivel de conocimientos y capacidades no tendrá éxito si los niveles motivacionales son realmente tan bajos como para impedir que pueda realizarse ningún intento de alcanzar el éxito. De la misma forma, aún con la máxima motivación y esfuerzo, la carencia de capacidades y conocimientos relevantes hará imposible que se logre el éxito.

Sin embargo, a pesar de que la motivación es una de los factores a los que se recurre con frecuencia para intentar explicar algunos de los problemas que se producen en el aprendizaje escolar, la diversidad de enfoques que existen de este concepto así como la amplia variedad de teorías sobre la misma ha llevado consigo que, todavía, en la actualidad, no exista una perspectiva teórica lo suficientemente sólida y contrastada que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno (Pintrich, 1991). Ade-

más, la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías más significativas elaboradas hasta el momento ha conseguido explicar e integrar totalmente; y esto es aplicable con mayor claridad a la motivación académica, fenómeno esencialmente complejo (González Cabanach, Núñez y García-Fuentes, 1994). De ahí que uno de los retos importantes de los teóricos e investigadores sea el tratar de intentar clarificar, de la forma más precisa posible, lo que se engloba dentro de este amplio y complejo proceso que denominamos como motivación. Así, en una introducción a la edición especial sobre motivación del *Educational Psychologist*, Pintrich (1991, p. 200) hace referencia a este importante reto de la teoría e investigación motivacional, señalando que: *una de las cuestiones claves para el futuro de la teoría e investigación motivacional se encuentra en la claridad teórica y de definición de los constructos implicados en este campo.*

De todas formas, y a pesar de las diferencias existentes entre los múltiples enfoques, todos coinciden en definir la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (p.ej., Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993; Hernández y García, 1991). Si consideramos el carácter propositivo e intencional de la conducta humana, resulta evidente que entre los factores o variables que guían y dirigen dicha conducta dentro del ámbito académico se encuentran las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas, y las diferentes representaciones mentales que él va generando sobre el tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo. Todos estos factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno, también reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje; como son, por ejemplo, los contenidos, el profesor, los mensajes que transmite, el tipo de interacción, el sistema de evaluación, etc. La relevancia de la motivación a nivel psicológico aparece reflejada con claridad en los términos planteados por Hernández y García (1991, p. 150): *La motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o a la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación.*

En definitiva, el panorama actual sobre la motivación se inscribe dentro de un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan un amplio abanico de constructos estrechamente relacionados, pero que a veces han creado una cierta confusión en este campo. Por eso, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación motivacional, tal y como plantea Pintrich (1991), es difícil imaginar que estos avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación. De ahí que, tal y como sucede con otros

procesos psicológicos, al acercarse al estudio de la motivación es preciso abordarlo desde diferentes enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto.

Probablemente, una de las propuestas que mejor engloba la complejidad de los procesos motivacionales a nivel académico es la planteada por Pintrich y De Groot (1990), en la que distinguen tres categorías generales de constructos relevantes para la motivación en contextos educativos: (a) un componente de expectativa, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea, (b) un componente de valor, que incluye las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea, y (c) un componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales de los alumnos ante la tarea.

Aunque el componente de *expectativa* ha sido concebido de diferentes maneras en la investigación motivacional (p.ej., competencia percibida, autoeficacia, creencias de control, etc.), el significado del mismo implica creencias de los sujetos de que ellos son capaces de resolver la tarea y de que son responsables de su propio rendimiento. En otros términos, este componente supone por parte del alumno responder a la siguiente pregunta: *¿puedo hacer esta tarea?*

En el componente de *valor* están implicadas las metas de los alumnos y sus creencias respecto a la importancia e interés de las tareas y actividades académicas. Aunque este componente también ha sido concebido de diferentes maneras (p.ej., metas de aprendizaje *versus* metas de rendimiento, orientación intrínseca *versus* orientación extrínseca, etc.), esencialmente se refiere a las razones de los alumnos para hacer una tarea. En este caso, responderían a la siguiente pregunta: *¿por qué hago esta tarea?*

El tercer componente motivacional hace referencia a las *reacciones afectivas y emocionales* ante la tarea. En este caso, las reacciones suelen ser muy variadas (p.ej., orgullo, ira, culpa, ansiedad, etc.) y el alumno respondería a la siguiente pregunta: *¿cómo me siento con esta tarea?*

Tomando como punto de referencia esta diferenciación de los tres constructos motivacionales mencionados, el principal objetivo de este trabajo consiste en analizar las posibles diferencias existentes entre aquellos estudiantes de rendimiento alto y bajo con respecto a un conjunto de variables motivacionales que coinciden en líneas generales con las tres categorías que distinguen Pintrich y De Groot (1990), y que hemos comentado anteriormente. Así, diferentes autores consideran que el autoconcepto desempeña un papel central en la motivación y en el aprendizaje escolar (ver p.ej., Weiner, 1990; McCombs, 1986, 1989; McCombs y Marzano, 1990). Si asumimos que el autoconcepto designa el conjunto de

percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables personales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control sobre la conducta, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas, etc.). Por eso, en un reciente trabajo de Weiner (1990), en el que realiza una revisión de la investigación motivacional en los últimos cincuenta años, considera que las últimas décadas se han caracterizado sobre todo por la incorporación del autoconcepto como una de las variables motivacionales más importantes. De la misma forma, desde el enfoque cognitivo del autoconcepto propuesto por Markus y sus colaboradores (ver p.ej., Markus, 1977; Markus y Nurius, 1986; Cross y Markus, 1994), además de concebir el autoconcepto en términos de «auto-esquemas», la noción de «autoconcepto operativo» y, sobre todo, el concepto de «possible selves» contienen importantes propiedades afectivas y motivacionales que constituyen un incentivo para la conducta futura.

Con respecto al segundo componente planteado por Pintrich y De Groot (1990), el componente de *valor*, la investigación motivacional se ha ocupado de estudiar los distintos tipos de metas que persiguen los estudiantes. Dentro de la literatura sobre este tema (ver p.ej., González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996), se destaca la importancia que tienen sobre todo dos tipos de metas, las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento, las cuales tienen una clara correspondencia con lo que tradicionalmente se ha denominado motivación intrínseca y motivación extrínseca respectivamente. Según plantean los autores más representativos de esta línea de investigación (ver p.ej., Nicholls, 1984; Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988; Ames, 1992; Ames y Archer, 1988), mientras que los estudiantes con metas de aprendizaje se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia, es probable que crean que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso, que la inteligencia es variable y modificable, que vean los problemas difíciles como un reto, y que se impliquen en estrategias de procesamiento profundo; los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento están interesados en demostrar su capacidad y en obtener juicios positivos sobre sus niveles de competencia y evitar los negativos; para ellos, el aprendizaje no es valorado en sí mismo sino como un medio para conseguir demostrar que se es competente, suelen concebir la inteligencia como una entidad fija y estable, ven los problemas difíciles como posibles situaciones de fracaso, y suelen implicarse más en la utilización de estrategias de bajo nivel de complejidad.

Con respecto al tercer componente motivacional planteado por Pintrich y De Groot (1990), las consecuencias afectivo-emocionales derivadas

de la realización de una tarea así como de los resultados de éxito o fracaso a nivel académico, interpretados por un determinado sujeto, constituyen un elemento sustancial dentro de la teoría atribucional de la motivación de logro formulada por Bernard Weiner (ver p.ej., Weiner, 1979, 1985, 1986). Según esta teoría, lo que realmente determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza de sus propios resultados académicos. Como plantea Weiner, una secuencia motivacional comienza con un resultado y una reacción afectiva inmediata por parte del sujeto. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, la persona se pregunta acerca de las causas que determinaron dicho resultado; la capacidad, el esfuerzo, la suerte o la dificultad de la tarea constituyen los factores causales más importantes a los que recurren los estudiantes para explicar sus resultados académicos.

Pero lo verdaderamente importante dentro de la teoría de Weiner es que las atribuciones causales no influyen por lo que tienen de específico en la motivación, sino que lo hacen por la distintas características que presentan cada uno de los factores causales. El hecho de que una causa sea externa o interna, estable o inestable, y controlable o incontrolable para el sujeto, las consecuencias sobre el autoconcepto y la autoestima, sobre la confianza en las capacidades de uno mismo, sobre las expectativas de éxito, etc., van a ser distintas; lo que, a su vez, va a repercutir en la conducta de logro futura.

Es indudable la estrecha relación que existe entre esos componentes motivacionales diferenciados por Pintrich y De Groot (1990). Así, la relevancia motivacional de las atribuciones causales se pone de manifiesto también en las relaciones que existen entre atribuir los resultados académicos a determinados factores causales y la tendencia del estudiante a adoptar un tipo u otro de metas (metas de aprendizaje *versus* metas rendimiento). De hecho, en un estudio publicado recientemente (Valle, González Cabanach, Gómez Taibo, Rodríguez Martínez y Piñeiro, 1998) hemos encontrado que el atribuir los resultados a causas internas (p.ej., capacidad y esfuerzo) tenía una influencia significativa sobre las metas de aprendizaje, mientras que las atribuciones a causas externas (p.ej., la suerte) influía significativamente sobre las metas de rendimiento (en nuestro caso, metas de logro). Por otro lado, no se apreció ninguna influencia significativa de las atribuciones internas sobre las metas de logro, ni de las atribuciones externas sobre las metas de aprendizaje.

Por tanto, tomando como núcleo vertebrador del presente trabajo el autoconcepto académico, las metas académicas y las atribuciones causales; tres variables motivacionales de primer orden dentro del contexto académico, el principal objetivo de este estudio consiste en analizar las posibles diferencias que pueden existir en estas tres variables entre aquellos estudiantes con rendimiento alto y bajo.

2. Método

2.1. Sujetos

La muestra inicial está compuesta por 614 sujetos que cursan sus estudios en la Universidad de La Coruña. Del total de la muestra, 155 son hombres, 451 son mujeres, mientras que 8 sujetos no aparecen identificados en esta variable al no haber contestado a la pregunta en la que se les solicitaba esta información. Con respecto a la variable curso, de la muestra total de sujetos 314 pertenecen a los dos primeros cursos y 300 a tercero y a quinto. En cuanto al tipo de carrera, 134 estudian Magisterio, 111 Enfermería, 72 Fisioterapia, 139 Ciencias Empresariales, 90 Psicopedagogía, y 68 Ciencias Químicas. Aunque los análisis estadísticos referidos a las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida utilizados en el presente trabajo se han realizado a partir de esta muestra de sujetos, debemos indicar que en los análisis de diferencias de medias la muestra quedó reducida a 362 sujetos, debido a que hemos descartado a aquellos sujetos que mostraban un nivel de rendimiento medio, para quedarnos exclusivamente con aquellos que presentaban niveles altos y bajos de rendimiento.

2.2. Variables e instrumentos de medida

Para la evaluación de las atribuciones causales hemos utilizado el *Cuestionario de Atribuciones Causales* elaborado por Palenzuela (1982). Esta escala, basada en las aportaciones teóricas de Bernard Weiner (ver p.ej., Weiner, 1979, 1985, 1986), consta de 30 ítems agrupados en cinco subescalas. Cada subescala se corresponde con un factor causal utilizado por el sujeto para explicar una situación de éxito o de fracaso. Estos factores causales son los siguientes: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, agente externo, y suerte. Cada uno de ellos se evalúa a través de 6 ítems, de los cuales tres se refieren a posibles experiencias de éxito y otros tres a posibles experiencias de fracaso. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «nunca» y el 5 con «siempre». Después de realizar un análisis de los ítems de la escala, el autor encontró que la agrupación en cinco subescalas en función de la causa de éxito o fracaso no coincidía con los datos empíricos, donde sí aparecían divergencias dependiendo de si la situación era de éxito o de fracaso.

Según el autor, esto sugiere que los ítems de cada una de las subescalas, diferenciadas según que la atribución sea de éxito o de fracaso, tienen suficiente validez convergente y discriminante para funcionar por separado. De ahí que sea necesario dividir cada una de las cinco subescalas en dos: una subescala de atribución ante el éxito y otra ante el fracaso. Después de realizar un análisis factorial de la escala encontró que los 30

ítems se agrupaban en siete factores significativos, tomando como criterio los valores propios de aquellos factores que fueran iguales o superiores a la unidad. La varianza explicada por estos siete factores era del 53,1%. Los datos más relevantes del análisis factorial realizado por Palenzuela (1982) pueden resumirse en lo siguiente: identificación de tres factores referidos a atribuciones causales ante el éxito (atribución al contexto —dificultad de la tarea y agente externo—, atribución a la capacidad, y atribución al esfuerzo); otros tres factores hacen referencia a las mismas atribuciones causales, pero ante situaciones de fracaso; y, finalmente, aparece un factor de atribución a la suerte tanto en situaciones de éxito como de fracaso. Por lo que se refiere a la consistencia interna de las subescalas (sin diferenciar entre éxito y fracaso), obtenida a través del coeficiente «a» de Cronbach, oscila entre .55 y .74, produciéndose un relativo incremento de estos índices cuando se diferencia entre éxito y fracaso.

Siguiendo los pasos llevados a cabo por Palenzuela (1982), de cara a conocer las propiedades psicométricas del «Cuestionario de Atribuciones Causales», realizamos un análisis factorial de la escala (método de componentes principales, rotación varimax) utilizando las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el cuestionario, con la intención de conocer la validez de constructo de la misma y comprobar si la estructura factorial encontrada en nuestros datos se corresponde con la postulada por el autor. Así mismo, hemos calculado los índices de fiabilidad de la escala total y de las diversas subescalas (coeficiente «a» de Cronbach) que aparecen definidas a partir de la estructura factorial.

Por lo que se refiere al análisis factorial, encontramos una estructura factorial inicial conformada por 8 factores con un valor propio superior a la unidad, que posteriormente quedan reducidos a 7 factores por la falta de coherencia y consistencia de uno de ellos. La solución factorial encontrada explica un 59,7% de la varianza total y coincide totalmente con la propuesta por Palenzuela (1982).

Así, el primer factor con un 17,6% de la varianza explicada, se define como *Atribución del éxito/fracaso a la suerte* y está integrado por los siguientes ítems, ordenados según el valor de las saturaciones en el factor: 10, 20, 25, 30, 15 y 4. Este factor está relacionado con las atribuciones de los resultados académicos (sean de éxito o de fracaso) a la suerte.

El segundo factor, con un 12,5% de la varianza explicada, vendría definido como *Atribución del éxito al contexto*, y está formado por los ítems 18, 19, 14, 28, 5 y 3. Este factor incluye las atribuciones causales ante resultados de éxito realizadas al contexto (que agruparía tanto variables referidas a la dificultad de las tareas académicas como aquellas otras relacionadas con distintos niveles de ayuda mostrada por el profesor).

El tercer factor, *Atribución del fracaso al contexto*, con un 8,5% de la varianza explicada, lo forman los ítems 9, 13, 8, 23, 29 y 24; y presenta

características similares al anterior, pero en este caso las atribuciones hacen referencia a situaciones de fracaso.

El cuarto factor, con un 6,6% de la varianza explicada, denominado *Atribución del fracaso al esfuerzo* está formado por los ítems 22, 7 y 27, y hace referencia a las atribuciones al esfuerzo ante situaciones de fracaso.

El quinto factor, *Atribución del éxito a la capacidad*, presenta un 5,2% de varianza explicada y está integrado por los ítems 26, 21 y 6, y se encuentra relacionado con las atribuciones causales realizadas a la capacidad en situaciones de éxito.

El sexto factor, denominado *Atribución del éxito al esfuerzo*, y con un 4,8% de la varianza explicada, lo forman los ítems 2, 17 y 11, e incluye aquellas atribuciones al esfuerzo ante situaciones de éxito.

Finalmente, el séptimo y último factor, con un 4,5% de la varianza explicada, aparece integrado por los ítems 16, 1 y 12 y se denomina *Atribución del fracaso a la capacidad*. Este factor hace referencia a las atribuciones causales ante situaciones de fracaso realizadas a la capacidad.

Por lo que se refiere a los índices de fiabilidad (coeficiente «a» de Cronbach) del Cuestionario de Atribuciones Causales, realizados a partir de los datos de nuestra investigación, podemos afirmar que el conjunto de la escala muestra un coeficiente de fiabilidad moderadamente aceptable (coeficiente «a» de Cronbach: .739). En cuanto a los coeficientes «a» de cada uno de los factores obtenidos, «atribuciones de éxito/fracaso a la suerte» presenta un índice de .817, en «atribuciones de éxito al contexto» el coeficiente es de .775, en «atribuciones de fracaso al contexto» es de .706, en «atribuciones de fracaso al esfuerzo» el índice obtenido es de .836, en «atribuciones de éxito a la capacidad» de .825, en «atribuciones de éxito al esfuerzo» de .787, y en «atribuciones de fracaso a la capacidad» el coeficiente es un poco más bajo, en concreto .676.

Para la evaluación de las metas hemos utilizado el *Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.)* elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) que consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «nunca» y el 5 con «siempre». Aunque contempla la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento establecida por Dweck (ver p.ej., Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988) y por otros autores, Hayamizu y Weiner (1991) han obtenido tres orientaciones motivacionales que se corresponden no con dos tipos de metas, sino con tres: unas metas de aprendizaje (equivalente a lo postulado por Dweck) y dos tipos de metas de rendimiento. Mientras que una de las metas de rendimiento está relacionada con la tendencia de los estudiantes a estudiar con el propósito de

obtener aprobación y evitar rechazo por parte de profesores y padres (metas de refuerzo social), la otra se relaciona con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos y avanzar en sus estudios (metas de logro). De los 20 ítems de los que consta el cuestionario, los ocho primeros están centrados en metas intrínsecas y los doce restantes en metas extrínsecas. Los coeficientes de fiabilidad de la escala (coeficiente «a» de Cronbach) obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991) pueden considerarse bastante altos: metas de aprendizaje (.89), metas de refuerzo social (.78), y metas de logro (.71).

Los resultados de la fiabilidad de la escala, que hemos obtenido a partir de una muestra de 609 sujetos universitarios, nos proporcionan unos coeficientes («a» de Cronbach) de .819 para el total de la escala, .871 en la subescala «metas de aprendizaje», .873 para la subescala «metas de refuerzo social», y .870 en la subescala «metas de logro», lo que nos lleva a considerarlo un instrumento con unos índices de fiabilidad bastante aceptables (Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996).

Por lo que se refiere a la validez de constructo de la escala, y después de realizar un análisis factorial —método de componentes principales, rotación varimax— utilizando las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el cuestionario, hemos obtenido una estructura factorial semejante al estudio realizado por Hayamizu y Weiner (1991). La solución factorial encontrada es de 3 factores (que se corresponden con las tres subescalas mencionadas y con los tres tipos de metas) que explican en conjunto el 59,2% de la varianza total (Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996). El primer factor, con un 25,4 % de la varianza explicada, está definido por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 y puede ser denominado como «metas de aprendizaje», coincidiendo en su totalidad con los resultados obtenidos por los trabajos mencionados. El segundo factor, con un 21,3 % de la varianza explicada, está definido por los ítems 15, 16, 17, 18, 19 y 20 y puede ser denominado como «metas de logro», lo que coincide con los estudios citados. El tercer y último factor, con un 12,5 % de la varianza explicada, aparece integrado por los ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14, siendo definido como «metas de refuerzo social» y que también coincide con los resultados obtenidos por los estudios mencionados. En base a estos resultados, es posible afirmar que esta escala dispone de una fiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo suficientemente aceptables, lo que coincide en líneas generales con los resultados obtenidos por los diferentes estudios citados anteriormente.

Para la evaluación del *autoconcepto académico* hemos recurrido a un ítem en el cual los sujetos tienen que responder cómo se consideran como estudiantes. Las respuestas pueden oscilar desde 1 (muy malo) hasta 5 (muy bueno).

En cuanto al *rendimiento académico*, hemos utilizado también una

medida de autoinforme (a través de un ítem) en la que el sujeto debe responder sobre cuál es su rendimiento académico actual dentro del contexto universitario. La escala de valoración oscila entre 1 (muy malo) y 5 (muy bueno). Posteriormente, y con el fin de diferenciar entre los grupos de estudiantes con rendimiento alto y bajo hemos optado por integrar dentro del grupo de rendimiento bajo a todos aquellos sujetos que obtuvieran puntuaciones de 1 y 2, mientras que el grupo de rendimiento alto quedó formado por aquellos estudiantes que tenían puntuaciones de 4 y 5 en dicha escala. De esto se deduce que para los análisis estadísticos referidos a las diferencias de medias, no hemos contado con el grupo de sujetos que obtuvo niveles de rendimiento medios (puntuaciones de 3), de ahí que la muestra inicial quedó reducida considerablemente para este tipo de análisis.

2.3. *Procedimiento*

En la aplicación de las pruebas, realizada por los autores del trabajo en un único momento temporal, se ha insistido a los sujetos que participaron en la cumplimentación de las mismas en la importancia de responder sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Por lo que se refiere a los análisis estadísticos, además de los referidos a las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida utilizados, hemos recurrido a una serie de análisis de diferencias entre medias calculados mediante la prueba «t» de Student con el fin de conocer las posibles diferencias en atribuciones causales, autoconcepto y metas académicas entre los grupos de estudiantes con rendimiento alto y bajo. Todos los análisis realizados se han llevado a cabo mediante el paquete estadístico SPSS para Windows —versión 6.1.2—.

3. *Resultados*

En general, los resultados encontrados en cuanto a las diferencias que existen entre los grupos de estudiantes con rendimiento alto y bajo respecto a determinadas variables de naturaleza cognitivo-motivacional (ver tablas 1 y 2), nos indican que existen diferencias significativas entre ambos grupos en las atribuciones de éxito a la capacidad, al esfuerzo y al contexto, en atribuciones de éxito/fracaso a la suerte, en atribuciones de fracaso a la capacidad y al esfuerzo, en metas de aprendizaje, en metas de logro y en autoconcepto académico. Por el contrario, no parece haber diferencias significativas entre ambos grupos en las atribuciones de fracaso al contexto y en las metas de refuerzo social.

Variable	Grupos	N	$\bar{X}$	Sx	t	n.s.
Atribuciones de éxito a la capacidad	Rendimiento bajo	60	10,78	1,66	-2,74	.006
	Rendimiento alto	296	11,50	1,87		
Atribuciones de éxito al esfuerzo	Rendimiento bajo	61	10,90	2,05	-5,73	.000
	Rendimiento alto	298	12,33	1,72		
Atribuciones de éxito al contexto	Rendimiento bajo	58	14,63	3,04	2,62	.009
	Rendimiento alto	291	13,51	2,95		
Atribuciones de éxito/fracaso a la suerte	Rendimiento bajo	59	14,16	3,16	2,35	.019
	Rendimiento alto	297	13,03	3,44		
Atribuciones de fracaso a la capacidad	Rendimiento bajo	60	7,03	1,65	3,09	.002
	Rendimiento alto	299	6,20	1,95		
Atribuciones de fracaso al esfuerzo	Rendimiento bajo	61	11,62	2,34	3,76	.000
	Rendimiento alto	298	10,19	2,76		
Atribuciones de fracaso al contexto	Rendimiento bajo	60	14,68	2,62	-1,71	.089
	Rendimiento alto	295	15,42	3,12		

Tabla 1. Diferencias de medias en las atribuciones causales ante resultados de éxito y de fracaso entre los grupos de estudiantes con rendimiento alto y bajo. (Las puntuaciones directas que pueden obtener los sujetos en las variables «atribuciones de éxito al contexto», «atribuciones de fracaso al contexto» y «atribuciones de éxito/fracaso a la suerte» pueden oscilar entre 6 y 30. En el resto de variables, estas puntuaciones pueden ir de 3 a 15).

En las atribuciones causales que realizan los sujetos ante resultados de éxito y de fracaso a nivel académico, los estudiantes con rendimiento bajo suelen atribuir en mayor medida sus resultados —tanto de éxito como de fracaso— a la suerte (ver Tabla 1 y Figura 1), atribuyen más sus éxitos al contexto —facilidad de la tarea y ayuda mostrada por el profesor— (ver Tabla 1 y Figura 2), pero también suelen responsabilizarse de sus resultados de fracaso al atribuirlos a su falta de capacidad y a la falta de esfuerzo (ver Tabla 1 y Figuras 3 y 4). Por otro lado, el grupo de estudiantes con rendimiento alto atribuyen en mayor medida sus éxitos a la capacidad y al esfuerzo (ver Tabla 1 y Figuras 3 y 4).

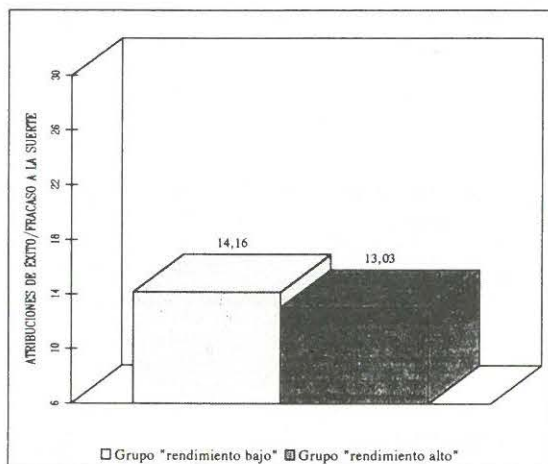


Figura 1: Representación gráfica de los valores medios (variables: *Atribuciones de éxito/fracaso a la suerte*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

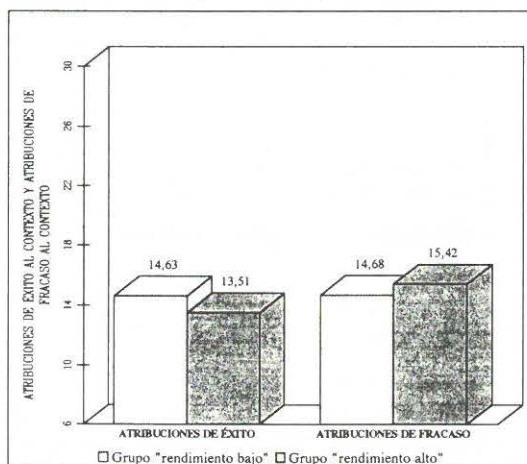


Figura 2: Representación gráfica de los valores medios (variables: *Atribuciones de éxito al contexto y Atribuciones de fracaso al contexto*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

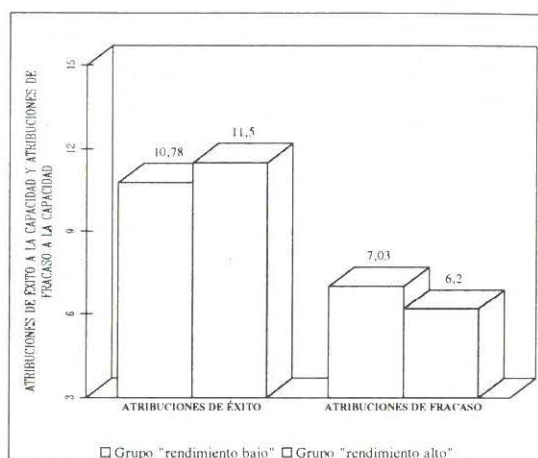


Figura 3: Representación gráfica de los valores medios (variables: *Atribuciones de éxito a la capacidad* y *Atribuciones al fracaso a la capacidad*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

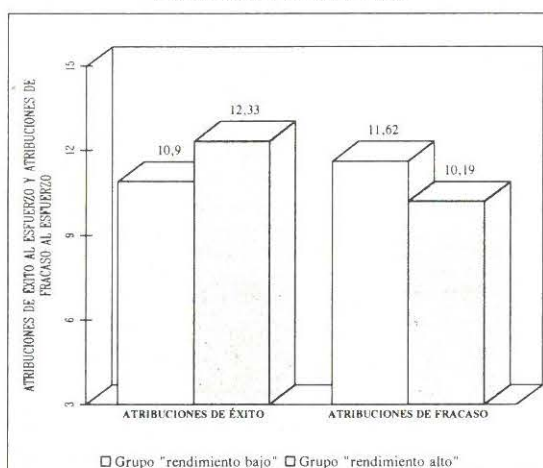


Figura 4: Representación gráfica de los valores medios (variables: *Atribuciones de éxito al esfuerzo* y *Atribuciones de fracaso al esfuerzo*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

En cuanto a las metas académicas y al autoconcepto académico, también se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos de sujetos (ver Tabla 2). Así, el grupo de estudiantes de rendimiento alto presenta unos niveles medios significativamente más altos en metas de aprendizaje, en metas de logro, y en autoconcepto académico que el grupo de sujetos con bajo rendimiento (ver Figuras 5, 6 y 7). No obstante, no parece haber diferencias significativas entre ambos grupos de sujetos en las metas de refuerzo social.

Variable	Grupos	N	$\bar{X}$	Sx	t	n.s.
Metas de aprendizaje	Rendimiento bajo	60	25,15	5,30	-4,59	.000
	Rendimiento alto	300	28,51	5,15		
Metas de logro	Rendimiento bajo	61	23,19	5,43	-3,34	.001
	Rendimiento alto	301	25,18	3,97		
Metas de refuerzo social	Rendimiento bajo	61	12,13	4,39	-0,23	.817
	Rendimiento alto	301	12,27	4,57		
Autoconcepto académico	Rendimiento bajo	60	2,91	0,49	-8,84	.000
	Rendimiento alto	301	3,62	0,57		

Tabla 2. Diferencias de medias en autoconcepto y metas académicas entre los grupos de estudiantes con rendimiento alto y bajo. (Las puntuaciones directas que pueden obtener los sujetos en la variable «metas de aprendizaje» pueden oscilar entre 8 y 40, en las variables «metas de logro» y «metas de refuerzo social» entre 6 y 30, y en la variable «autoconcepto académico» entre 1 y 5).

Por consiguiente, de los dos grupos de sujetos, son los rendimiento alto los que tienen una consideración más positiva de sí mismos como estudiantes y los que presentan unos niveles más altos de metas de aprendizaje y de metas de logro. En el caso de las metas de refuerzo social, no sólo no hay diferencias significativas entre los dos grupos sino que las puntuaciones medias de ambos grupos son muy inferiores a las obtenidas en «metas de logro».

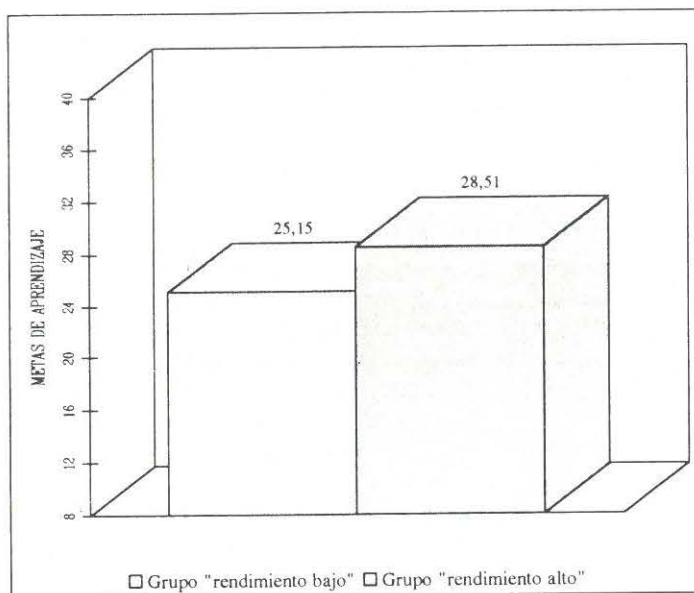


Figura 5: Representación gráfica de los valores medios (variable: *Metas de aprendizaje*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

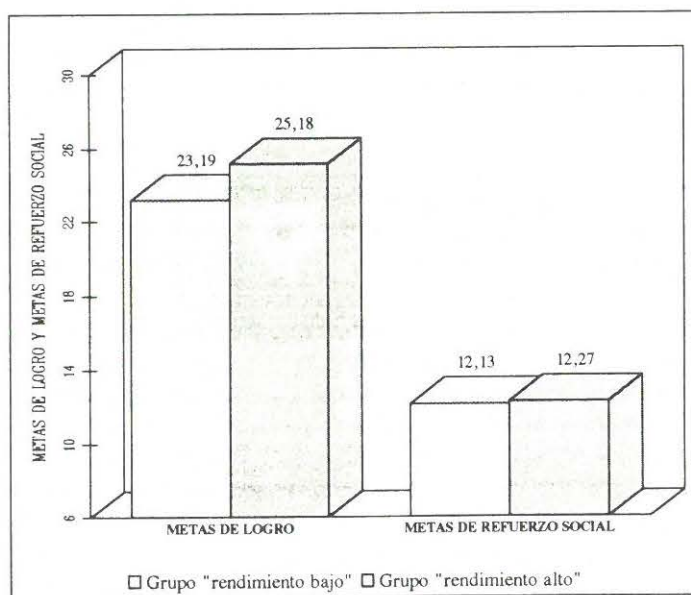


Figura 6: Representación gráfica de los valores medios (variables: *Metas de logro* y *Metas de refuerzo social*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

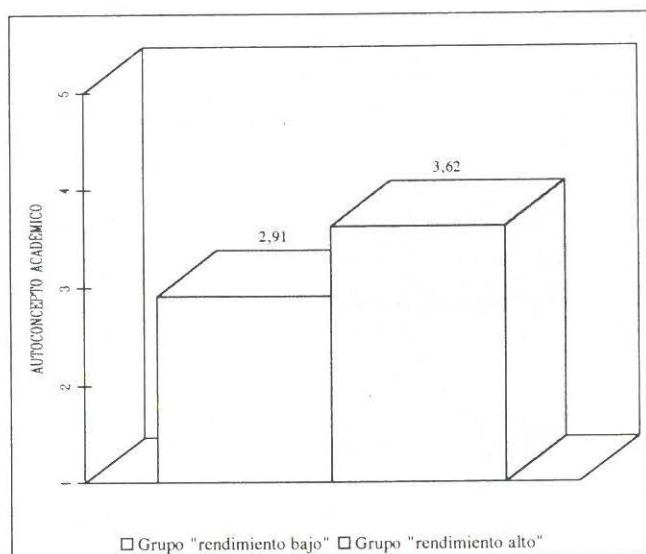


Figura 7: Representación gráfica de los valores medios (variables: *autoconcepto académico*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

4. Discusión

Los resultados descritos anteriormente ponen de manifiesto la existencia de diferencias importantes entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento tanto a la hora de atribuir sus resultados académicos a determinados factores causales como en su grado de motivación y autoconcepto académicos.

En las explicaciones que dan los estudiantes ante los resultados académicos obtenidos, las diferencias más sustanciales entre los dos grupos se producen en las atribuciones al esfuerzo. En concreto, mientras que los estudiantes de alto rendimiento consideran que el esfuerzo es uno de los principales responsables de sus resultados de éxito, los sujetos de bajo rendimiento entienden que este factor causal constituye una de las razones de sus fracasos a nivel académico. En ambos casos se asume un alto grado de responsabilidad personal en los resultados obtenidos, en los sujetos de rendimiento alto atribuyendo los éxitos a su propio esfuerzo, pero también en los sujetos de rendimiento bajo atribuyendo sus fracasos a la falta de esfuerzo. En este último caso, es importante que los estudiantes de bajo rendimiento atribuyan sus fracasos a la falta de esfuerzo, ya que según los postulados de la teoría de Weiner (ver p.ej., Weiner, 1985, 1986), al ser un factor causal interno, inestable y controlable le permite al estudiante modificarlo en el futuro y así garantiza una mejora en sus resultados académicos, siempre y cuando sus niveles de esfuerzo se adapten a las demandas y exigencias de las tareas académicas.

También se aprecian diferencias importantes entre los dos grupos en las atribuciones a la capacidad. Mientras que los sujetos con rendimiento alto suelen atribuir en mayor medida sus éxitos a este factor causal, los de rendimiento bajo responsabilizan más a la capacidad en situaciones de fracaso. En cierto modo, y siguiendo con algunas de las ideas planteadas por Weiner en su teoría atribucional, al ser la capacidad un factor causal interno, estable e incontrolable, las consecuencias sobre las expectativas de éxito/fracaso, sobre el autoconcepto y la percepción de competencia que tiene el atribuir los resultados a este factor causal son muy diferentes si consideramos que nuestra capacidad es responsable de los éxitos o si creemos que la falta de capacidad es una de las principales razones de nuestro fracaso. Si un estudiante atribuye los resultados a este factor causal, probablemente, y debido a que tiene las características de ser una causa interna, estable e incontrolable, debe esperar que en el futuro, ante circunstancias similares, se produzca el mismo resultado —sea de éxito o de fracaso—; algo muy distinto a lo que sucedería si atribuyera ese mismo resultado al esfuerzo, que aunque es un factor causal interno, es inestable y controlable por parte del sujeto. De todas formas, hay que reconocer que los valores medios obtenidos por ambos grupos en «atribuciones de fracaso a la capacidad» son bastante inferiores que los obtenidos en «atribuciones de fracaso al esfuerzo», lo que indica que a pesar de que existen diferencias significativas en estas dos variables entre los dos grupos de rendimiento, en todos los casos parece observarse una tendencia a atribuir en mayor medida los fracasos a la falta de esfuerzo que a la falta de capacidad. Desde la perspectiva de la teoría de Weiner, resulta mucho más adaptativo y menos perjudicial para la conducta de logro futura el atribuir los fracasos a la falta de esfuerzo que a la falta de capacidad.

Otro resultado interesante referido a las diferencias en atribuciones causales tiene que ver con que los sujetos de rendimiento bajo presentan unas pautas atribucionales externas (p.ej., atribuyen más sus éxitos al contexto, y sus éxitos y fracasos a la suerte) significativamente más altas que el grupo de sujetos de rendimiento alto. En cierto modo, ello significa que los escasos resultados de éxito que hayan podido obtener los atribuyen a factores causales ajenos a ellos mismos (p.ej., suerte, facilidad de la tarea, ayuda del profesor, etc.), lo que implica el aceptar muy poca responsabilidad personal ante dichos resultados.

Las diferencias en las pautas atribucionales de los estudiantes con alto y bajo rendimiento, representan respuestas consecuentes con la historia personal de cada uno de los sujetos dentro del contexto académico. Así, por ejemplo, el perfil de un estudiante que puso en acción ciertos niveles de esfuerzo y capacidad ante las actividades académicas, que le resultó «rentable» al conseguir buenos resultados y al lograr un alto grado de confianza en sí mismo y en sus percepciones de competencia, es lógico

que su respuesta habitual a la hora de buscar posibles causas de sus resultados sea recurrir a factores que tienen que ver directamente con él y con los logros conseguidos, esto es, la capacidad y el esfuerzo. Estos factores, que son la causa principal de los resultados conseguidos también, con toda probabilidad, serán los que contribuyan positivamente a obtener buenos resultados en el futuro.

Por eso, nuestros resultados también confirman que aquellos sujetos con niveles de rendimiento alto presentan una mayor confianza en sí mismos como estudiantes y están, además, no sólo más motivados extrínsecamente (metas de logro) sino también intrínsecamente, en comparación con el grupo de sujetos de rendimiento bajo. Al mismo tiempo, no se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a las metas de refuerzo social.

Los resultados referidos a las diferencias entre los dos grupos de rendimiento en autoconcepto académico son congruentes con las aportaciones teóricas y empíricas sobre la relación autoconcepto-rendimiento, las cuales ponen de manifiesto que aquellos estudiantes que obtienen generalmente un buen rendimiento académico llegan a formarse un autoconcepto positivo y firme (Núñez y González-Pienda, 1994). Detrás de una percepción positiva como estudiante se esconden una diversidad de elementos que se relacionan muy directamente con la consecución de buenos resultados académicos. Una historia de buenos resultados anteriores, una confianza en las posibilidades, capacidades y esfuerzo de uno mismo, son aspectos que contribuyen de modo directo a que las expectativas de éxito y, consiguientemente, el rendimiento académico sufran un incremento sustancial. Por tanto, la evidencia empírica parece demostrar que el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro académico (González-Pienda, 1996; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997).

Otro de los resultados interesantes tiene que ver con que los sujetos de rendimiento alto son los que presentan unos niveles motivacionales más altos —tanto intrínsecos como extrínsecos—. Si partimos del hecho de que la intención principal de los sujetos orientados hacia el logro consiste en conseguir buenos resultados académicos, parece lógico que los niveles más altos de metas de logro sean los que están asociados con el grupo de estudiantes de rendimiento alto. Pero, además, los estudiantes que obtienen un rendimiento alto presentan también unas metas de aprendizaje significativamente más altas que el grupo de rendimiento bajo. En un estudio reciente sobre las orientaciones motivacionales de los estudiantes universitarios (Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997), se ha encontrado que aquellos estudiantes que presentaban un predominio de ambos tipos metas (metas de aprendizaje y metas de logro), es decir, que

estaban motivados intrínseca y extrínsecamente, eran los que mostraban un rendimiento académico más alto. Los resultados de este estudio, que coinciden con los aportados por otros trabajos (ver p.ej., Archer, 1994, Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995), confirman que los sujetos que obtienen un mayor rendimiento son aquellos que tienen una alta preocupación por conseguir ambos tipos de metas (aprendizaje y logro). Es más, si los estudiantes desean conseguir el éxito deben perseguir ambos tipos de metas (Wentzel, 1991), teniendo en cuenta que la capacidad para coordinar metas diferentes en una situación determinada y también para llevar esa coordinación a través del tiempo, juega un importante papel en la consecución del éxito (Heyman y Dweck, 1992).

Dirección del autor: Antonio Valle Arias. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Coruña. Campus de Elviña. 15071 La Coruña. E-mail:vallar@udc.es

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 30.III.1999.

BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267.
- ARCHER, J. (1994) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267.
- BELTRÁN, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (Madrid, Síntesis).
- BOUFFARD, T.; BOISVERT, J.; VEZEAU, C. y LAROCHE, C. (1995) The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students, *British Journal of Educational Psychology*, 65, pp. 317-329.
- CROSS, S. E. y MARKUS, H. R. (1994) Self-schemas, possible selves, and competent performance, *Journal of Educational Psychology*, 86, pp. 423-438.
- DWECK, C. S. (1986) Motivational processes affecting learning, *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.
- ELLIOTT, E. S. y DWECK, C. S. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 5-12.
- GONZÁLEZ CABANACH, R.; NÚÑEZ, J. C. y GARCÍA-FUENTES, C. D. (1994) La motivación y las emociones del alumno, en R. GONZÁLEZ CABANACH *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante* (La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña).

GONZÁLEZ CABANACH, R.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1996) Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar, *Psicothema*, 8, pp. 45-61.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1996) El estudiante: Variables personales, en J. BELTRÁN y C. GENOVARD (Eds.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (Madrid, Síntesis).

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. y GARCÍA, M. S. (1997) Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar, *Psicothema*, 9, pp. 271-289.

GOOD, T. y BROPHY, J. E. (1983) Motivación, en T. GOOD y J. E. BROPHY *Psicología educacional* (México, Interamericana).

HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991) A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability, *Journal of Experimental Education*, 59, pp. 226-234.

0 HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. A. (1991) *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales* (Madrid, Pirámide).

HEYMAN, G. D. y DWECK, C. S. (1992) Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation, *Motivation and Emotion*, 16, pp. 231-247.

MARKUS, H. R. (1977) Self-schemata and processing information about the self, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, pp. 63-78.

MARKUS, H. R. y NURIUS, P. (1986) Possible selves, *American Psychologist*, 41, pp. 954-969.

γ McCOMBS, B. L. (1986) The role of the self-system in self-regulated learning, *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 314-332.

ρ McCOMBS, B. L. (1989) Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view, en B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNK (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (New York, Springer-Verlag).

γ McCOMBS, B. L. y MARZANO, R. J. (1990) Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill, *Educational Psychologist*, 25, pp. 51-69.

NICHOLLS, J. G. (1984) Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review*, 91, pp. 328-346.

NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994) *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto* (Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo).

ρ NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996) Procesos motivacionales y aprendizaje, en J. A. GONZÁLEZ-PIENDA, J. ESCORIZA, R. GONZÁLEZ CABANACH y A. BARCA (Eds.) *Psicología de la Instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje* (Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona).

PALENZUELA, D. L. (1982) *Variables moduladoras del rendimiento académico: Hacia un modelo de motivación cognitivo-social* (Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología).

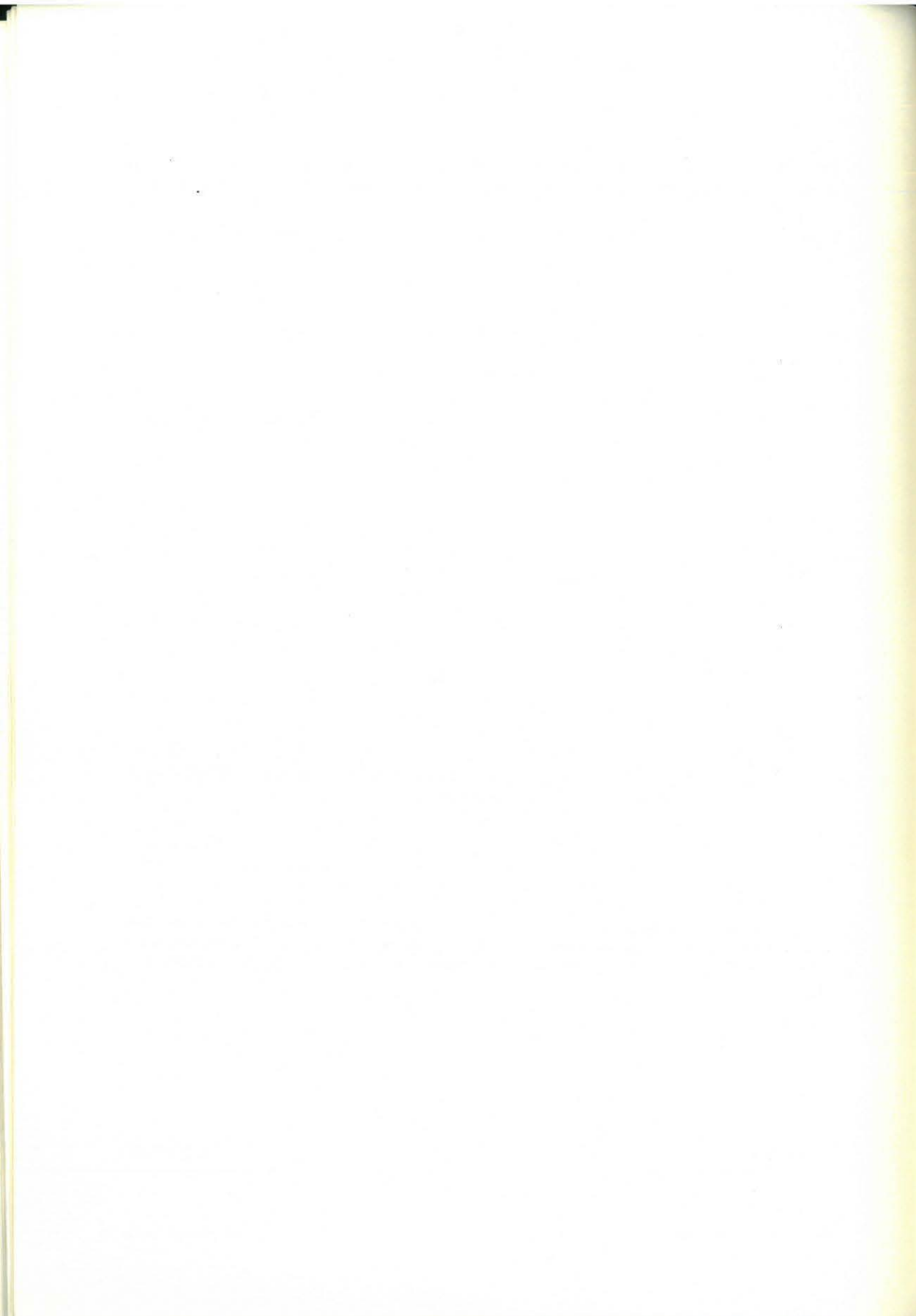
PINTRICH, P. R. (1991) Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research, *Educational Psychologist*, 26, pp. 199-205.

- PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40.
- ROGERS, C. (1987) *Psicología social de la enseñanza* (Madrid, Aprendizaje Visor-M.E.C.).
- VALLE, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; CUEVAS, L. M. y NÚÑEZ, J. C. (1996) Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales, *Boletín de Psicología*, 53, pp. 49-68.
- VALLE, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; CUEVAS, L. M. y NÚÑEZ, J. C. (1997) Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales, *Revista de Investigación Educativa*, 15, pp. 125-146.
- VALLE, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; GÓMEZ TAIBO, M. L.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, S. y PIÑEIRO, I. (1998) Influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas, *Bordón*, 50:4, pp. 405-413.
- WEINER, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.
- WEINER, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92, pp. 548-573.
- WEINER, B. (1986) *An attributional theory of motivation and emotion* (New York, Springer-Verlag).
- WEINER, B. (1990) History of motivational research in education, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 616-622.
- WENTZEL, K. R. (1991) Social and academic goals at school. Motivation and achievement in context, en M. L. MAHER y P. R. PINTRICH (Eds.) *Advances in motivation and achievement* (vol. 7) (Greenwich, CT, JAI Press).

SUMMARY: CAUSAL ATTRIBUTIONS, SELF-CONCEPT, AND MOTIVATION IN STUDENTS WITH HIGH AND LOW ACADEMIC ACHIEVEMENT.

The aim of this work is to analyze the differential characteristics of the students with high and low academic achievement in some variables of cognitive-motivational nature. As a rule, the results indicate that the group of high academic achievement attributes more their successes to ability and effort, it has highest learning and achievement goals, and presents a highest academic self-concept. On the contrary, the group of low academic achievement attributes more their results of success to the context; it attributes their failure results to ability and effort, and their results of success and failure to luck.

KEY WORDS: Causal attributions, Academic self-concept, Motivation, Academic achievement.



ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

por Anna ESCOFET ROIG, M.^a José RUBIO HURTADO
y Liliana TOLCHINSKY *

Universidad de Barcelona

La producción de textos escritos es una de las actividades fundamentales de la comunidad universitaria desde sus orígenes. Involucra a estudiantes, profesores, investigadores, organismos de gobierno y de gestión, y se presenta en múltiples formas, desde la toma de apuntes a la publicación de tratados. Este artículo reúne los resultados de un estudio descriptivo de distintas iniciativas institucionales para la enseñanza de la escritura en ámbitos universitarios.

La cantidad y calidad de la producción escrita ha sido y es el baremo principal de evaluación tanto del desempeño de los estudiantes como de la productividad investigadora del cuerpo universitario y, en algunos casos, la única referencia utilizada. La comunidad científica internacional ha adoptado una de estas formas, la publicación en revistas especializadas, como criterio distintivo para juzgar la calidad de profesores y equipos de investigación. A través de las publicaciones se juzga la innovación de las ideas, el rigor metodológico,... y también la capacidad de argumentación de quien escribe.

Existe una cierta polémica entre quienes sostienen que los textos académicos *reflejan* procesos cognitivos específicos y la organización del trabajo científico y quienes insisten en que los textos académicos son los que *construyen* el quehacer científico. En cualquier caso «cuando las observaciones se incorporan a la ciencia lo hacen en forma de expresiones o de algún tipo de discurso escrito. Las creencias científicas se expresan en los debates y se plasman en los escritos científicos» (Potter, 1977, p. 39-41). La difusión y la aceptación de las creencias científicas dependen en

* El estudio sobre el cual se informa en este artículo fue subvencionado por el Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes de la Universidad de Barcelona.

gran medida de un conocimiento detallado de las normas discursivas de la comunidad académica y de algunos de sus exponentes: las revistas científicas.

La importancia de la producción escrita para la comunidad científica y para todos los estamentos de enseñanza superior suscitó un importante desarrollo de programas de intervención en el área de la escritura académica. Estos programas asumen las formas más diversas, desde cursos incluidos en el plan de estudios y con clases presenciales hasta servicios de soporte puntual a alumnos o profesores que deben redactar un trabajo escrito.

El artículo que presentamos tiene tres propósitos fundamentales:

- * En primer lugar nos proponemos enmarcar conceptualmente el área de la escritura académica reseñando brevemente las ideas propuestas i) desde la sociología del conocimiento científico ii) desde la lingüística funcional y iii) a partir de las acciones educativas tendientes a atender las necesidades específicas de la enseñanza superior.
- * En segundo término nos proponemos presentar los resultados de un análisis comparativo de las acciones educativas en el área.
- * En tercer lugar nos proponemos detectar cómo se configuran los indicadores observados alrededor de algunas dimensiones que podrían servir para distinguir modelos de enseñanza en esta área.

2. Marco teórico

La comunicación escrita en la universidad

Alrededor de la tarea docente, investigadora y de gestión se articulan distintas modalidades de comunicación entre las cuales la escrita tiene un papel preponderante. Por el lugar institucional en el cual se realizan el total de textos se denomina *escritura académica*, por el discurso que mediatiza se define como *escritura científica*, utilizando el calificativo de científico para abarcar todos los ámbitos de la enseñanza universitaria incluyendo los artísticos, los humanísticos, los jurídicos y los literarios. Las dos denominaciones se superponen parcialmente pero no se solapan completamente.

Es evidente que los textos académicos pueden tener propósitos distintos y estar dirigidos a audiencias diferentes. Propósitos y audiencias diferenciadas imponen determinadas expectativas de estilo y de organización en los textos, que configuran los distintos géneros científicos, entendiendo

por éstos «aquellas maneras tipificadas de responder a situaciones sociales recurrentes» (Miller, 1994).

La escritura académica implica tanto a profesores como a alumnos. Las tareas de escritura son parte integral de las actividades de estudio e investigación y de muchas de las funciones que debe desarrollar un profesor universitario para la comunicación de las investigaciones y las innovaciones pedagógicas y para el establecimiento de relaciones con el exterior a través de correspondencia especializada y de publicaciones. Estas tareas son diversas ya que dependen del contenido y de los propósitos específicos a que responde; no es lo mismo redactar una memoria interna de investigación, un artículo para una revista científica internacional o una reseña para una publicación local.

Además, las exigencias relativas a los escritos académicos son cambiantes. Los estilos y muchos de los requisitos formales para la presentación de trabajos se han modificado y se seguirán modificando. Por ello son frecuentes y constantes las consultas que los profesores realizan a manuales de publicación o libros de estilo y numerosas las revisiones a las que son sometidas los artículos para su publicación. La diversidad y las exigencias retóricas cambiantes exigen una constante actualización y justificarían de por sí la necesidad de intervenciones específicas.

En relación con el alumnado, una parte importante de su actividad académica se expresa y evalúa por medio de la producción escrita. El estilo, el léxico, la coherencia del discurso son a menudo factores determinantes en las evaluaciones disciplinares. Aparentemente las dificultades que presentan los alumnos universitarios para producir textos coherentes y retóricamente apropiados, consistentes con las expectativas del discurso científico, tienen una repercusión importante en su rendimiento académico.

El alumnado no sólo debe desarrollar habilidades y estrategias para redactar los escritos requeridos en las diferentes asignaturas, sino que debe aprender a redactar para futuras publicaciones, presentaciones a congresos y en general para desarrollar su futura tarea profesional.

La escritura académica como objeto de estudio

Estudios sistemáticos de la Escritura Académica empiezan a desarrollarse a finales de los años 70 como parte del interés que despierta el «real world-writing», es decir la escritura que se produce en el mundo industrial y empresarial. Surgen en el ámbito anglosajón, ya que tradicionalmente Europa mantuvo un posicionamiento más «romántico» que considera los procesos de producción como algo misterioso, resultantes de talentos personales y que suponen un desarrollo natural y selectivo de las habilidades retóricas (Krashen, 1984).

Los pioneros en el tema se proponen demostrar que la producción escrita en instituciones académicas es tan «real» como aquella que se realiza en otros ámbitos laborales, y que merece tanta atención como aquella y sugieren que para que su enseñanza sea útil debe partir de un conocimiento específico de las necesidades del entorno —ya sea laboral o universitario—.

Haremos a continuación una breve referencia a las tres perspectivas desde las cuales se constituye la escritura académica como objeto de estudio: 1) la sociología del conocimiento científico; 2) la lingüística funcional y 3) las necesidades educativas de la enseñanza superior.

Las dos primeras aparecen y se desarrollan con una finalidad restringida a la investigación, en cambio la tercera es de orientación netamente aplicativa.

* Objeto de investigación de la sociología del conocimiento científico

El discurso científico debe conciliar la necesidad de crear nuevo conocimiento con la de restringir el acceso a este conocimiento condicionándolo a la participación en la estructura de poder y al sistema de valores en los que el conocimiento se inserta y se define (Halliday, 1988). No es sorprendente pues, que en el marco de la sociología se haya procurado determinar como funciona el discurso escrito para promover, restringir y transmitir poder y conocimiento en las disciplinas académicas.

Ya Bourdieu (1971) señalaba como las barreras genéricas crean «outsiders»; personajes que resultan repelidos por reglas arcaicas y tácitas que regulan la producción escrita y funcionan como barreras en la movilidad de la comunidad académica francesa. Los recursos retóricos sirven como mecanismos de producción, distribución, intercambio y consumo de conocimiento (Timbur, 1993) y la cuestión general, tal y como la plantean sociólogos como Giddens y Turner, es tratar de aclarar como los niveles macro (formas de vida institucional, cultura) afectan a los niveles micro (los procesos individuales de producción y comprensión de textos).

Esta convicción ha provocado una reconceptualización de la noción de género en la cual las circunstancias de producción y la percepción de los usuarios de las circunstancias de producción son las que sostienen y dan sentido a las características formales de los textos. Género se concibe como una acción social y la «teoría de género» que se desarrolla a partir de esta reconceptualización estudia el desarrollo de tipos de textos específicos (por ejemplo, artículos científicos experimentales) en períodos históricos concretos y en marcos institucionales definidos (Bazerman, 1988; 1994). No habría géneros aislados sino sistemas de géneros que interactúan en determinados contextos. Por ejemplo, para el contex-

to académico la realización de una tesis doctoral involucra a una serie de escritos, no sólo la redacción de la memoria final (proyecto de tesis, presentaciones en congresos, instancias, informes de progreso) y todos ellos crean un sistema de géneros.

La «teoría del género» da lugar también a una ingente cantidad de estudios interdisciplinarios. En el marco del proyecto *Rethorics of Inquiry* de la Universidad de Iowa, se trata de detectar los procedimientos retóricos predominantes por medio de estudios observacionales de clases y talleres. A la vez se analizan los textos orales y escritos producidos en aquellos contextos así como los protocolos en voz alta de expertos y noveles. Es decir, se estudian las características que suman los textos y los procedimientos de producción pero en situaciones comunicativas concretas, con interlocutores definidos y considerando simultáneamente las demandas del «entorno» sobre los productores de textos.

De esta manera, se observaron minuciosamente desde casos jurídicos en clases de estudiantes noveles en escuelas de derecho hasta la elaboración de informes finales de investigación en cursos de psicología o la redacción de trabajos monográficos en cursos de historia. Conjuntamente, se observaron los procesos de producción de textos de científicos reconocidos para intentar averiguar las particularidades que aparecen. La mayoría de estos trabajos destacan que en la realización de una tarea de escritura inciden múltiples escenarios, personales, educacionales y contextuales en los que los alumnos responden (Boom, 1985). Resulta desaconsejable definir los procesos de escritura en términos de habilidades generales aplicables a cualquier contexto. El conocimiento disciplinar específico, la definición interna que el estudiante se hace de la tarea, el tipo de demanda (*assignment*) que se le hace, las indicaciones que recibe de los profesores, inciden directamente en la calidad del trabajo escrito.

Este enfoque de la cuestión desde la situación concreta de producción y con una seria consideración de las demandas, tratando de adivinar las restricciones de género y estilo *in situ* marca una notable diferencia con las posturas tradicionales de análisis de texto o de lectura crítica que, como veremos en los datos de nuestro estudio, sigue siendo la predominante en muchos de los programas ofertados a los estudiantes en los centros universitarios.

A pesar de que muchas investigaciones que siguieron esta línea fueron criticadas por mantenerse demasiado ligadas a la descripción casi anecdótica de las situaciones de producción de textos, los resultados deberán ser considerados cuando se intenten definir las orientaciones de posibles modelos de intervención en el ámbito universitario.

* Objeto de investigación de la lingüística funcional

La segunda perspectiva para el estudio de la Escritura Académica se configura a partir de un conjunto de trabajos basados en la tradición Frith-Halliday de la lingüística sistémica (Couture, 1986). También desde esta posición se señala la importancia de atender el contexto de producción y a la calidad polisistémica de la producción textual:

- a) La consideración del contexto incluye tanto el contexto interno al texto —ilustrado por los conceptos de cohesión y coherencia— como el contexto externo al texto. En el contexto externo se incluye el análisis de las variables situacionales que determinan una determinada producción textual. Se trata de definir cuales son las características lingüísticas específicas (en el contexto interno al texto) que definen un modo discursivo en un ámbito definido (contexto externo) y sobretodo intentar descubrir que función realiza mantener estas características lingüísticas.
- b) La condición «polisistémica» de la producción textual, es decir el hecho de que esta resulta configurada «por un conjunto de patrones de elección interdependientes» obliga a encarar el estudio de los procesos de producción desde una perspectiva interdisciplinaria. La producción de textos escritos no es una habilidad neutra o una técnica ni resulta de una reflexión *per se* sobre las características genéricas.

Uno de los trabajos realizados desde esta perspectiva (Brown y Hen-de, 1986) servirá como ilustración de la necesidad de considerar las dos condiciones mencionadas. Se trata de un estudio etnográfico sobre informes producidos en un grupo de empresas. Lo primero que el análisis de los informes producidos por los trabajadores demuestra es un uso exagerado de nominalizaciones y una estructura narrativa — en el sentido de organización temporal de los hechos. Estas características persistían a pesar de que tanto los productores de los informes como los lectores las consideraban negativas y a pesar de los «cursos de redacción» en los cuales los trabajadores de la empresa habían participado. En estos cursos se insistía en las dificultades de comprensión que la presencia de estas características provocaba, y se proponían numerosos ejercicios para sustituirlos.

El análisis de las condiciones laborales y la función que las mencionadas características cumplen permitió descubrir las razones de la persistencia. Se trata de características lingüísticas que encubren responsabilidad. Cuando el autor del informe escribe «La observación de los datos señala una pérdida importante en el último trimestre» la responsabilidad de la pérdida queda «encubierta» lingüísticamente. Lo mismo pasa con la es-

estructura narrativa en la cual los hechos parecen sucederse sin intervención del narrador. Según este trabajo, en determinadas escalas de responsabilidad laboral la necesidad de substraerse de responsabilidades actúa de manera más marcada que la enseñanza explícita de las características deseables de un determinado género. Y por eso las características persisten.

Estos estudios fueron replicados con estudiantes de económicas con resultados similares, pero con respecto de otra característica lingüística —el uso de la voz pasiva—. Nuevamente, a pesar que estos estudiantes habían pasado por cursos de redacción, los investigadores concluyen que la función de objetivación que estas características lingüísticas satisfacen es tan marcada que los alumnos se resisten a eliminarlos de aquellos escritos que deben reunir condiciones de objetivación. Las conclusiones de estos y otros trabajos en esta línea permiten interpretar las dificultades que comporta modificar ciertas formas retóricas ya que cumplen funciones no explicitadas que muchas veces se contraponen a las que se pretende transmitir desde los cursos de enseñanza de redacción. Estas reflexiones nos previenen de caer en el error de organizar cursos de redacción a partir de libros de texto sobre la enseñanza de redacción.

* Objeto de intervención pedagógica

La tercera perspectiva desde la que fue estudiada la Escritura Académica se diferencia netamente de las anteriores tanto por su motivación inicial como por su metodología de trabajo. Esta línea nace y se desarrolla con el propósito de resolver las dificultades que tienen los alumnos para responder a las demandas de redacción y presentación de trabajos escritos que se les hace en los diferentes cursos universitarios. Los factores que más contribuyeron al desarrollo de esta línea de trabajo tienen relación con la incorporación de alumnos extranjeros y estudiantes de clases sociales menos favorecidas al ámbito universitario. A partir de la incorporación de este alumnado debieron promoverse cursos de soporte que empezaron siendo de soporte lingüístico pero posteriormente incluyeron técnicas de estudio, soporte generalizado al rendimiento académico para facilitar las tareas del estudiante, e incluso la realización de las tesis y la publicación de trabajos por parte de profesores e investigadores noveles.

La división universitaria en disciplinas hizo que en los EEUU se concentraran en el departamento de Inglés, donde pasó por épocas de *belletrisme* en las que —también desde una postura romántica— se suponía que la inmersión en lectura de calidad literaria sería suficiente para desarrollar las estrategias de redacción. Posteriormente se empezó a trabajar sobre las «habilidades» especiales que según los profesores los alumnos debían aprender para poder resolver con éxito las demandas de escritura.

Estas habilidades se enseñaban en los departamentos de Inglés y esto propiciaba la «tranquilidad de conciencia» de los profesores de los otros departamentos. A finales de los años ochenta aparece el movimiento *Writing across the curriculum*. —Programa interdisciplinario de enseñanza de la escritura— que considera insuficiente el trabajo realizado desde los departamentos de Inglés y propone que los departamentos universitarios incorporen en sus asignaturas tareas de enseñanza específica de producción escrita ya que no es posible resolver las demandas académicas aplicando habilidades generales descontextualizadas que no consideren las restricciones disciplinares. Aunque muchos de los trabajos en esta línea también fueron objeto de críticas por constituir «trabajos testimoniales sin investigación sistemática», aportan ideas para la organización de actividades y para decisiones curriculares que se relacionan, por ejemplo, a la inutilidad de incluir contenidos gramaticales, la relevancia de tareas de lectura comentada y/o análisis de texto al igual que la conveniencia de trabajar sobre las fases del proceso de producción. De toda manera debemos destacar que ni los trabajos de investigación ni los de aplicación presentan formulaciones claras por lo que hace a procesos de evaluación y de los resultados obtenidos. Esto se repite en la mayoría de los programas de enseñanza investigados y contrasta notablemente con los programas de evaluación que se han realizado sobre el tema de la composición escrita en otros niveles de enseñanza.

Es importante resaltar que incluso desde una reflexión estrictamente conceptual es factible justificar acciones de enseñanza, intervenciones pedagógicas, para mejorar la calidad de los escritos que se producen en la universidad. Las nuevas concepciones retóricas —que en esencia recuperan muchas de las nociones de la retórica clásica— enfatizan la posibilidad de hacer explícitos —y transmitir— los procedimientos que permiten la producción de discursos eficaces.

Una intervención pedagógica en el área de la escritura académica desde una perspectiva de la nueva retórica debería de ocuparse de hacer explícitos y enseñar todos los procedimientos y recursos que hacen que un texto sea eficaz en la comunidad científica. Estos recursos afectan diversos niveles textuales: la invención (planificación semántica global del texto), la disposición (planificación secuencial del texto) y la elocución (verbalización) (Alcalde Cuevas, 1996) y tienen relación con todos los niveles del discurso (textual —semántico y sintáctico— y microlingüístico).

El énfasis en los procesos de producción contrasta especialmente con aquellas posiciones que favorecen el análisis de textos o el análisis de las respuestas del lector a los textos. Es decir, justifica y mantiene la posibilidad de la enseñanza explícita pero en situaciones de tareas reales de

producción y no de ejercicios de reconocimiento de las características de los textos o de análisis más o menos ejemplificado de las características de los diferentes tipos discursivos. Estas calidades diferencian entre esta aproximación y las más generalizadas en nuestro medio que ponen el acento en los aspectos analíticos y críticos de los textos y en la ejercitación.

3. *Estudio de campo*

Objetivos

1. Realizar un análisis comparativo de la oferta universitaria en el área de la escritura académica con relación a
 - Cuestiones formales como: inserción curricular, requisitos de admisión y periodicidad de los cursos.
 - Los programas, contenidos, actividades, metodología y formas de evaluación de cursos existentes.
2. Detectar la configuración de indicadores alrededor de dimensiones que diferencian modelos de enseñanza y explorar como se relacionan con las concepciones emergentes del marco conceptual.

Metodología

El estudio se llevó a cabo en dos fases.

- a) En la primera fase se realizaron una serie de consultas vía Internet, a correo electrónico, teléfono, correo convencional y entrevista personal a los Institutos de Ciencias de la Educación (y por extensión, todas las universidades) del estado español, a los participantes de las *1996 European Writing Conferences*, a los expertos en escritura académica de todo el mundo y a catálogos y otro tipo de documentos informativos. Con esta primera exploración se obtuvo un listado de instituciones públicas de enseñanza superior que ofertan cursos o servicios de escritura (cursos de redacción en general, de redacción de artículos para revistas, de redacción de tesis doctorales, servicios de soporte a la redacción de trabajos escritos, etc.).
- b) En la segunda fase se envió un cuestionario sistematizado a los centros detectados en la fase anterior a fin de obtener informa-

ción sobre los aspectos formales y de contenido de los programas y cursos.

Las preguntas del cuestionario trataban de identificar aspectos como: Duración en semanas del curso, Horas por semana, Población diana, Evaluación e Inserción curricular. Con el cuestionario las instituciones enviaban información adicional (catálogos, folletos, memorias,...), lo que permitió determinar también aspectos relativos a: Actividades específicas a enseñar, Actividades de clase, Tipos de texto o Formas discursivas, Contenidos gramaticales y Aspectos teóricos que aparecen en los cursos.

Descripción de la muestra

El cuestionario se envió a 295 centros. Se obtuvo un nivel de rechazo (o abstención) del 40%, por lo que finalmente la muestra se redujo a 118 cursos.

A continuación presentamos estadísticas descriptivas de diferentes aspectos de la muestra. Primeramente aspectos formales, en segundo lugar aspectos relacionados con el contenido de los cursos, como son el campo de conocimiento o disciplina universitaria a la que van dirigidos los cursos del estudio, los tipos de texto y géneros discursivos que se enseñan, y la orientación de los cursos.

El objetivo de este análisis es reflejar las tendencias existentes en aquellos aspectos de implementación y diseño de los cursos que pueden ser útiles para definir modelos de enseñanza.

Resultados

Universidades de 9 países respondieron al estudio: Argentina, Canadá, Colombia, EE.UU, España, Hungría, Israel, Reino Unido y Suecia. Los resultados mostraron que el país donde más ampliamente se ha desarrollado el área de la enseñanza de la escritura es EE.UU.

A fin de tener una idea de la importancia relativa de la escritura académica en los programas de escritura ofertados por las instituciones estudiadas, los cursos fueron clasificados según sus objetivos y contenidos explícitos. Así, se pudo distinguir entre cursos dedicados a la escritura de textos profesionales y de negocios (documentos técnicos), cursos de enseñanza de escritura creativa y literaria en general (documentos literarios) y cursos dedicados a la escritura académica. En la tabla 1 se muestra la distribución por tipo de curso.

TABLA 1.—Cursos de escritura en los *Writing Programs* del estudio.

Tipo de curso	N.º de cursos	%
Escritura académica	66	56
Escritura creativa	36	30,5
Documentos técnicos	16	13,5
	118	100

La opción Escritura Académica representan la opción más importante en comparación con el resto de cursos. No hay dudas acerca de la importancia predominante de este tipo de curso.

El siguiente análisis, según la afiliación disciplinaria desveló que el 50% se dirige a un público universitario general, independientemente de la especialidad que curse, el 9% se dirige a estudiantes de diversas ramas, y el 34% atiende las necesidades específicas de universitarios de diferentes disciplinas. En la tabla 2 aparece el número de cursos agrupados según la disciplina universitaria a la que pertenecen, tal y como aparece descrita en el material informativo.

TABLA 2.—Cursos de escritura según las *áreas de conocimiento*

Area de conocimiento	N.º de cursos	%
General	59	50
Multidisciplinar	11	9
Humanidades	11	9
Ciencias	16	13,55
Lingüística	13	11
Otros	8	7
	118	100

Aspectos formales

La oferta total de cursos se analizó en función de una serie de parámetros formales como opcionalidad, periodicidad, población diana y criterios de admisión. El objetivo era obtener un perfil del nivel de implicación de los cursos en el curriculum universitario. La tabla 3 presenta una descripción general de los parámetros seleccionados.

TABLA 3.—*Parámetros formales de los cursos*

Parámetros formales	N.º de cursos	%
Obligatorio para la titulación	20	17
Opcional para la titulación	34	30
Opcional general	49	42
2<horas semana<4	18	15,25
Licenciados	9	8
Examen de acceso	10	9
Curso anterior	54	47

Como puede observarse, la gran mayoría de los cursos son opcionales (72%). De éstos, un 42% lo son para cualquier titulación y un 30% son opcionales en el contexto de una determinada disciplina. Sólo el 17% son específicos y obligatorios de la titulación. El resto son extracurriculares. Este es el primer indicador del nivel de generalidad y de carencia de implicación curricular de los cursos de escritura académica, que se verá reforzado por otros indicadores.

Con relación a la periodicidad, la mayoría de los cursos transcurren a lo largo de un semestre y tienen entre 2 y 4 horas de clase a la semana. Observando la población diana, vemos que es consistente con el nivel de generalidad e implicación curricular, pues el 89% de los cursos se dirige a estudiantes de toda la universidad y sólo el 8% está dedicado a licenciados. Finalmente, en un 47% de los cursos el único requisito de admisión es la asistencia al curso anterior, mientras que en el 36% de los casos no existen requisitos.

En definitiva, el perfil formal de los cursos se caracteriza por un alto nivel de generalidad y opcionalidad y una baja implicación departamental. Un marco que se confirma también cuando observamos el contenido y la orientación de los cursos.

Aspectos de contenido

Los materiales suministrados por las diferentes instituciones incluían el plan de estudios. Del análisis de contenido de esta información (obje-

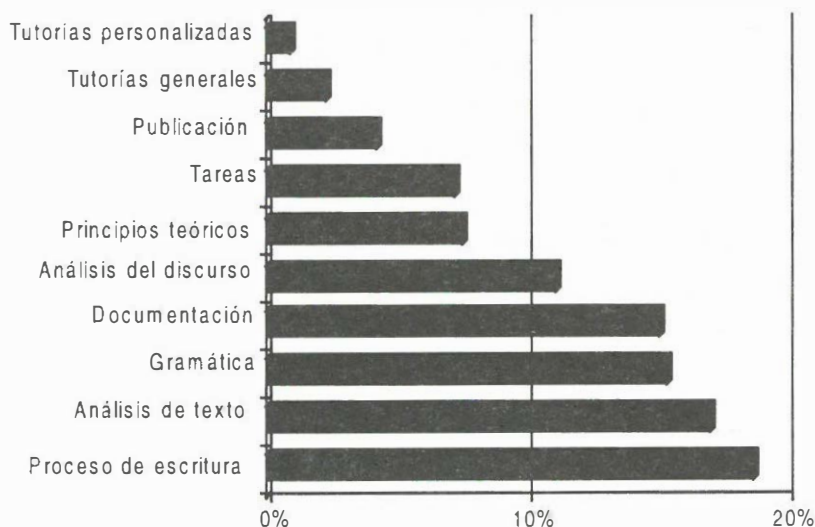
tivos, contenidos y actividades) se pudo obtener una visión panorámica de la configuración de los cursos.

Existen tres configuraciones básicamente: a) cursos orientados a la enseñanza de aspectos teórico-prácticos, b) cursos orientados a la enseñanza de tipologías textuales y c) cursos orientados a la enseñanza de géneros discursivos.

a) Aspectos teórico-prácticos

Se distinguen las siguientes modalidades: 1) *Procesos de escritura*. Incluye la enseñanza de técnicas de «brainstorming» para la generación de ideas, planificación, primera composición, revisión y edición final. 2) *Análisis de textos*. Incluye la enseñanza de técnicas de lectura, comentarios y ejercicios de diferentes metodologías de análisis de textos. 3) *Gramática*. Incluye el trabajo con estructura de oraciones, puntuación y párrafos. 4) *Documentación*. Modalidad focalizada en el uso apropiado de recursos primarios y secundarios y en la anotación avanzada de recursos manuscritos, de archivo y orales. 5) *Análisis del discurso*. Modalidad focalizada en el análisis de modelos estilísticos de disciplinas específicas, en la estructura argumentativa y en modelos organizativos de diferentes estilos de prosa. 6) *Principios teóricos*. Modalidad centrada en la enseñanza de teorías retóricas y constructos como la noción de audiencia. 7) *Tareas*. Incluye la enseñanza de técnicas de redacción de resúmenes para revistas y congresos, de comunicaciones para seminarios o conferencias, de artículos para revistas, etc. 8) *Publicación*. Modalidad centrada en la enseñanza de diferentes formatos aceptados en revistas científicas. La diferencia con la modalidad anterior está en la forma de abordar el problema: mientras que en la primera los escritos son actividades de clase sugeridas por el profesor, en el segundo caso se trabaja sobre demandas reales de los alumnos. 9) *Tutorías generales*. Incluye la oferta de asistencia para la escritura de artículos de investigación. 10) *Tutorías personalizadas*. Aunque se ha incluido este tipo de tutorías como una modalidad de curso, en realidad se trata de un servicio de soporte para estudiantes y profesores en la preparación de artículos y comunicaciones.

El gráfico 1 muestra la distribución de cursos según los aspectos teórico-prácticos. Excepto para las dos modalidades de tutorías (general y personal), el resto de modalidades no son excluyentes.

GRÁFICO 1.—Orientación de los cursos según los aspectos *Teórico-prácticos*

Casi el 20% de los cursos se centran en el proceso de producción de textos, situándose así en la modalidad preferida. El 18% de los cursos se dedican a la enseñanza específica de gramática y en el nivel más bajo se encuentran las tutorías personalizadas.

b) y c) Tipologías textuales y géneros discursivos

El análisis de contenido de los planes de estudio y del material adicional proporcionado por las instituciones estudiadas, nos han permitido identificar los siguientes tipos de textos y géneros discursivos enseñados en los cursos.

GRÁFICO 2.—Tipos de textos de los cursos

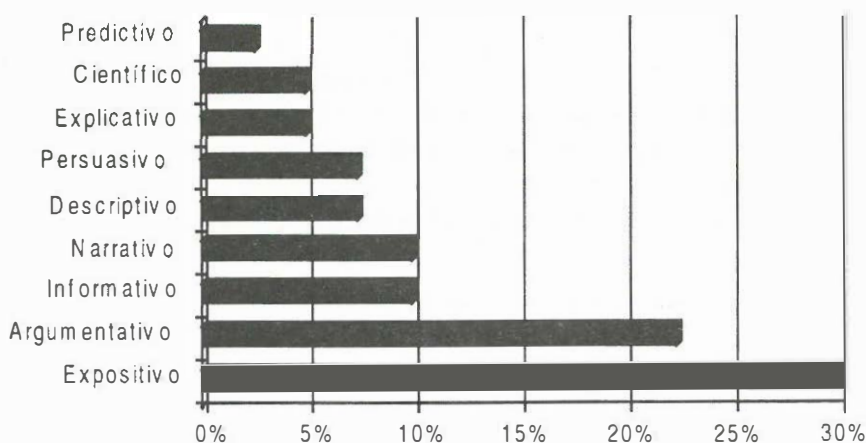
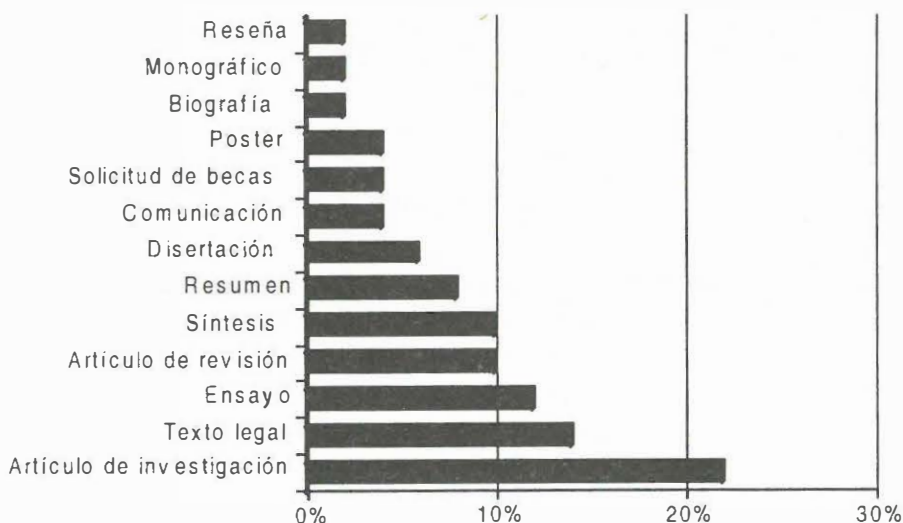


GRÁFICO 3.—*Géneros discursivos de los cursos*

Como puede observarse en la categoría de *tipologías textuales* (gráfico 2), existe un predominio de los textos *expositivos y argumentativos* (53%), mientras que sólo el 10% de los cursos se concentran en los textos *informativos*. En el resto de categorías se da una gran diversidad. Con relación a los *géneros específicos* (gráfico 3), el 22% de los cursos se centran en los *artículos de investigación* y el 14% lo hace en el *texto legal*. Para el resto de géneros la distribución es bastante uniforme.

Estos resultados deben tomarse con cautela debido a la diversidad terminológica y a la falta de consistencia en la caracterización del género.

4. Conclusiones

Modelos de enseñanza y asesoramiento

Uno de los objetivos de este estudio era detectar como se configuran los diferentes modelos de enseñanza en el área y cómo se relacionan con el marco conceptual. Para ello observamos la concentración de respuestas en los indicadores observados alrededor de un conjunto de dimensiones que suponemos adecuadas para caracterizar las distintas acciones educativas.

Criterios para definir los diferentes modelos a partir de los resultados obtenidos

Dada la naturaleza del área que nos ocupa, asumimos que la *ubicación curricular* es una dimensión relevante. Tres indicadores podrían, en principio, servir para definir la ubicación curricular: a) el tipo de curso, b) la periodicidad y c) el perfil del alumno. Considerando estos tres indicadores se podrían configurar las siguientes opciones:

(i) asignaturas optativas para la titulación con una periodicidad de 2 a 4 horas.

(ii) asignaturas obligatorias para la titulación con una periodicidad de 2 a 4 horas para graduados (estudiantes de tercer ciclo en nuestro medio).

(iii) cursos optativos generales con una periodicidad de 2 a 4 horas semanales dirigidos a no graduados (estudiantes de primer ciclo en nuestro medio). En los centros reseñados ésta parece ser la configuración preferida. Esta configuración contrasta con otras posibles.

Sobre esta dimensión no se pronuncian las posturas conceptuales que hemos reseñado.

La segunda dimensión se relaciona con el nivel de *generalidad del curso*. Como indicadores de esta dimensión pueden servir d) los requisitos de admisión y lo que hemos denominado e) campo de conocimiento.

Hemos visto que respecto de los requisitos de admisión los cursos se distribuyen entre aquellos que no hacen ninguna demanda hasta los que exigen experiencia previa en los géneros que se proponen enseñar, que es la opción menos frecuente. Con relación al campo de conocimiento los cursos se distribuyen entre cursos generales y multidisciplinarios para todas las carreras, pasando por aquellos destinados solamente a futuros docentes, específicos para ciencias y/o humanidades y individualizados. Considerando estos indicadores podríamos obtener las siguientes configuraciones:

(i) Cursos generales para todas las carreras sin ningún requisito previo. Esta parece ser la opción preferida por los cursos reseñados.

(ii) Cursos específicos para futuros docentes y para cada especialidad con requisitos relacionados sólo con cursos anteriores en el mismo tema.

(iii) Cursos individualizados —según la especialidad del estudiante— sin requisitos previos.

En torno a esta dimensión se plantea una de las diferencias funda-

mentales respecto del marco conceptual que hemos presentado. Por lo que se desprende de las investigaciones reseñadas, la opción preferida para la mayoría de los cursos parecería ser la menos aconsejable justamente por su nivel de generalidad. Por este motivo es evidente el interés que tiene poder evaluar algunas de las opciones alternativas. Se debería definir además si se consideran las anteriores como opciones alternativas o como secuenciales. Es decir, se podrían plantear cursos iniciales según la opción (i) y cursos avanzados según la opción (ii) o (iii).

La tercera dimensión que podríamos considerar quedaría definida por la *orientación de los cursos* según los indicadores que aparecen como aspectos teórico-prácticos considerados en los diferentes cursos. Para poder enumerar las opciones dentro de esta dimensión consideramos sólo la elección central que los cursos realizan, a pesar de que en su realización puede ser que se incluyan otros contenidos (ver gráfico 1). Aparecen entonces:

(i) Cursos centrados en torno a las diferentes fases del proceso de producción.

(ii) Cursos orientados básicamente en torno al análisis de textos incluyendo los aspectos formales y su línea argumental y lectura crítica. Muchos de estos cursos se dedican a una reflexión explícita sobre las características discursivas de diferentes tipos de texto y/o géneros. Estos cursos incluyen también enseñanza explícita de la gramática, aunque este aspecto nunca aparece como opción central.

(iii) Cursos centrados en documentación, utilización de bibliotecas y fuentes.

(iv) Cursos centrados en tareas específicas que tienen relación con géneros específicos.

(v) Cursos centrados en torno a tutorías.

Obviamente las opciones que presentamos no son excluyentes y al definir un modelo de intervención podrían combinarse de muy diferentes formas, pero tal y como aparecen en los resultados la opción preferida parece ser la primera. Es decir, la mayoría de los cursos reseñados se centran en un análisis explícito de tipologías textuales con tareas de lectura crítica y análisis de textos. Las actividades de producción se organizan a partir de los textos analizados. Hay que resaltar que ésta sería la opción menos aconsejable según se desprende de las propuestas analizadas en el marco conceptual. Si nos ceñimos a las conclusiones que emanan del marco conceptual la opción aconsejable sería la cuarta (Cursos centrados en tareas específicas referidos obviamente a géneros específicos). Por eso sería de gran interés poder evaluar la relativa efectividad de cursos centra-

dos en las tipologías textuales, que es, la opción escogida con más frecuencia en nuestro medio en otros niveles educativos, con cursos organizados según el resto de opciones posibles.

Concluyendo, a partir de una reflexión sobre los resultados obtenidos hemos de señalar una cierta incoherencia entre el tipo de intervención educativa que se sugiere desde la investigación sociológica, retórica o educativa en el área y las tendencias que se han detectado en los centros reseñados. Más allá de esto, dado que no se ha podido encontrar una evaluación sistemática del rendimiento de los cursos, resulta difícil inclinarse en un sentido u otro. No se ha podido encontrar información referente a la influencia de los cursos en ninguno de los parámetros por los que se puede evaluar el rendimiento de un centro universitario. No sabemos si gracias a la realización de cursos o a la inclusión de asignaturas obligatorias u optativas disminuye, por ejemplo, la deserción de doctorandos, aumenta la cantidad de publicaciones del profesorado en revistas con comités de revisión o se incrementa la consecución de fondos de investigación propios. Por este motivo parece fundamental encarar cualquier iniciativa de intervención educativa con una propuesta de evaluación que permita entender y justificar sus resultados. En este sentido pensamos que las dimensiones en función de las cuales se diferencian los centros reseñados podrían ser útiles para diseñar diferentes modelos de enseñanza y desarrollar una evaluación sistemática que tendría como efecto un beneficio no sólo para los centros involucrados, sino también para el área en su totalidad.

Dirección de las autoras: Anna Escofet Roig, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebrón 171 Edifici de Migdia. 08035 Barcelona. e-mail: aescofet@ariadna.d5.ub.es, ltolchin@ariadna.d5.ub.es, rubio@trivium.gh.ub.es

Fecha de la recepción definitiva de este artículo: 20.II.1999.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDE CUEVAS, L. (1996) Competencia retórica y eficacia discursiva. *Textos*, 10, 33-42.
- BAZERMAN, C. (1988) *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. (Madison WI: University of Wisconsin Press).
- BAZERMAN, C. (1994) Systems of Genres and the enactment of social intentions. En FREEDMAN, A. y MEDWAY, P. (eds.) *Genre and the new rhetorics* (London: Taylor and Francis).
- BOURDIEU, P. (1971) Systems of education and systems of thought, en YOUNG, M. F. D. (ed.) *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education*.

- BROWN, R. C. y HENDE, C. G. (1986) An ethnographic study in corporative writing: Job status as reflected in written texts, en COUTURE, B. (1986) *Functional approaches to writing* (London:Frances Pinter).
- COUTURE, B. (1986) *Functional approaches to writing*. (London:Frances Printer).
- HALLIDAY, M. A. K. (1988) On the language of physical science, en GHADESSY, M. (ed.) *Registers of written English* (London: Pinter).
- HEATH, S. B. (1989) Talking the text in teaching composition, en DE CASTELL, S.; LUKE, A. and Luke, C. (Eds.) *Language, Authority and Criticism* (London: Falmer Press).
- KRASHEN, S.D. (1984) *Writing: Research, theory and applications* (Oxford: Pergamon).
- MILLER, C. (1994) Genre as a social action, en FREEDMAN, A. y MEEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the new rhetorics* (London: Taylor and Francis).
- POTTER, J. (1997) *La representación de la realidad* (Barcelona: Paidós).
- TIMBUR, J. (1993) Essayist literacy and the rhetoric of deproduction. *Rhetoric Review*, 9, 73-86.

SUMMARY: WRITING AT THE UNIVERSITY

The production of written texts is a constant activity in higher education. Students, staff and researchers are constantly involved in writing for different purposes.

This paper presents the results of an exploratory descriptive survey of academic writing programs in public universities around the world. The main aim of the survey was to compare the existing offer in terms of a number of formal features —curricular insertion, admission policy and periodicity—, and constant features —contents, activities, methodologies and evaluation—.

KEY WORDS: Written Text, Higher Education, Academic Writing.

ACTITUDES HACIA LA ESTADÍSTICA. INCIDENCIA DE LAS VARIABLES SEXO Y FORMACIÓN PREVIA

por Javier GIL FLORES

Universidad de Sevilla

1. Introducción

En la medida en que la Estadística proporciona procedimientos sistemáticos de análisis e interpretación de datos, se erige en un poderoso instrumento al servicio del pensamiento y el estudio de la realidad. Por ese motivo, aunque la Estadística constituye el objeto de estudios universitarios con sustantividad propia, la disciplina Estadística está presente en los planes de estudios de muy diversas carreras, correspondientes a campos vinculados tanto a las ciencias experimentales como a las restantes áreas de enseñanza (ciencias de la salud, ciencias jurídicas y sociales, humanidades y enseñanzas técnicas). Dado su carácter instrumental, la enseñanza de la Estadística a los no especialistas en esta disciplina, no se dirige al manejo, la profundización o la creación de modelos matemáticos, algoritmos de cálculo e índices estadísticos contemplados desde un plano abstracto, sino a la aplicación de tales procedimientos a la resolución de los problemas que se plantean en los respectivos ámbitos científicos o profesionales.

Cuando la asignatura Estadística se imparte a futuros profesionales de otros campos de conocimiento, y especialmente a los que se enmarcan en carreras universitarias del ámbito de las ciencias sociales, el bajo interés que los estudiantes puedan mostrar por la asignatura representa un obstáculo para el aprendizaje. Los estudiantes de Estadística en carreras no científico-experimentales han sido caracterizados frecuentemente por su escaso interés, por su actitud negativa hacia el estudio de esta materia o por sus bajas expectativas de éxito. Parece aceptarse que los alumnos

universitarios, en general, suelen exhibir con más frecuencia de lo que sería deseable una actitud negativa hacia el estudio de la Estadística, hecho que incluso ha dado lugar a que se acuñen términos como «estadísticofobia» (Dillon, 1988), que describe de modo elocuente este fenómeno. Para muchos alumnos, cursar Estadística podría llegar a convertirse en un funesto e inevitable rito de paso en el transcurso de su formación como profesionales de los más diversos campos (Willett y Singer, 1992).

La predisposición negativa hacia la Estadística constituye cuando menos un motivo de preocupación para los profesores encargados de la docencia en esta materia. Cabría citar aquí las palabras de Glass y Stanley (1980:5) en las páginas introductorias de su conocido manual de Estadística, cuando afirmaban que lo que aprenda el estudiante depende, entre otros factores, de su «buena disposición». La actitud con la que los alumnos se enfrentan al estudio de esta disciplina académica puede resultar un elemento catalizador del aprendizaje o, por el contrario, un obstáculo para el mismo, una verdadera barrera psicológica (Phillips, 1980). De hecho, diferentes estudios han mostrado una relación entre las actitudes hacia la Estadística y las calificaciones alcanzadas por los alumnos (Roberts y Saxe, 1982; Wise, 1985; Katz y Tomazik, 1988; Waters y otros, 1988; Perney y Ravid, 1990). En nuestro país, el estudio realizado por Auzmendi (1992) con alumnos de todas las Facultades de la Universidad de Deusto y de la Universidad del País Vasco en las que se cursa alguna asignatura de Estadística, concluía también la existencia de una correlación entre las actitudes de los alumnos y su rendimiento en la materia.

Más allá aún, la actitud negativa hacia la Estadística bloquea además el uso de este instrumento en la futura vida profesional del alumno (Beins, 1985). En general, las actitudes constituyen un buen predictor de la asimilación de contenidos, del futuro uso de los mismos, de la motivación para el aprendizaje y del rendimiento obtenido en el estudio de las correspondientes materias académicas (Eagly y Chaiken, 1992).

A la hora de establecer una vinculación entre las actitudes hacia la Estadística y determinadas características personales o académicas de los alumnos, posiblemente las que en mayor grado centran la atención han sido el sexo y la formación previa. Sin embargo, a la luz de las conclusiones alcanzadas en diversos estudios, la diferenciación de actitudes en función del sexo parece no contar con evidencias definitivas. Mientras en algunos trabajos se ha encontrado que los varones tienden a presentar una actitud hacia la Estadística más positiva que las mujeres (Roberts y Saxe, 1982), otros no descubrieron diferencias significativas entre ambos sexos (Faghihi y Rakow, 1995) o hallaron mejores actitudes en las mujeres, como es el caso de las investigaciones llevadas a cabo por Elmore y Vasu (1986) o Raiszadeh y Ahmadi (1987).

Menos controversia suscita la vinculación entre el déficit formativo previo en conceptos lógico-matemáticos y las actitudes negativas de los alumnos ante la materia Estadística. Durante bastante tiempo se ha insistido en que la mayoría de los alumnos que vocacionalmente se inclinaban por enseñanzas universitarias del área de las ciencias sociales, solían provenir de opciones de bachillerato de marcado carácter humanístico-literario, presentando frecuentemente una débil formación matemática. La falta de una formación previa en conceptos y destrezas matemáticos considerados básicos —lo que Escudero Escorza (1980) denominaba madurez académica previa— haría surgir dificultades para el estudio de la Estadística. La preocupación por este aspecto ha llevado incluso a la construcción de instrumentos de diagnóstico para valorar la preparación de los alumnos en conceptos lógicos y matemáticos que se encuentran en la base del razonamiento estadístico, junto con los cuales se han ofrecido recomendaciones que podrían hacerse a los estudiantes de acuerdo con los resultados de su diagnóstico (Eltinge, 1992).

En diferentes estudios, se han encontrado correlaciones positivas entre las actitudes hacia la Estadística y variables tales como nivel de conocimientos previos sobre Estadística, habilidades matemáticas básicas o número de cursos de contenido matemático desarrollados previamente (Roberts y Saxe, 1982; Collins, Oberg y Shera, 1989); y se han aportado pruebas acerca del modo en que repetidas experiencias negativas con las matemáticas contribuyen a las actitudes negativas hacia la Estadística (Green, 1994).

Al margen de las variables sexo y formación previa, otros trabajos se han centrado en cuestiones étnicas o en la utilización de recursos informáticos. No nos detendremos en los primeros, cuya relevancia pierde fuerza en contextos geográficos como el nuestro, donde la pluralidad racial no ha alcanzado las cotas registradas en países del ámbito anglosajón. En cuanto a la introducción o no de paquetes informáticos en los cursos de Estadística, este factor parece no conducir a diferencias significativas en las actitudes de los alumnos (Gratz y otros, 1993). Aunque en el trabajo de Elmore y otros (1993) se llega a similar conclusión, se encontró al término del curso una menor ansiedad con respecto a la Estadística en el caso de alumnos que recibieron sus clases en un laboratorio de informática.

2. *Propósito del estudio*

En el presente trabajo, hemos llevado a cabo un estudio de las actitudes hacia la Estadística en alumnos universitarios que cursan esta asignatura en el marco de la licenciatura en Pedagogía. En particular, hemos tratado de comprobar si las variables sexo y formación previa poseen

algún valor como aspectos diferenciadores de las actitudes hacia la Estadística, con la finalidad de caracterizar en función de estas variables el colectivo o colectivos de alumnos que por presentar una peor predisposición hacia esta disciplina académica, podrían encontrar dificultades en su aprendizaje, y por tanto, requerirían una especial atención desde el punto de vista de la intervención docente.

Partimos de un concepto pluridimensional y jerárquico de las actitudes hacia la Estadística, entendiendo que éstas constituyen un rasgo compuesto de diferentes elementos o dimensiones analizables por separado. En las actitudes, pueden ser diferenciados tres factores de primer orden, aunque no necesariamente sean los tres aplicables a cualquier actitud: un componente cognitivo, que recogería las concepciones y creencias acerca del objeto, un componente afectivo, en el que se reflejan las emociones y sentimientos hacia el objeto y, por último, un componente conductual, vinculado a las actuaciones en relación al objeto de las actitudes (Eagly y Chaiken, 1992). Generalmente, los componentes cognitivo y afectivo de las actitudes son utilizados para predecir el componente conductual, valorado en el caso de las actitudes hacia la Estadística a partir del rendimiento u otras medidas de la ejecución en contextos académicos (Schau, Dauphinee y Del Vecchio, 1992). También, el componente conductual podría ser inferido a partir de posicionamientos explícitos del individuo en relación a su predisposición comportamental.

La diferenciación de dimensiones en las actitudes hacia la Estadística hará posible disponer de una información específica y detallada, cuyo valor de cara al tratamiento de los problemas que encuentran los alumnos es mayor que en el caso de una información general e indiferenciada acerca de las actitudes. En este sentido, nuestro interés se encuentra en identificar los factores concretos del constructo analizado en los que deberían centrarse especialmente las actuaciones preventivas sobre el colectivo de alumnos que requiera una mayor atención.

3. *Método*

Hemos adoptado un diseño no experimental o ex-post-facto (Kerlinger, 1985), con el que tratamos de determinar la incidencia de las variables sexo y formación previa a partir de la comparación de las actitudes hacia la Estadística en grupos constituidos por sujetos que presentan diferentes niveles en dichas variables.

Cualquier estudio sobre las actitudes hacia la Estadística plantea un problema metodológico previo, concretado en la necesidad de operativizar una medida de las actitudes. La medición de éstas se ha basado en escalas Likert compuestas de una serie de ítems o afirmaciones ante las

cuales los alumnos habían de indicar su mayor o menor acuerdo, o el grado en que se sentían identificados con las mismas. Es el caso de los instrumentos contruidos por Roberts y Bilderback (1980), Wise (1985), Sutarso (1992), Auzmendi (1992) y Schau, Dauphinee, y Del Vecchio (1995). La fiabilidad de estas escalas, estimada a partir del alfa de Cronbach, se encuentra entre el valor $\alpha=0.94$ alcanzado por el *Statistics Attitude Survey* (SAS), de Roberts y Bilderback (1980) y el valor $\alpha=0.86$ obtenido por Sutarso (1992) en la escala *Students' Attitudes toward Statistics*. Cada una de ellas presenta su propia estructura, identificándose hasta cinco y seis factores o dimensiones, como ocurre en el caso de las escalas de Auzmendi (1992) y Sutarso (1992). Estos factores recogen aspectos relativos a opiniones sobre las herramientas estadísticas, su aprendizaje, utilidad o aplicabilidad futura tanto en la vida personal como profesional, aspectos relativos a emociones y sentimientos, tales como confianza, agrado, ansiedad, o aspectos relativos a predisposiciones a la acción, concretados en el interés o motivación de los individuos hacia el aprendizaje de la Estadística.

Las críticas al SAS de Roberts y Bilderback (1980), la primera de las escalas construidas, se centraron en que parte de los ítems se referían al éxito de los alumnos en el estudio de los conceptos y problemas estadísticos, por lo que podría estar midiéndose con ellos el rendimiento en lugar de las actitudes de los alumnos. Por ese motivo, la escala *Attitudes Toward Statistics* (ATS), desarrollada por Wise (1985) como alternativa a la anterior, ha sido la más citada en la literatura y, sin duda, la de más amplio uso. Prueba de ello es su utilización en numerosos estudios, en los que las puntuaciones obtenidas a partir de esta escala han sido tomadas como medida de las actitudes hacia la Estadística, o han servido como criterio externo de validez en la construcción de nuevas escalas (Waters y otros, 1988; Elmore y Lewis, 1991; Woehlke, 1991; Green, 1992, 1993, 1994; Schau y otros, 1995). Consta de 29 ítems que se agrupan en dos subescalas: actitudes de los alumnos hacia el curso de Estadística (componente afectivo) y actitudes hacia el uso de la Estadística, en general o en el propio campo de estudio (componente cognitivo). Este instrumento de medida será también el que adoptaremos como punto de partida en nuestro estudio.

A diferencia de los restantes instrumentos, la escala de Wise fue específicamente concebida para la medición de las actitudes hacia la Estadística en alumnos que cursan estudios universitarios en el campo de la Educación. Sin embargo, un primer inconveniente del ATS es el haber sido validado a partir de una muestra de tamaño reducido, concretamente 92 estudiantes, que lleva incluso al propio autor a recomendar una interpretación cautelosa de los resultados obtenidos en el análisis de la validez factorial de la escala (Wise, 1985:404). Por ese motivo, una tarea inicial

consistirá en analizar las características técnicas de la Escala de Actitudes hacia la Estadística de Wise, cuando es utilizada para la medición de actitudes en nuestro contexto más próximo, y precisar su estructura.

Una versión en castellano de la Escala de Actitudes hacia la Estadística (Wise, 1985) ha sido aplicada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, donde un total de 654 alumnos de segundo curso de Pedagogía, matriculados en la asignatura Estadística durante los cursos 1996/97 y 1997/98, respondieron a la misma. En ambos años académicos, la administración del instrumento se llevó a cabo en las primeras semanas del curso, en las que aún el progreso sobre el temario de la asignatura era escaso. Es decir, hemos medido las actitudes de los alumnos hacia la Estadística en el momento en que éstos inician la primera de las asignaturas de contenido estadístico presentes en su plan de estudios. Las respuestas de los alumnos a los 29 ítems de la escala consistía en expresar su grado de acuerdo con el enunciado del mismo, apoyándose para ello en una escala de 5 valores, que iban desde el completo desacuerdo hasta el completo acuerdo. De cara al posterior análisis de los datos, las respuestas de los alumnos fueron codificadas con los valores 1 a 5, haciendo corresponder el 1 con el completo desacuerdo y el 5 con el completo acuerdo. Estos valores se invirtieron en el caso de los ítems cuyos enunciados encierran una carga negativa.

Los alumnos participantes poseen una media de edad cercana a los veinte años y medio. La distribución por sexos de este colectivo es reflejo del claro predominio de las mujeres en los estudios de Pedagogía; sólo un 15.1% del alumnado corresponde al sexo masculino, mientras que las mujeres representan el 84.9% restante. En cuanto a la formación previa de los alumnos, poseemos información sobre la modalidad de Bachillerato realizado, de acuerdo con los datos aportados por ellos mismos. Así, 301 alumnos (46.7%) han cursado la especialidad de ciencias, frente a 282 (en términos porcentuales, 41.7%) que lo hicieron en letras. El resto de los alumnos declararon otras opciones, tales como letras mixtas, o modalidades de Bachillerato de la nueva Educación Secundaria que hemos preferido no asimilar a las tradicionales opciones de ciencias y letras. La consideración de estas dos modalidades nos permite seleccionar alumnos que en su formación previa han cursado materias de contenido matemático, y en buena parte de los casos han estudiado conceptos y técnicas estadísticos básicos, y alumnos que por proceder de opciones de letras abandonaron el estudio de este tipo de contenidos académicos tras los primeros cursos del anterior Bachillerato Unificado y Polivalente o de la actual Educación Secundaria Obligatoria.

El análisis de los datos obtenidos se ha desarrollado siguiendo tres fases: a) análisis de las características técnicas de la escala de Actitudes

Hacia la Estadística (Wise, 1985), basado en el cálculo de la correlación ítem-total para cada elemento, el cálculo de la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el estudio de la validez relativa a un criterio (validez concurrente) y de la validez factorial, apoyado en la correlación producto-momento de Pearson y en la técnica del análisis factorial exploratorio respectivamente; b) análisis descriptivo de las respuestas de los alumnos a la escala de Actitudes Hacia la Estadística, basado en el cálculo de medias y desviaciones típicas para cada elemento y cada dimensión; y c) análisis de las diferencias en las actitudes de los alumnos en función del sexo y la formación previa, mediante la técnica del análisis multivariado de la varianza (MANOVA), con la utilización posterior del análisis discriminante para valorar la aportación de las variables dependientes a la diferenciación entre los grupos, en los casos en que se encontraron diferencias significativas entre los respectivos vectores de medias. Todos los análisis estadísticos se realizaron con ayuda del paquete informático SPSS, versión 6.01.

4. Resultados

4.1. Características técnicas del instrumento de medida

El análisis de los 29 elementos que componen la escala de Actitudes Hacia la Estadística revela la existencia de correlaciones positivas entre cada uno de ellos y el total alcanzado en el resto de la escala. La única excepción se encontraría en el ítem 23 —*La estadística me parece misteriosa*— para el que la correlación obtenida, prácticamente nula ($r=0.045$), aconsejaría su eliminación. Excluyendo a este ítem, la media de las correlaciones ítem-total es de 0.468, encontrándose para todos los elementos de la escala entre los valores 0.219, alcanzado en el ítem 25 y 0.647 alcanzado en el ítem 9.

La fiabilidad de la escala compuesta por los 29 ítems se cifra en un alfa de Cronbach de 0.895, valor que se eleva por encima del 0.90 si excluimos el referido ítem 23. Para obtener un índice de la validez concurrente, se administró junto a la escala un ítem-criterio de valoración global, formulado en los siguientes términos: *En general, puedo afirmar que mi opinión sobre la Estadística es...*, ofreciendo cinco modalidades de respuesta en una escala ordenada que iba desde *Muy mala* (1) hasta *Muy buena* (5). La correlación de las puntuaciones de este ítem con las puntuaciones totales obtenidas en la escala ascendió a 0.749, valor que resultó significativo con un nivel de confianza próximo al 100%.

Para examinar las dimensiones subyacentes a las actitudes hacia la Estadística medidas a través de la escala de Wise, se ha realizado un análisis factorial por el método de componentes principales, con rotación

varimax. La idoneidad de aplicar este análisis se ha contrastado a partir de diferentes medidas. El test de esfericidad de Barlett arrojó un valor de 5563.47, significativo con una confianza superior al 99,999%; el valor obtenido en el test de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo fue de 0.9162, que puede calificarse como excelente de cara a la aplicación del análisis factorial. Ambos índices corroboran la idoneidad de la matriz de correlaciones para llevar a cabo el análisis.

La solución rotada ofrece cinco factores, que explican el 51.5% de la varianza total. Un examen de los items que presentan los pesos factoriales más altos en cada factor (ver tabla 1) permite una clara identificación del significado de los mismos. Los cinco factores resultantes se corresponderían con otras tantas dimensiones presentes en la estructura del constructo actitudes hacia la Estadística (ver cuadro 1). No obstante, por razones de interpretación, items con saturaciones altas en más de un factor han sido asignados a dimensiones no coincidentes con los factores en que registraron su mayor peso. Este es el caso de los items 12 y 19, que encierran un significado más próximo al que sustenta la primera dimensión del instrumento, a pesar de que presentan un peso algo más elevado en el tercer factor.

Así, el primer factor quedaría constituido por un conjunto de items correspondientes al componente afectivo de las actitudes hacia la estadística, que aquí hemos denominado «Ansiedad ante la Estadística», dado el predominio de enunciados que definen un estado de ánimo caracterizado por la inquietud, el recelo o el temor ante la idea de estudiar o trabajar con contenidos estadísticos. En cambio el componente cognitivo, que en el estudio de Wise aparecía como una sola dimensión, se diversifica en este caso en cuatro dimensiones: «Interés para el propio campo de estudio», que recogería las actitudes hacia la Estadística como herramienta aplicada al campo en el que los alumnos se forman como profesionales; «Interés general» de la Estadística en los diferentes ámbitos de la vida profesional y para la mayoría de la gente; «Valor para la investigación», que reflejaría las opiniones de los alumnos sobre la relevancia de las técnicas estadísticas en la actividad investigadora; y «Utilidad de la Estadística», dimensión relativa a las valoraciones que los alumnos hacen sobre la utilidad de la Estadística y la consiguiente conveniencia de estudiar esta disciplina.

TABLA 1
Saturaciones de los items en cada uno de los factores

FACTORES					
	I	II	III	IV	V
ITEM20	,81079	-,02183	,08641	,19622	,05953
ITEM10	,79972	,11074	,10797	,02659	,02430
ITEM13	,77229	,02894	,16716	-,06858	,14075
ITEM21	,76460	-,04625	,08301	,19715	,05516
ITEM9	,70366	,16704	,27116	-,00548	,17477
ITEM28	,64430	,28089	,01207	,07073	,09636
ITEM5	,61901	,20927	,13058	,00130	,20555
ITEM27	,46024	,39557	,02360	,09184	,15696
ITEM14	,13270	,69932	,22546	,24517	,10036
ITEM6	,05370	,69522	,25690	,10533	,14706
ITEM26	,16974	,58343	,24891	,35069	,14956
ITEM18	,23035	,52228	-,04081	,21558	,40571
ITEM7	,07569	,14726	,69025	,07632	,04708
ITEM15	,21786	,19961	,60937	,13886	,10314
ITEM1	,07567	,04663	,60434	-,00757	,02301
ITEM3	,03632	-,09570	,57282	,15729	,27134
ITEM12	,38821	,33097	,50587	-,02223	-,00518
ITEM11	,07158	,17861	,50061	,29869	,06762
ITEM19	,35054	,39359	,46107	,10965	,07545
ITEM24	,12891	,21307	,05364	,64986	,00379
ITEM29	,09788	,06692	,04980	,60766	,31109
ITEM25	,04704	,02915	,20176	,54884	-,14436
ITEM22	,21550	,52111	,04750	,53104	,09031
ITEM16	-,07799	,18616	,09054	,46065	,15570
ITEM4	,03420	,30163	,05997	-,00626	,66736
ITEM8	,13363	-,09046	,17661	,23274	,61515
ITEM2	,28774	,20398	,15867	-,01576	,57172
ITEM17	,36756	,28485	,08778	,06815	,47996

Si consideramos que estas cinco dimensiones dan lugar a otras tantas subescalas del instrumento para medir las actitudes hacia la Estadística, podemos examinar la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas. Basándonos en el alfa de Cronbach, como índice de consistencia interna, los valores hallados son 0.88, 0.77, 0.74, 0.60 y 0.59 respectivamente.

CUADRO 1

Dimensiones factoriales halladas en la Escala de Actitudes Hacia la Estadística

1. ANSIEDAD ANTE LA ESTADÍSTICA

- Item 20 *Trabajar con números hace que me sienta incómodo*
- Item 10 *Pensar que tengo que hacer un curso de estadística me pone nervioso.*
- Item 13 *Me trastorna pensar que tengo que hacer otro curso de estadística*
- Item 21 *Me intimida el trabajar con fórmulas matemáticas.*
- Item 9 *Ojalá no tenga que hacer otro curso de estadística.*
- Item 28 *La estadística es demasiado complicada como para que yo la utilice bien.*
- Item 5 *El cursar la asignatura de estadística lo veo como una experiencia desagradable.*
- Item 27 *La estadística está demasiado orientada a las matemáticas como para ser útil de cara a mi futuro.*
- Item 12 *Me gustaría continuar mi formación estadística siguiendo cursos avanzados de esta materia.*
- Item 19 *Estoy entusiasmado ante la perspectiva de usar la estadística en mi trabajo.*

2. INTERÉS PARA EL PROPIO CAMPO DE ESTUDIO

- Item 14 *Creo que la estadística será útil para mi profesión.*
- Item 6 *La formación estadística es importante para mi desarrollo en mi campo de estudios.*
- Item 26 *La estadística es una parte importante de mi formación profesional.*
- Item 18 *No entiendo qué tiene que ver la estadística con mi campo de estudio.*

3. INTERÉS GENERAL

- Item 7 *La mayoría de la gente se beneficiaría siguiendo un curso de estadística.*
- Item 1 *Llegará un día en que el pensamiento estadístico será tan necesario, para los ciudadanos eficientes, como la habilidad para leer y escribir.*
- Item 15 *Creo que sería importante que se pidiera pronto la estadística en la preparación para una profesión.*
- Item 3 *El pensamiento estadístico puede ocupar un papel útil en la vida diaria.*
- Item 11 *La formación estadística mejora la experiencia profesional.*

4. VALOR PARA LA INVESTIGACIÓN

- Item 24 *La estadística me será útil para comparar la importancia relativa de diferentes objetos, métodos, programas, etc.*
- Item 29 *Un buen investigador debe haber estudiado estadística.*
- Item 25 *Llegas a ser un «consumidor» efectivo de investigaciones si sabes algo de estadística.*
- Item 22 *La formación estadística que recibo me ayudará a entender mejor las investigaciones que se hacen en mi campo de estudio.*
- Item 16 *La estadística es un aspecto inseparable de la investigación científica.*

5. UTILIDAD DE LA ESTADÍSTICA

- Item 4 *La estadística no es realmente muy útil porque nos dice lo que ya sabemos.*
- Item 8 *La formación estadística no es realmente útil para la mayoría de los profesionales.*
- Item 2 *Es mejor dejar el análisis estadístico para los «expertos» y no incluirlo como una parte del trabajo de los profesionales legos en la materia.*
- Item 17 *Estudiar estadística es una pérdida de tiempo.*

4.2. *Análisis descriptivo de las actitudes hacia la Estadística*

Las actitudes de los alumnos de Pedagogía que inician el estudio de la asignatura Estadística no pueden ser calificadas de negativas, si tenemos en cuenta que para el total de la escala la media se situó en $\bar{x}=3.56$ y para 25 de los 28 ítems que finalmente hemos mantenido en la misma, se ha alcanzado una puntuación media superior al valor central 3. Si caracterizamos además a los individuos por sus puntuaciones totales, encontramos que sólo un 13.6% de los alumnos han obtenido valores inferiores a 3, frente al 86.4% restante que alcanza o supera ese nivel. Partiendo de esta actitud general hacia la Estadística, que podríamos calificar de moderadamente positiva, trataremos de matizar las opiniones de los alumnos, destacando los aspectos que han suscitado respuestas que con mayor nitidez indican posiciones en pro o en contra.

Tal y como refleja la tabla 2, el ítem de más baja puntuación es el 12, en el que se afirmaba el deseo de continuar la formación estadística siguiendo cursos avanzados de esa materia, y que alcanzó una media de sólo 2.54. Ocupan también los lugares más bajos el ítem 1, según el cual llegaría el día en que el pensamiento estadístico sería tan necesario, para los ciudadanos eficientes, como la habilidad para leer y escribir, y el ítem 15, que apuntaba la importancia de incluir pronto la Estadística en la preparación para una profesión. En estos dos ítems, se han registrado medias de 2.69 y 2.94 respectivamente, es decir, han pesado más las expresiones de desacuerdo frente a las de acuerdo con tales enunciados.

Entre los ítems con puntuaciones más altas se encuentran el 17 y el 4, con medias respectivas de 4.20 y 4.10. En el primero de ellos se afirmaba que estudiar Estadística era una pérdida de tiempo. Frente a esta opinión, se ha posicionado el 89.1% de los alumnos, expresando desacuerdo o completo desacuerdo con la misma; únicamente 15 alumnos (un 2.3% del total) ofrecieron respuestas de aceptación. Otro tanto ha ocurrido con el ítem 4, cuyo enunciado apuntaba que la Estadística no es realmente muy útil porque nos dice lo que ya sabemos, y que suscitó un rechazo o completo rechazo del 88.7% de los alumnos.

TABLA 2

Medias y desviaciones típicas alcanzadas en los ítems, con ordenación según el criterio de medias descendentes

ITEM	$\bar{x}$	S_x	ITEM	$\bar{x}$	S_x
17	4,20	,72	28	3,67	1,02
4	4,10	,71	26	3,63	,88
22	4,03	,85	20	3,58	1,22
16	4,01	,99	21	3,46	1,24
29	3,96	,97	13	3,44	1,10
14	3,95	,86	3	3,36	1,00
18	3,93	,94	10	3,30	1,27
5	3,88	,99	7	3,20	,89
6	3,85	,96	25	3,13	,87
24	3,81	,80	9	3,11	1,20
2	3,73	1,00	19	3,10	,96
8	3,72	,87	15	2,94	,91
11	3,71	,82	1	2,69	,93
27	3,70	,94	12	2,54	,92

Junto a la mayoritaria desaprobación de las críticas a la Estadística encerradas en los ítems 17 y 4, las formulaciones correspondientes a los números 22 y 16 han contado con la adhesión de una gran mayoría de alumnos, registrándose para ambos medias superiores al valor 4 y porcentajes de acuerdo o completo acuerdo que se sitúan en el 88 y el 87.2 respectivamente. Estos dos ítems hacen alusión al valor de la Estadística en el campo de la investigación, afirmándose en ellos que la formación estadística ayudará a entender la investigación que se realiza en nuestro campo de estudio, o que la Estadística es inseparable de la investigación científica. Tal visión de la Estadística como herramienta vinculada al estudio científico de la realidad, es aún más patente si tenemos en cuenta la elevada media alcanzada por el ítem 29 ($\bar{x}=3.96$), en el que se afirmaba que un buen investigador debe haber estudiado Estadística.

Si atendemos a los resultados obtenidos en cada dimensión de la escala (ver tabla 3), podremos obtener una perspectiva más amplia sobre las actitudes de los alumnos hacia la Estadística. Los alumnos consideran que la Estadística es una herramienta útil que, aunque no encierra un interés generalizado para la mayoría de los ciudadanos, resulta conveniente en el caso de su propia formación como profesionales y que consti-

tuye un instrumento de interés en la metodología de la investigación científica. A pesar de reconocer el valor de la Estadística para su formación, los alumnos dan muestras de cierto grado de ansiedad ante el estudio de esta disciplina.

TABLA 3

Medias y desviaciones típicas globales y por dimensiones

DIMENSIÓN	$\bar{x}$	S_x
Ansiedad ante la Estadística	3,38	,76
Interés para el propio campo de estudio	3,84	,70
Interés general	3,18	,58
Valor para la investigación	3,79	,55
Utilidad de la Estadística	3,93	,56
Total de la Escala	3,56	,50

En efecto, las medias alcanzadas en cada una de las dimensiones muestran una relativamente baja puntuación en «interés general» (3.18) y en «ansiedad ante la Estadística» (3.38). En el caso de esta última dimensión es preciso hacer algunas aclaraciones; dado que las puntuaciones altas indican actitudes positivas, valores altos en esta subescala indicarán ausencia de ansiedad y, al contrario, las puntuaciones bajas corresponderían a estados de elevado grado de ansiedad. A pesar de encontrarse por encima del valor medio 3, el componente afectivo de las actitudes hacia la Estadística, que aquí hemos denominado «ansiedad ante la Estadística» es uno de los que sobresale por registrar peores puntuaciones. Es decir, la predisposición afectiva se encontraría entre los componentes de mayor debilidad, en el marco de las actitudes hacia la Estadística. Frente a ésta, los aspectos más robustos en las actitudes de los alumnos se situarían en la opinión sobre los componentes cognitivos que aluden a la utilidad de la Estadística (3.93) y al interés de la misma para la formación de los alumnos en su campo de estudio (3.84).

4.3. *Análisis de las diferencias en las actitudes según el sexo y la formación previa*

Para el colectivo de sujetos participantes en este estudio, hemos diferenciado subgrupos en función de las dos modalidades correspondientes

a la variable sexo y las modalidades «Bachillerato de Ciencias» y «Bachillerato de Letras» consideradas en la variable formación previa. Con el fin de determinar la relevancia de ambas variables en relación a las actitudes hacia la Estadística, hemos llevado a cabo un análisis multivariado de la varianza (MANOVA), adoptando un modelo factorial en el que las variables sexo y formación previa han actuado como factores y las variables dependientes han sido las cinco dimensiones o elementos diferenciados en las actitudes hacia la Estadística.

El MANOVA realizado (véase tabla 4) apunta hacia la no existencia de diferencias significativas para los vectores de medias en los cuatro grupos establecidos a partir de la interacción entre los factores sexo y formación previa, dado que el grado de significación ($p=0.092$) asociado a los estadísticos Traza de Pillais, Traza de Hotellings, Lambda de Wilks y Raíz máxima de Roys supera al nivel de significación $\alpha=0.05$. Al examinar los efectos debidos a cada uno de los factores por separado, encontramos una F significativa en el caso del factor formación previa ($F=9.978$, con $p=0.000$). Es decir, podemos afirmar que las actitudes hacia la Estadística en los alumnos procedentes de Bachillerato de Ciencias difieren significativamente de las actitudes registradas para alumnos procedentes de Bachillerato de Letras. En cambio, esta diferenciación no puede establecerse en razón del sexo, dado que los estadísticos de contraste calculados para la hipótesis correspondiente llevan asociados un elevado grado de significación ($p=0.562$).

· Detectada la importancia de la formación previa en la diferenciación de las actitudes hacia la Estadística, conviene examinar el sentido de estas diferencias (ver tabla 5). Los valores medios alcanzados por los subgrupos de alumnos con distinta formación previa permiten apreciar en todos los casos diferencias a favor de los procedentes de Bachillerato de ciencias, especialmente para la dimensión ansiedad. En esta dimensión, un valor elevado significa baja ansiedad y un valor reducido implica alta ansiedad, por lo que la diferencia observada apuntaría una menor ansiedad ante la Estadística en el caso de los alumnos que cursaron Bachillerato de ciencias. En cambio, la proximidad observada entre las medias para alumnos y alumnas encaja con la no diferenciación de actitudes en función del sexo, obtenida tras el contraste estadístico.

TABLA 4

Análisis multivariado de la varianza para las actitudes hacia la Estadística en función de los factores sexo y formación previa

EFECTO .. SEXO × FORMACIÓN					
Prueba	Valor	F	GL. Inter	GL. Intra	P
Pillais	,01865	1,90467	5,00	501,00	,092
Hotellings	,01901	1,90467	5,00	501,00	,092
Wilks	,98135	1,90467	5,00	501,00	,092
Roys	,01865				
EFECTO .. SEXO					
Prueba	Valor	F	GL. Inter	GL. Intra	P
Pillais	,00776	,78395	5,00	501,00	,562
Hotellings	,00782	,78395	5,00	501,00	,562
Wilks	,99224	,78395	5,00	501,00	,562
Roys	,00776				
EFECTO .. FORMACION					
Prueba	Valor	F	GL. Inter	GL. Intra	P
Pillais	,09056	9,97809	5,00	501,00	,000
Hotellings	,09958	9,97809	5,00	501,00	,000
Wilks	,90944	9,97809	5,00	501,00	,000
Roys	,09056				

TABLA 5

Medias por dimensiones en función de las variables sexo y formación previa

DIMENSIÓN	Alumnos	Alumnas	Ciencias	Letras
Ansiedad ante la Estadística	3,33	3,38	3,68	3,06
Interés para el propio campo de estudio	3,78	3,85	3,94	3,71
Interés general	3,13	3,18	3,26	3,07
Valor para la investigación	3,77	3,79	3,88	3,69
Utilidad de la Estadística	3,90	3,94	4,01	3,83

Centrándonos sobre las diferencias en función de la formación previa, hemos llevado a cabo análisis posteriores para determinar la importancia de las variables dependientes en la diferenciación global entre los grupos. En primer lugar, los tests univariados de varianza (prueba de la diferencia mínima de Fisher) llevados a cabo con cada una de las variables por separado, ofrecen diferencias significativas entre alumnos que cursaron Bachilleratos de ciencias y de letras en todos los componentes de la actitudes hacia la Estadística (ver tabla 6). Es decir, todas las variables contribuyen a la diferenciación global entre alumnos con distinta formación previa. No obstante, dada la magnitud del valor del estadístico de contraste F, destacan especialmente las observadas en el caso de la subescala primera, correspondiente al elemento ansiedad ante la Estadística.

TABLA 6

Pruebas F univariadas en función del factor formación previa

Variable	SC Inter.	SC Intra.	MC Inter.	MC Intra.	F	P
ESCALA1	22,90122	253,05701	22,90122	,50110	45,70163	,000
ESCALA2	5,60099	248,53199	5,60099	,49214	11,38084	,001
ESCALA3	4,36035	173,74652	4,36035	,34405	12,67350	,000
ESCALA4	3,99223	145,09374	3,99223	,28731	13,89499	,000
ESCALAS	5,33276	153,52586	5,33276	,30401	17,54129	,000

Una segunda vía seguida para analizar la contribución de las variables dependientes a la diferenciación entre los grupos se ha basado en el análisis discriminante. Hemos tomado como variables discriminantes a las cinco dimensiones encontradas en las actitudes hacia la Estadística, y como variable de clasificación la formación previa (opción de Bachillerato) de los alumnos. La importancia de las variables actitudinales en la función de discriminación se ha valorado a partir de sus coeficientes estandarizados (ver tabla 7), que atribuyen a la ansiedad ante la Estadística (ESCALA1) la principal contribución a la diferenciación entre los grupos. De hecho, si al construir la función de discriminación seguimos un método de selección por pasos, encontramos que únicamente la variable correspondiente al componente de ansiedad (ESCALA1) entra en el modelo discriminante, de tal manera que la inclusión de cualquiera de las cuatro variables restantes no supone un incremento significativo en la discriminación entre grupos. Por tanto, puede afirmarse que la discriminación entre alumnos procedentes de Bachilleratos de ciencias y letras puede establecerse fundamentalmente a partir de su nivel de ansiedad ante la Estadística.

TABLA 7

Coefficientes estandarizados para la función discriminante

Variable	Coefficiente
ESCALA1	-,854
ESCALA2	,173
ESCALA3	-,074
ESCALA4	-,302
ESCALA5	-,123

5. *Discusión e implicaciones didácticas*

Los resultados encontrados en este estudio muestran que las actitudes de los alumnos hacia la Estadística no poseen un signo negativo, si bien no alcanzan los niveles que desde el punto de vista docente serían deseables, dada la vinculación que existe entre los factores actitudinales, de una parte, y el rendimiento en el estudio de esta materia académica o la utilización de las herramientas estadísticas en el futuro profesional, de otra. Una insuficiente valoración de la Estadística podría traducirse en contextos de aprendizaje poco productivos para los estudiantes y, cuando menos, desagradables para los docentes. Del mismo modo que los docentes tratan de paliar los déficits de conocimiento matemático previo, eludiendo enfoques teóricos que supondrían profundizar en los modelos matemáticos y algoritmos de cálculo, para reforzar en su lugar el carácter aplicado de la materia, parece necesario poner en práctica estrategias dirigidas a superar los obstáculos actitudinales de partida que inhiben el aprendizaje. De hecho, para la mayor parte de los docentes que imparten cursos de Estadística, un objetivo implícito es conseguir incrementar el aprecio de los alumnos por esta disciplina y por su aplicación a los respectivos campos de estudio.

El instrumento utilizado aquí para la medición de actitudes ha permitido diferenciar aspectos singulares dentro del rasgo general que denominamos actitudes hacia la Estadística. Dentro del mismo, las dimensiones *interés general* y *ansiedad ante la Estadística* han resultado ser, con diferencia, las de mayor debilidad y por tanto las responsables de que las actitudes generales no se hayan situado en cotas más altas. Para los alumnos, los conocimientos estadísticos no son imprescindibles en la formación de

un ciudadano culto, sino más bien constituyen herramientas que podrían estar reservadas a profesionales de determinados campos de actividad en los que se reconoce la utilidad de éstas. El otro punto de debilidad, la ansiedad que despierta la Estadística, viene a confirmar los resultados de estudios previos, en los que se encontró una baja valoración del componente afectivo de las actitudes, que sería el que podría contribuir en mayor medida a inhibir el rendimiento en el estudio de esta materia (Green, 1993).

Las investigaciones sobre la relación existente entre la ansiedad y el aprendizaje han llevado a proponer al menos dos hipótesis, no excluyentes, sobre el modo en que la ansiedad afecta a las funciones intelectuales. De una parte, la denominada hipótesis de interferencia sugiere que los sujetos ansiosos realizan procesamientos de la información irrelevantes de cara a la tarea que han de desarrollar, reduciéndose así la disponibilidad de recursos intelectuales para la misma (Eysenck, 1979). De otra parte, la hipótesis del déficit afirma que la información es codificada de un modo menos elaborado bajo condiciones de estrés, por lo que los sujetos con alta ansiedad procesarían la información de un modo más superficial (Mandler, 1982). Coherentemente con estos planteamientos, se ha comprobado que niveles altos de ansiedad llevan a una peor ejecución de tareas cuando éstas resultan complejas, novedosas o implican indagación o descubrimiento (Head y Lindsey, 1983). De acuerdo con ello, la ansiedad ante el estudio de la Estadística limitaría al alumno de cara a la asimilación de los conceptos y procedimientos estadísticos y a la aplicación de los mismos ante situaciones nuevas, límites que le conducirían a logros de aprendizaje insuficientes.

Desde el punto de vista diferencial, los resultados de nuestro estudio no respaldan la incidencia de la variable sexo en las actitudes hacia la Estadística, lo cual nos lleva a descartar hipótesis acerca de diferencias en las actitudes de alumnos y alumnas, al menos en lo que respecta al alumnado que cursa Pedagogía. No puede decirse lo mismo del factor formación previa, también analizado en este estudio. Los resultados confirman una superioridad de los alumnos que poseen experiencia formativa previa en conceptos lógico-matemáticos, superioridad que alcanza su máxima expresión en el caso de la ansiedad ante la Estadística. De hecho, es la ansiedad el factor que mejor contribuye a la diferenciación de los alumnos procedentes de opciones de Bachillerato de ciencias y letras, alcanzando en este último colectivo niveles que comienzan a ser preocupantes.

Sería, por tanto, la ansiedad ante la Estadística un aspecto que merecería especialmente nuestra atención, de cara a la puesta en práctica de medidas para la mejora de las actitudes que muestran los alumnos de Pedagogía. Diferentes autores han propuesto estrategias para reducir la

ansiedad de los alumnos en situaciones de aprendizaje (Barcikowski, 1991; Ben-Jacob, 1986; Busk, 1993; Dillon, 1988; Green, 1994; Jegede, Alaiyemola y Okebukola, 1991), entre las cuales destacamos aquéllas que consideramos útiles en nuestro contexto:

- a) Presentar a los alumnos una estructura clara del curso y de lo que se espera de ellos.
- b) Dar participación a los alumnos en la propia planificación del curso.
- c) Favorecer desde el comienzo la interacción de los alumnos con el profesor.
- d) Propiciar el establecimiento de relaciones entre los alumnos, que permitan el apoyo entre pares.
- e) Favorecer un conocimiento de la estructuración de los contenidos, mediante el uso de mapas conceptuales.
- f) Reducir el papel de la memorización y los cálculos.
- g) Sustituir los problemas artificiales, no motivadores, por problemas reales y relevantes.
- h) Proporcionar desde el principio un feedback sobre el rendimiento del alumno.

Ante los alumnos con niveles más acusados de ansiedad (en nuestro caso, alumnos que no poseen una formación previa en conceptos lógico-matemáticos) podría ser interesante además usar medios formales o informales para valorar la ansiedad y hacer conscientes de ella a los propios alumnos. Las discusiones en grupo sobre la ansiedad que experimentan ante la materia, los orígenes de la misma, el tipo de hechos o situaciones que contribuyen a reforzarla y sobre las vías que permitirían reducirla, han resultado igualmente una actividad eficaz en el tratamiento de alumnos que muestran ansiedad ante cursos de Estadística (Green, 1994).

Para finalizar, y respondiendo a la idea de que una mejora general de las actitudes de los alumnos constituye para nosotros un ineludible objetivo a la hora de abordar la docencia de la Estadística, proponemos la adopción de métodos de enseñanza que promuevan formas de aprendizaje más atractivas para el alumno, y contribuyan a elevar no sólo la comprensión de los conceptos, sino también las actitudes hacia esta disciplina. Frente al esquema de enseñanza tradicional, apoyado en la secuencia *presentación de técnicas y fórmulas - demostración matemática - problema de aplicación*, se trata de considerar metodologías de trabajo que hagan especial énfasis en el carácter aplicado de la Estadística, llevando a los alumnos a ver esta disciplina no únicamente como una materia de estu-

dio, sino como una herramienta útil de cara a la comprensión del mundo que nos rodea y, en particular, de cara a la resolución de problemas reales que se plantearán al alumno en su posterior ejercicio profesional. Estas propuestas metodológicas podrían girar en torno al trabajo con datos reales, la realización de proyectos, y el análisis e interpretación de investigaciones.

a) Trabajo con datos reales. Se trata de atraer la atención de los alumnos no por las técnicas estadísticas en sí mismas, sino por los problemas sustantivos que permiten abordar, proponiéndose en este sentido la utilización de datos reales que faciliten el aprendizaje en un contexto realista y relevante. A partir de datos reales es posible simular procesos completos de investigación, desde el planteamiento de un problema hasta la redacción del informe, mostrando a los alumnos la relevancia de las técnicas estadísticas para su futuro trabajo. Los datos utilizados, además de ser resultado de medidas reales en muestras reales, deben seleccionarse con el criterio de que resulten interesantes, para lo cual conviene que aludan a problemas cercanos a los alumnos y al campo de trabajo en el que habrán de desenvolverse; deben ir acompañados de información acerca del diseño y los propósitos de la investigación, la fuente de los datos, las técnicas de medida o la definición de las variables, que permitirán al alumno asumir el papel de investigador.

b) Realización de proyectos. Constituyen actividades en las que los alumnos recogen sus propios datos, los analizan y redactan un informe con resultados y conclusiones, propiciando igualmente la aplicación de la Estadística en el mundo real. Al permitir que los alumnos trabajen sobre temas cercanos, que realmente les interesan, se consigue un efecto motivador sobre los alumnos. Estudios sobre el alumnado o sobre los servicios que ofrecen los centros universitarios resultan frecuentemente objeto de atención por parte de los alumnos. Los proyectos podrían realizarse por grupos de alumnos, lo cual facilita la revisión del profesor y una constante atención a las dificultades encontradas en cada trabajo particular.

c) Análisis e interpretación de investigaciones. El análisis e interpretación de investigaciones, a partir de un repertorio de preguntas cuidadosamente seleccionadas y formuladas por el profesor, permite a los alumnos situarse en el punto de vista del investigador, y seguir el modo en que éste recoge los datos, los organiza, describe y lleva a cabo razonamientos estadísticos a partir de ellos. Este tipo de enfoques responde igualmente a la idea de trabajar con casos reales, que confieran a la Estadística mayor interés, y posibiliten la contextualización de las técnicas estadísticas facilitando su comprensión y aprendizaje. Las investigaciones pueden ser examinadas por los alumnos en clase, pueden ser planteadas como trabajo en horario de estudio, o ser incluidas como actividades extra, a modo de

seminarios. Realizando una adecuada selección de investigaciones, es posible cubrir la práctica totalidad de los conceptos y las técnicas incluidos en el programa de un curso introductorio de Estadística.

Dirección del autor: Javier Gil Flores. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Francisco Javier, s/n. 41.005- SEVILLA

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 2.IX.1998.

BIBLIOGRAFÍA

- AUZMENDI, M. E. (1992) *Evaluación de las actitudes hacia la Estadística en alumnos universitarios y factores que las determinan*. Tesis doctoral en microfichas (Universidad de Deusto).
- BARCIKOWSKI, R. (1991) *On teaching applied statistics*, Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting (Chicago).
- BEINS, B. C. (1985) Teaching the relevance of statistics through consumer-oriented research. *Teaching of Psychology*, 12, pp. 168-169.
- BÉN-JACOB, M. G. (1986) A workshop for students who are math deficient or math anxious, *College Student Journal*, 20, pp. 194-201.
- BUSK, P. (1993) *Discussion summary for AERA session 11.16: statistics students, their attitudes, achievement, and related characteristics*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting (Atlanta).
- COLLINS, B.; OBERG, A. y SHERA, W. (1989) An evaluation of computer-based instruction in statistical techniques for education and social work students, *Journal of Educational Technology System*, 17:1, pp. 59-71.
- DILLON, K. M. (1988) Statisticophobia, en WARE, M.E. y BREWER, C.L. (eds.) *Handbook for teaching statistics and research methods* (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates).
- EAGLY, A. H. y CHAIKEN, S. (1992) *The psychology of attitudes* (San Diego, CA, Harcourt Brace Jovanovich).
- ELMORE, P. B. y LEWIS, E. L. (1991) *Statistics and computer attitudes and achievement of students enrolled in applied statistics: Effect of a computer laboratory*, Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting (Chicago).
- ELMORE, P. B. y VASU, E. S. (1986) A model of statistics achievement using spatial ability, feminist attitude and mathematics-related variables as predictors. *Educational & Psychological Measurement*, 46:1, pp.215-221.
- ELTINGE, E. M. (1992) Diagnostic testing for introductory statistics courses. en GORDON, F. (ed.) *Statistics for the twenty first century*, pp. 56-65 (Mathematical Association of America).

- ESCUADERO ESCORZA, T. (1980) *¿Se pueden evaluar los centros docentes y sus profesores?* (Zaragoza, ICE de la Universidad).
- EYSENCK, M. W. (1979) Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization, *Journal of Research in Personality*, 13, pp. 363-385.
- FAGHIHI, F. y RAKOW, E. A. (1995) *The Relationship of Instructional Methods with Student Responses to the Survey of Attitudes Toward Statistics*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Biloxi, MS.).
- GLASS, G. V., y STANLEY, J. C. (1980) *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales* (Barcelona, Editorial Prentice/ Hall Internacional).
- GRATZ, Z. S. y otros (1993) Attitudes and Achievement in Introductory Psychological Statistics Classes: Traditional versus Computer-Supported Instruction, *Teaching of Psychology: Ideas and innovations. Proceedings of the Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology* (Nueva York).
- GREEN, K. E. (1992) *One year later: Student's attitudes toward statistics*, Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting (San Francisco).
- GREEN, K. E. (1993) *Affective, evaluative and behavioral components of attitudes toward statistics*, Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting (Atlanta).
- GREEN, K. E. (1994) *The affective component of attitude in statistics instruction*, Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting (New Orleans).
- HEAD, L. Q. y LINDSEY, J. D. (1983) Anxiety and the university student: A brief review of the professional literature, *College Student Journal*, 17, pp. 176-182.
- JEGEDE, O. J.; ALAIYEMOLA, F. F. y OKEBUKOLA, P. A. O. (1991) The effect of concept mapping on students' anxiety and achievement in biology, *Journal of Research in Science Teaching*, 27, pp. 951-960.
- KATZ, B. M. y TOMAZIC, T. Z. (1988) Changing students' attitudes toward statistics through a nonquantitative approach, *Psychological Reports*, 62, p. 658.
- KERLINGER, F. N. (1985) *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento* (México, Interamericana).
- MANDLER, G. (1982) Stress and thought processes, en GOLDBERGER, L. y BREZNITZ, S. (eds.) *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*, pp. 88-104 (New York, Free Press).
- PERNEY, J. y RAVID, R. (1990) *The relationship between attitudes toward statistics, math self-concept, test anxiety and graduate students' achievement in an introductory statistics course*, Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting (Boston).
- PHILLIPS, J. L. (1980) *La lógica del pensamiento estadístico* (México, El Manual Moderno).
- RAISZADEH, F. M. y AHMADI, M. (1987) Students' race and gender in introductory business statistics, *Journal of Education for Business Statistics*, 63:1, pp. 21-23.
- ROBERTS, D. M., y BILDERBACK, E. W. (1980) Reliability and validity of a statistics attitude survey, *Educational and Psychological Measurement*, 40, pp. 235-238.

- ROBERTS, D. M., y SAXE, J. E. (1982) Validity of a statistics attitude survey: a follow-up study, *Educational and Psychological Measurement*, 42, pp. 907-912.
- SCHAU, C.; DAUPHINEE, T. y DEL VECCHIO, A. (1992) *The development of the survey of Attitudes Toward Statistics*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting (San Francisco).
- SCHAU, C.; DAUPHINEE, T. y DEL VECCHIO, A. (1995) The Development and Validation of the Survey of Attitudes Toward Statistics, *Educational and Psychological Measurement*; 55:5, pp. 868-867.
- SUTARSO, T. (1992) *Students' attitudes toward statistics (STATS) Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (Knoxville, TN, ERIC Document ED353316).
- WATERS, L. K. y otros (1988) Attitudes toward statistics: an evaluation of multiple measures, *Educational and Psychological Measurement*, 48, pp. 513-516.
- WILLETT, J. B., y SINGER, J. D. (1992) Providing a statistical «model»: teaching applied statistics using real-world data, en GORDON, F. (ed.) *Statistics for the twenty first century*, pp. 83-98 (Mathematical Association of America).
- WISE, S. (1985) The development and validation of a scale measuring attitudes toward statistics, *Educational and Psychological Measurement*, 45, pp. 401-405.
- WOEHLKE, P. L. (1991) *An examination of the factor structure of Wise's Attitude Toward Statistics scale*, Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting (Chicago).

SUMMARY: ATTITUDES TOWARDS STATISTICS. INCIDENCE OF GENDER AND EDUCATIONAL BACKGROUND VARIABLES

This article studies Education student's attitudes towards statistics. Once analysed the technical characteristics about the instrument used, the different dimensions are explored, examining the differences up the attitudes concerning both the gender and the educational background of the subjects. On the second hand, the weaker aspects about statistics are identified, as well as the characteristics of the subjects that reached the lower marks. Measures to be adopted and educational methods these would improve the students attitudes towards this matter are also proposed.

KEY WORDS: Higher education, attitude measures, attitudes towards statistics, gender differences, educational background differences.

INFORMACIONES

1. ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

In memoriam del Dr. D. Ricardo Marín Ibáñez (1922-1999). Congreso de la Asociación Mundial de las Ciencias de la Educación (AMSE)

2. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

ELLIOT W. EISNER: *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, (Carmen Urpí Guercia); JEAN CLAUDE GILLET: *Formation à l'animation* (Xan Bouzadas Fernández); L. DOVAL SALGADO y M. A. SANTOS REGO: *Educación y neurociencia* (Germán Sierra Marcuño); A VELLOSO: *El desorden mundial y los refugiados* (Jaime Marín).

3. LIBROS RECIBIDOS

COLABORAN EN ESTE NÚMERO



1. ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

IN MEMORIAM DEL DR. D. RICARDO MARÍN IBÁÑEZ (1922-1999)

Con el siglo nos van dejando figuras señeras de la pedagogía española contemporánea: Alejandro Sanviçens, Víctor García Hoz, Juan Tusquets,... también Ricardo Marín. Protagonistas destacados en la segunda parte de una centuria a punto de concluir, son obligada referencia para entender el acontecer científico-pedagógico y educativo de los últimos cincuenta años.

Ricardo Marín Ibáñez es, entre ellos, una personalidad peculiar, dotada de extraordinario carisma y proyección internacional. Humanista emprendedor, de simpatía arrolladora y profundamente comprometido con su magisterio. Desde la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED, cuya titularidad últimamente ostentaba, consagró la etapa final de su vida a reforzar y a estrechar lazos de hermandad con la comunidad educativa iberoamericana.

Su inicial dedicación al ámbito de la Filosofía —consigue su primer título universitario de Licenciatura en esta Sección de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia en 1949 y, posteriormente, el grado de Doctor, así como más adelante obtiene una plaza de Profesor Agregado de Fundamentos de Filosofía en la Universidad de Madrid— se ve desbordada por una clara vocación pedagógica que le acompañará durante toda su trayecto-

ria profesional y vital: primero fue maestro de enseñanza primaria y terminará siendo Catedrático de Universidad de Pedagogía General de la Universidad de Valencia desde donde pasó a la Universidad a Distancia, ya siempre formador de maestros y educadores.

En la luz de su tierra valenciana probablemente se encuentre una de las claves de su desbordante optimismo pedagógico, de su fe sin límites en las posibilidades perfectivas del ser humano y en su bondad radical. Eran cualidades que el profesor Marín cultivaba con una decidida voluntad; cualidades que ayudan a entender el respeto y el afecto entrañable que era capaz de despertar a su alrededor.

Su faceta de escritor le caracteriza como un autor prolífico y de pluma ágil. Nunca dejó de plasmar en artículos y libros sus experiencias, sus lecturas, la síntesis personal de la ingente información que llegaba a sus manos, su visión de la actualidad pedagógica... *Principios de Educación Contemporánea* (Rialp, 1990), texto publicado en 1972, es una de sus obras más conocidas. Libro de cabecera de varias generaciones de pedagogos, su autor consigue articular en torno a seis principales factores su visión personal de las circunstancias que han contribuido a la configuración de la realidad edu-

cativa característica de nuestros tiempos. Desde su perspectiva, los seis principios que propone: *individualización y socialización, intuición y actividad, juego y creatividad*, a modo de ejes transversales, impregnan tanto las instituciones educativas como los métodos, la legislación, los programas, los materiales escolares, e, incluso, la propia concepción del rol docente; son pilares básicos de la educación y, en consecuencia, deben serlo, igualmente, del quehacer pedagógico.

Más de doscientas obras sobre los más variados temas educativos componen la producción bibliográfica de Ricardo Marín Ibáñez. Cabe, sin embargo, destacar algunos núcleos problematizadores que cultiva con especial dedicación a lo largo de los años: las cuestiones axiológicas, la creatividad, o la enseñanza a distancia.

Dos densos textos, *Libertad y compromiso en Sartre* (Diputación Provincial de Valencia, 1959) y *El Pensamiento del Padre Ismael Quiles* (EUS, Buenos Aires, 1998), son una muestra de su aportación a la comprensión y difusión del pensamiento filosófico contemporáneo. Junto con *Valores, objetivos y actitudes en educación* (Miñón, 1976), y *Los valores. Un desafío permanente* (Cinzel, 1993) reflejan su hondo interés por las preguntas más radicales de la existencia, y su permanente preocupación por la axiología como faro orientador del quehacer educativo.

En el ámbito de la creatividad, el profesor Marín, pionero entre nosotros, ya a principios de los años setenta defendía la importancia del tratamiento educativo de esta radical dimensión del ser humano. *Técnicas del pensamiento creativo* (Universidad de Valencia, 1975), *La creatividad en la Educación* (Kapelus, 1974), *La creatividad* (CEAC,

1980), o *Creatividad y Reforma Educativa* (Universidad de Santiago de Compostela, 1998) son ejemplos representativos de las numerosas ocasiones en las que pone su pluma al servicio de la promoción de este ámbito del conocimiento pedagógico. Su participación durante años en el proyecto de investigación europeo *Capire*, la dirección de equipos de investigación en las universidades de Valencia y en la Nacional de Educación a Distancia, junto con la fundación de la revista *Innovación creadora* y del *Instituto Valenciano de Creatividad*, o la presidencia de congresos nacionales e internacionales: Valencia (1976, 1980), Madrid (1993), Caracas (1996), son algunas de sus principales iniciativas para el desarrollo de esta parcela del conocimiento.

El reconocimiento internacional a su labor en el terreno de la creatividad queda plasmado en 1990 con la concesión del *Premio Capire* por el Comité Internacional para la promoción de la Investigación Avanzada en Educación y en su nombramiento como miembro del Comité Científico Internacional del Instituto Internazionale ECO-Crea, con sede en Roma.

Un tercer gran núcleo temático cultivado con mimo por Ricardo Marín es el de la enseñanza a distancia. Su incorporación a la cátedra de Pedagogía General de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, a principios de los ochenta, marca un punto de inflexión en la investigación nacional sobre esta modalidad educativa. Desarrolla una actividad incansable en la dirección de tesis doctorales, de equipos de investigación con financiación externa, de promoción del modelo a distancia mediante convenios de colaboración con instituciones nacionales y extranjeras: Dirección General de Tráfico, Ministerio de Educación, Wayne

State University (Detroit, USA), Universidade Castelo Branco (Río de Janeiro, Brasil), Federal de Pará (Belém, Brasil), o Universidad Mayor de Santiago de Chile, entre otras. Y, paralelamente, participa en importantes proyectos educativos internacionales como delegado de España; es el caso de su actuación en el Proyecto SATURN para la creación de una red europea de formación permanente a distancia

Otra destacada faceta de la personalidad del profesor Marín Ibáñez es su dimensión comparatista e internacionalista. Inicia su colaboración con Organismos Internacionales de Educación a principios de los años sesenta, participando como experto en un proyecto de formación de maestros, auspiciado por la UNESCO en Honduras. Seguirán otras muchas colaboraciones en, prácticamente, la totalidad de los países hispanoamericanos.

Interviene como consultor de la UNESCO en las reuniones que se celebran sobre temas educativos durante los últimos treinta años: París (1974, 1975), Bucarest (1976), Argentina (1977), Quito (1978), Argel (1979), Santiago de Chile (1980), Brasilia (1993), París (1998). En numerosas ocasiones ostenta, igualmente, la delegación de España en distintos Organismos y eventos internacionales de educación: Consejo de Europa, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (Comité de Educación y CERI), y Conferencias Internacionales de Educación.

Su interés por la aplicación de la metodología comparativa al análisis de los problemas educativos le lleva a asumir la presidencia de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada durante diecisiete años, hasta que en 1994 pasa a ocupar el cargo de forma honoraria. También durante años forma par-

te del Comité Ejecutivo de la Sociedad Europea de Educación Comparada (CESE), desde 1988 como miembro honorario. Dirección de tesis e investigaciones, publicaciones, promoción de congresos, IX Conferencia de la CESE (Valencia, 1979), congresos nacionales de Granada (1985) y Málaga (1987), así como la participación en todo tipo de reuniones científicas de esta especialidad, son actividades mantenidas a lo largo de su trayectoria.

La educación multicultural y la educación para la convivencia es otro de los ámbitos que se torna para Ricardo Marín, poco a poco, en un cuarto foco de atención preferente, con frutos maduros en la década de los noventa. La presidencia de congresos internacionales sobre esta problemática (Ceuta, 1991, 1995), la Mención otorgada por el Estado de Michigan (USA) a su contribución en el campo de la educación bilingüe y multicultural, o su labor como miembro del Foro del Mediterráneo son muestras de la intensa actividad desplegada en este campo.

Ricardo Marín disfrutó de prestigio y reconocimiento en España y en el extranjero. La Cruz de Alfonso X El Sabio (1974), el Premio Internacional Capire (1990), el nombramiento como Socio de Honor de la Sociedad Española de Pedagogía (1988), y como miembro del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana, en calidad de "personalidad relevante" (1995), son algunas de las distinciones de que fue objeto.

Su figura, sin embargo, se completa cuando a los abrumadores datos objetivos sobre su trayectoria profesional (publicaciones, participación en foros científicos, nombramientos y cargos, actividades de dirección, premios y reconocimientos múltiples), se suma el

testimonio de sus incontables alumnos y discípulos sobre su peculiar manera de concebir el magisterio: un compromiso radical, sin límites temporales ni geográficos; conformador de su discutir existencial; desproporcionado en sus dimensiones gigantescas...

Ricardo Marín Ibáñez, maestro en unos tiempos en que faltan maestros. Con la generosidad de la naturaleza expandía su savia fecundante sin mirar dónde, con la convicción del que siente que parte caerá en buena tierra. Jamás preguntó a nadie ni su *pedegree*, ni su pasado, ni siquiera su bandera; a todos acogía por igual, abriendo horizontes como sólo sabe hacerlo un maestro.

Era un hombre austero, fuerte en su soledad; un hombre de esperanza y de concordia; un hombre libre, profundamente comprometido. Tenemos su obra y el recuerdo de su ejemplo; nos quedan sus palabras prendidas en el viento: *"El porvenir no está trazado de una manera infalible, está en parte en nuestras manos, y ese mundo posible de valores personales, más humano, es la mejor de las perspectivas y el más fascinante de los caminos que podemos trazar para las nuevas generaciones"* (Los valores clave del siglo XXI, Discurso pronunciado en la toma de posesión como Académico de Número de la Real Academia de Doctores, el día 27 de mayo de 1998).

Congreso de la Asociación Mundial de las Ciencias de la Educación (AMSE)

Tendrá lugar en Sherbrooke (Québec) Canadá, del 26 al 30 de junio del año 2000. El tema propuesto para el Congreso es «La investigación en Educación al servicio del desarrollo de las sociedades». Cinco serán los temas tratados:

1) La investigación en Educación y el desarrollo de las prácticas profesionales;

2) La investigación en Educación y la Educación del ciudadano;

3) La investigación en Educación y el apoyo hacia las personas marginalizadas o excluidas;

4) La investigación en Educación y su impacto sobre las políticas educativas;

5) La investigación en Educación y el lugar de las Ciencias de la Educación en la Formación.

A los participantes se les proporcionará la posibilidad de organizar coloquios en torno a dichos temas, de presentar ponencias al exterior y de exponer carteles con los resultados de sus investigaciones. Las reservas han de hacerse lo antes posible. Para obtener más información, se puede contactar con Pauline Hamelin, tlf.: 819-821-7412; fax: 819-821-7428; e-mail: phamelin@courrier.usherb.ca.

Además, para examinar las ponencias propuestas, existen dos personas a su disposición:

* Jean Toupin, vice-decano, tlf.: 819-821-8000, poste 2410; fax: 819-821-7428; e-mail: jtoupin@courrier.usherb.ca.

* Yves Lenoir, tlf.: 819-821-8000, poste 2468; fax: 819-821-8048; e-mail: ylenoir@courrier.usherb.ca.

2. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

EISNER, ELLIOT W. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (Barcelona, Paidós Educador), 305 pp. Título original: *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice* (Prentice Hall, Inc., 1990).

Son ya algunos los años transcurridos desde que comenzó la discusión en el ámbito educativo acerca de la alternativa de los métodos cualitativos de investigación frente a la metodología experimental predominante desde la primera mitad de siglo. Sin embargo, esta alternativa todavía no se reconoce, en términos generales, como parte integrante de la enseñanza de los métodos de investigación impartida en las facultades de Humanidades y Ciencias Sociales de nuestro país, debido probablemente al citado enfrentamiento inicial en el que nace la investigación cualitativa. Tengo la impresión de que a menudo la oposición con la que lo novedoso surge frente a lo ya establecido suscita el recelo que impide su ágil integración. Así, la mayoría de los estudios cursados en aquellas facultades, incluidos los de doctorado, siguen concentrados casi exclusivamente en la investigación experimental basada en métodos cuantitativos de medición, quedando relegada la posibilidad complementaria que ofrece la alternativa cualitativa a esos métodos.

La situación actual del panorama educativo estadounidense incluye ya incipientes avances en este sentido, aunque todavía poco consensuados,

como el llevado a cabo por el profesor Elliot W. Eisner desde la Universidad de Stanford. Probablemente la alarma educativa de los últimas décadas en los Estados Unidos de América ha acelerado la necesidad de abordar el problema de la educación desde nuevas formas de investigación. El libro de Elliot W. Eisner, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, supone una propuesta contundente de la alternativa cualitativa que merece la atención de cuantos nos dedicamos a la investigación educativa, conscientes de que ésta debe redundar en lo que él denomina «mejora de la práctica educativa».

Tras unos primeros agradecimientos, Eisner dedica la introducción del libro a situar el marco referencial de lo que él define como «indagación cualitativa». Aparecen así, desde Aristóteles hasta Clifford Geertz, otros nombres —algunos se irán repitiendo a lo largo del libro— como el de Ernst Cassirer, Susanne Langer, John Dewey, Rudolf Arnheim, Nelson Goodman, entre los más citados. También expone sus relaciones con la llamada «indagación naturalista» o con la crítica de arte. En definitiva, nos presenta la *indagación cualitativa* en educación como un sa-

ber práctico más amplio que el de la *investigación y evaluación*, concretado en dos formas particulares que él mismo propone y con las que ha trabajado en los años anteriores: el *conocimiento educativo* y la *crítica educativa*.

En líneas muy generales, se distinguen tres partes en la estructura del libro. En los tres primeros capítulos desarrolla las cuestiones principales de la *indagación cualitativa* en general: los rasgos del entendimiento humano, la importancia de la experiencia, el conocimiento de las cualidades, la interpretación, la generalización, la objetividad. El capítulo cuarto lo dedica de modo más particular al *conocimiento educativo* y los tres siguientes a la *crítica educativa*, que son dos modos de concreción de la *indagación cualitativa*. En los últimos capítulos del libro cuestiona esta nueva metodología y sus formas de llevarla a la práctica, terminando con una propuesta para la formación de investigadores.

Los rasgos más significativos de la indagación cualitativa provienen de aquellas cualidades del entendimiento humano que se ejercitan en el uso cotidiano como son la perspicacia o capacidad perceptiva a la hora de experimentar las cualidades del mundo y captar su presencia ya sea real o imaginaria, el pensamiento creativo, la participación empática o comunicativa. Todos los estudios realizados en el ámbito de la indagación cualitativa parten de la observación de la realidad concreta desde el yo del investigador como instrumento, con una sensibilidad perceptiva concreta y un esquema estructural de partida más o menos flexible a la hora de otorgar significados, es decir, a la hora de dar una interpretación razonada que confiera algún sentido a lo observado. Dicha interpretación requiere la capacidad ex-

presiva y la presencia de la voz del investigador que tiñe con su propia personalidad toda la investigación y que contribuye a comunicar la unicidad del caso concreto del que parte, como una realidad palpable y creíble. Eisner reprocha en más de una ocasión a los investigadores que pretenden alcanzar una objetividad ontológica en sus trabajos, y que utilizan para ello recursos tales como el verbo impersonal o el plural mayestático. Este tipo de estudios requieren, por último, juicios de valoración por parte del investigador, fundados en criterios de coherencia, intuición, consenso, utilidad instrumental como herramientas de persuasión de la razón que no cierran la posibilidad del debate.

Aunque los trabajos iniciales de Elliot W. Eisner se hallan muy ligados a las corrientes cognitivistas que han gozado de amplia difusión en los Estados Unidos, en todos ellos podemos encontrar siempre un punto divergente que actualmente —gracias a que la crítica al cognitismo se deja escuchar cada vez más— cobra mayor resonancia. Se trata de tener en cuenta otros modos de conocimiento además del que se adquiere a través del lenguaje verbal y matemático y también de las diversas formas de representación que aquéllos adoptan, como por ejemplo las que provienen del mundo del arte, los símbolos, capaces de expresar la parte afectiva y emocional de los seres humanos. Con *El ojo ilustrado* Eisner nos sorprende trasladando sus planteamientos al mundo de la investigación y evaluación educativas, y en definitiva, a la mejora de la práctica educativa. Desde el *conocimiento*, que él define como la capacidad de apreciación de cualidades, y la *crítica*, que consiste en la capacidad de revelar el conocimiento adquirido, de darle divulgación so-

cial, el investigador actúa en esencia como educador. Siguiendo a Dewey, afirma que «la función básica del crítico es educativa. Por *educativo* entiendo proporcionar el material mediante el cual la percepción se incrementa y se profundiza el entendimiento» (106). La mejor crítica, por tanto, es la que puede llevarse a cabo entre el propio profesorado. Y puesto que la práctica educativa es normativa, la *validez* de la investigación tampoco puede pasarse por alto en este tipo de trabajos cualitativos. Eisner explica a lo largo de todo un capítulo los criterios que dan validez a la indagación de ese profesor-crítico: la corroboración estructural que surge de la confluencia de evidencias y contradicciones, la validación consensual entre expertos y la adecuación referencial. Además, dedica un capítulo aparte al problema de la generalización del caso concreto, rescatando la solución del uso que la filosofía clásica atribuía al «universal concreto» como verdad supeditada a los rasgos universales a través de la «ejemplificación».

Tampoco olvida la necesidad de incluir la *meta-crítica* que evalúa el propio trabajo realizado y explica qué tipo de «informes cualitativos» se pueden realizar con tal fin. En otro capítulo, expone con carácter heurístico el «método» utilizado en este tipo de trabajos, aludiendo a la flexibilidad, al ajuste y a la interacción como sus notas más sobresalientes. Sin duda, aparecen en estos modos complejos de actuación práctica una serie de conflictos éticos que el investigador debe plantearse. Para Eisner no es posible resolverlos definitivamente pero sí ser consciente del alcance de sus consecuencias y de las decisiones responsables que pueden paliarlos.

Eisner no cierra el libro sin antes

dar unas sugerencias sobre cómo conducir la indagación cualitativa a las licenciaturas y doctorados impartidos en las Universidades, qué competencias deben incluir los programas de formación de investigadores cualitativos en educación. Quizás el problema mayor con el que nos encontramos en nuestro entorno oficial a la hora de importar las propuestas de Eisner estriba en la separación que actualmente se vive entre los estudios de Psicopedagogía, Pedagogía y Magisterio. ¿Cómo conseguir que un investigador cualitativo en educación conozca bien la materia de enseñanza sobre la que investiga y su didáctica?

Siguiendo el estilo de libros anteriores suyos, Eisner escribe con la claridad y la concisión de quien conoce el oficio de educador, atento siempre a la expresión vívida de los contenidos por medio de ejemplos procedentes de su experiencia práctica, la de sus colegas o discípulos. De algún modo, a medida que avanzaba en la lectura, el libro entero se iba convirtiendo en un exponente de su contenido, quedando al descubierto la coherencia con que el autor procura llevar a la práctica sus convicciones en materia educativa. Se trata de un libro experto en pedagogía, no sólo en sus contenidos sino también en el modo —inseparable, por cierto— de comunicarlos. Así, los ejemplos ofrecidos se vuelven indispensables para comprender el significado de lo que el autor nos quiere transmitir; son continuas las referencias que vuelven a ellos desde la exposición de la teoría. Y a su vez, todas las preguntas que nos plantea con carácter recurrente desde la práctica educativa suscitan nuestra reflexión como lectores preocupados por la educación.

Carmen Urpí Guercia



GILLET, Jean Claude (1998) *Formation à l'animation*. (Paris, L'Harmattan).

Esta obra del profesor de la Universidad de Burdeos, J. C. Gillet, nos aporta una reflexión acerca de la situación actual de los procesos de formación de los agentes socioculturales desde una doble perspectiva. En un primer sentido este trabajo realiza un balance estimativo de lo que han representado los últimos treinta años de actividad de su Instituto Universitario (Diplomatura Universitaria) dedicado a la capacitación de Animadores Socioculturales y Agentes de Intervención y Desarrollo Social, y en una segunda dirección su trabajo opta por asumir el desafío de repensar el sentido global de estas profesiones así como el de aquellos soportes epistemológicos y metodológicos que sirven de apoyo a ese proceso de formación. Treinta años son sin duda un período de tiempo suficiente para poder establecer una evaluación estimativa, treinta años del Instituto bordelés Michel de Montaigne que fue precisamente el primer centro del país vecino que apostó en aquel momento por innovar aventurándose en promover un tipo de formación que nació pleno de incertidumbres. Como reconoce nuestro autor, el tiempo dio cumplida respuesta a los presagios más favorables manteniéndose, después del período transcurrido, y a pesar de las oscilaciones socioeconómicas de los últimos años, una alta tasa de éxito académico en unos estudios que siguen manteniendo de modo continuado el refrendo y el interés del alumnado. Además estas titulaciones han logrado un nivel de inserción profesional más bien satisfactorio y rápido, al tiempo que una capacidad pedagógica relativamente bien adaptada para favorecer la integración de los estudiantes.

Para nosotros y para todas aquellas universidades españolas que han implantado recientemente la diplomatura de Educación Social este trabajo del profesor Gillet resulta profesionalmente esclarecedor y académicamente iluminador por la privilegiada atalaya desde la que se lleva a cabo el análisis y desde la que se elaboran las propuestas. Resulta sin duda extremadamente útil el poder confrontar nuestra experiencia de apenas un lustro en el estreno de estas titulaciones con unas reflexiones maduras en tres largas décadas de trabajo fecundo y continuado.

Para comprender el alcance del presente trabajo del profesor Gillet es menester remitirse a una obra suya anterior, «Animation et animateurs», publicada en el año 1996 en la misma editorial que esta que hoy reseñamos, en la cual defendía la propuesta de que para poder comprender todo el alcance del fenómeno de la animación era preciso no limitarse a analizarla solamente como un hecho social sino también como una práctica y a partir de una problemática de tipo *praxeológico* inspirada en las ciencias de la acción y de la decisión. El recurso al concepto de *mediación* así como a la figura del *animador-estratega* permitiría, en su opinión, poner de relieve una función de la animación relacionándola con la actual crisis del vínculo social y político.

En su última obra el profesor Gillet se centra en la valoración de las lógicas orientativas que han venido condicionando hasta hoy el proceso formativo así como en aquellas que de acuerdo con su argumentación deben ser

contempladas de cara al futuro. En particular se interesa en el análisis del modo como se instaura y mantiene en este ámbito académico una dicotomía ostensible entre enseñanza y formación. En su opinión la formación de los animadores ha sido canalizada en base a una transmisión yuxtapuesta de conocimientos teóricos, por un lado y de destrezas técnicas, por el otro, a través de un proceso en el que parecía subyacer la idea de la inexistencia de relación entre lo primero y lo segundo. Será a partir de ello que J. C. Gillet intentará dar una respuesta al desafío de cómo alcanzar una formación profesional vinculada a las condiciones concretas del ejercicio de un oficio como el del animador socio-cultural el cual requiere un perfil simultáneamente práctico y generalista que no debe renunciar a la condición de excelencia académica.

Siguiendo al profesor Gillet, la existencia de un desajuste entre enseñanza y formación fundamentado en una ruptura de carácter epistemológico entre saber científico y saber praxeológico o entre el esquematismo rígido que define la división de las disciplinas y la complejidad de la acción sobre lo real conduce a uno de los dilemas más vivos de entre aquellos que residen hoy en el campo de las ciencias de la educación. Este tipo de problemática, según él, va a influir tanto sobre los modelos y los procesos pedagógicos como en el ámbito concreto de las relaciones existentes entre, por una parte, la institución formadora y sus docentes respecto, por la otra, de los profesionales que desenvuelven su actividad sobre el terreno.

En su obra nuestro autor va a prestar una particular atención a dos cuestiones fundamentales; en primer lugar, intentará establecer el cómo una problemática sustentada en una perspec-

tiva praxeológica del campo de la animación nos puede permitir construir una pedagogía *experiencial* de la animación, y en segundo lugar, nos va a abastecer un diagnóstico fecundo y actualizado de la casuística en la que se dirime el funcionamiento de los centros universitarios de formación de agentes socio-culturales, recurriendo para ello tanto a una revisión de los textos fundadores de sus promotores teóricos como a un análisis minucioso de toda información relevante relativa a los actores implicados. En esta labor de revisión le servirán de soporte informativo diferentes encuestas y sondeos disponibles acerca del sector elaborados recientemente en Francia.

Los conceptos claves de su itinerario analítico hacen hincapié en las ideas de praxeología, acción y estrategia a través de una lectura actualizada y acorde con las tendencias más recientes de las ciencias sociales. En palabras del profesor Gillet, una propuesta praxeológica toma cuerpo en la medida en la que el técnico recompone una función que previamente había sido segmentada en el proceso de formación entre diversas ciencias humanas. El técnico en tanto que agente praxeológico debe convertir su saber hacer y sus ideas en actos, en decisiones que interpreten las situaciones como conjuntos relacionados compuestos por múltiples interacciones.

Por su parte el animador, en tanto que estratega, debe tener en consideración las diversas coerciones procedentes del entorno, y a partir de ellas, ser capaz de hacer un análisis de los antagonismos que se tejen en su campo de acción.

Por otro lado en esta obra se reafirma la importancia que el tiempo y la experiencia tienen en el proceso de for-

mación de expertos. En ese aspecto se incide en el hecho de que una acción de formación profesional no debe aspirar solamente a transmitir simples competencias y conocimientos, sino que ha de pretender también que el sujeto en formación los integre en la virtualidad superadora de la producción de una *obra*, como legado distinto y superior al derivado de un simple manejo de técnicas dispersas. Como un acto pleno en base al cual cobra sentido la acción. Al servicio de estas orientaciones se situarían de manera preferente aquellas técnicas formativas que utilizasen de manera contrastada el estudio de casos como soporte crítico y formativo llamado a apoyar en su labor a los futuros agentes de la acción socio-cultural.

En todo caso, y si bien el sistema actual de formación vigente en la institución es sin duda capaz de facilitarle al futuro profesional unas condiciones favorables para una adecuada racionalización de su actividad en base a aquellos conocimientos teóricos y metodológicos que le sirven de soporte a la institución, sin embargo esta misma institución semeja poco competente al nivel de poder permitirle al estudiante construir unos conocimientos propios y específicos útiles al desarrollo de su labor. En definitiva la inteligencia estratégica del animador no puede convertirse en una competencia reconocible si no es a través de una capacidad de adaptación permanente y contrastada frente a situaciones nuevas. Para el animador se trataría de un proceso de construcción del conocimiento que aspira no sólo a reproducir contextos y a adaptarse, sino también a desarrollar la facultad de transformar las situaciones. En palabras de J. C. Gillet *no aprendemos bien sino aquello que inventamos o reinventamos.*

Después de poner en evidencia las dificultades existentes en el modelo francés actual para facilitar una formación de tipo inductivo que se inspire y se fecunde de manera reflexiva en el dinamismo de las prácticas, el profesor Gillet recupera y precisa su propuesta en la que postula el papel del docente como *mediator* llamado a mediar en base a todo su denso capital experiencial en los procesos de innovación y transformación a los que los profesionales han de enfrentarse en la arena concreta de su trabajo.

Para nuestro autor las Ciencias de la Educación constituyen un lugar-en-crucijada en el cual son fundamentales aquellos conceptos transversales tales como mediación, praxis, vínculo social o utopía, que resultan centrales a las dinámicas de la animación y respecto de los cuales y de cuyo campo teórico y profesional, docentes, investigadores, profesionales, responsables asociativos e institucionales deben intercambiar sus reflexiones relativas al modo de hacer avanzar un conocimiento y unas destrezas llamadas a servir de palanca para la transformación y el avance social de todas aquellas colectividades en las que desarrollan su trabajo los animadores socioculturales y los educadores sociales.

Xan Bouzada Fernández

DOVAL SALGADO, L. y SANTOS REGO, M. A. (Eds.) (1998) *Educación y neurociencia* (Santiago de Compostela, Galigraf/ Xunta de Galicia) 153 pp.

La pedagogía moderna se enfrenta a la tarea de programar experiencias educativas para adecuarlas al desarrollo de seres humanos en período de crecimiento, a partir del momento en el cual se integran en el sistema educativo.

Pero los seres humanos que se integran en el sistema educativo han estado desde el momento de su nacimiento inmersos en un ambiente socio-familiar personalizado que les somete, bien a una presión informativa en muchas ocasiones excesiva o incoherente, o bien a una situación de relativo aislamiento con bajo nivel de información ambiental. Este período de socialización preescolar condiciona que los sujetos a quien va dirigida la programación educativa, sean seres tanto genética como culturalmente individualizados, situación que complica su incorporación al sistema educativo, dado que cada sujeto percibe, obtiene conocimientos y los procesa de forma diferente. Este proceso de culturización preescolar juega un importante papel en la organización del proceso del pensamiento.

La pedagogía moderna se enfrenta además con la necesidad de programar la impartición de conocimientos que se caracterizan por su rápida transformación, lo que implica un incremento continuo de datos y conceptos, condición que contrasta con el clásico modelo de docencia, constituida fundamentalmente por dogmas tanto científicos como sociales o culturales. La mayoría de los conocimientos que aportan las distintas áreas hacen crecer los libros de texto por aposición y no por

integración como sería deseable. Se incrementan de forma exponencial nuevos términos, nuevos lenguajes y nuevos paradigmas aportados de forma específica por cada una de las ciencias.

Las neurociencias intentan comprender cómo el cerebro humano capta la información procedente tanto del mundo interno como del externo, en función del crecimiento y desarrollo cerebral, y cómo los seres humanos aprenden y configuran su mente. Intenta pues, comprender la naturaleza de la inteligencia humana y establecer la arquitectura cognitiva que nos permita entender el desarrollo del lenguaje, la mente como un procesador de símbolos, el análisis de problemas, la construcción de un discurso coherente y el diseño de los modelos del mundo exterior. Determinar la capacidad cognitiva del ser humano es básico para poder determinar la fiabilidad de nuestros conocimientos o su probabilidad de certeza, datos de indudable interés dadas las dificultades de la filosofía para establecer «verdades a priori» o criterios de certeza.

Las ciencias de la educación y las neurociencias tenían, por lo tanto, que encontrarse para colaborar en la solución de aquellos problemas que le son comunes, tal y como sugerían los ya clásicos trabajos de Piaget.

Sin embargo para ser de mayor utilidad a la pedagogía, las neurociencias deben superar algunos de sus paradigmas o modelos clásicos. El conocimiento

to derivado del estudio de aprendizaje en animales; de la estimulación intracerebral; de las lesiones experimentales en animales de laboratorio; de las lesiones neurológicas y las alteraciones funcionales que como consecuencia presentan los pacientes; de la esquemática división del cerebro en hemisferio izquierdo y derecho y la localización tan precisa de sus funciones, entre otros, son paradigmas poco útiles para intentar un pleno acercamiento a la pedagogía. El conocimiento, por ejemplo, de los sistemas neuronales implicados en la lectura, o los que controlan la atención selectiva, no son suficientes para explicar cómo el cerebro crea y mantiene la experiencia subjetiva. No es posible todavía a estas alturas de la ciencia cognitiva realizar una síntesis operativa entre cerebro y mente.

Quienes desde una formación médica hemos podido formarnos tanto en neurociencias experimentales o básicas (neurofisiología, neuroquímica) como en neurociencias clínicas (neurología, neurofisiología clínica) sabemos de la impotencia para trasladar en beneficio de nuestros pacientes algunos datos experimentales de la más alta cualificación. El que nuestros modelos teóricos se comprueben de una forma experimental no implica que el cerebro humano funcione de acuerdo con nuestros modelos y nuestros hallazgos. Estamos a nivel de planteamientos simplistas, aunque imprescindibles para poder llegar a interpretar algún día esa maravillosa realidad que es la mente humana.

Más utilidad parecen tener las modernas técnicas que nos permiten estudiar de forma directa el cerebro de los seres humanos vivos, como es la tomografía de emisión de positrones, que es la única que podemos utilizar para es-

tudiar de forma directa la actividad en circuitos especializados del cerebro antes del aprendizaje, durante el período de entrenamiento y en la fase en la que el aprendizaje está totalmente consolidado.

Los programas de investigación entre pedagogos y neurocientíficos deben potenciarse al máximo. Pero no olvidemos que si bien estas investigaciones podrán sugerir soluciones a largo plazo, pedagogos y maestros están obligados a trabajar día a día sobre problemas concretos y acuciantes en la mayoría de los casos.

En este panorama la reciente publicación de la monografía titulada *Educación y Neurociencia*, editada por los profesores Lisardo Doval Salgado (cuyo reciente fallecimiento ha supuesto una pérdida irreparable para nuestra Universidad) y Miguel A. Santos Rego, representa una notable aportación al análisis de la problemática docente en la escuela. Estudia desde distintos ángulos las relaciones entre educación y neurociencia, pero centrándose en las técnicas operativas para enfrentarse en los problemas día a día del sistema educativo.

La lectura de esta obra que interesa tanto a pedagogos como a neurocientíficos sugiere y potencia ideas que permiten acercarnos a la problemática del aula de una forma más próxima a la realidad. Merece la pena analizar la realidad del aula frente a determinadas especulaciones teóricas.

Debemos destacar como poco interesantes para la realidad escolar los resultados de las investigaciones sobre inteligencia y aprendizaje en adultos. El ser humano en período de crecimiento es cerebral y mentalmente muy diferente del adulto, y por otra parte el adulto está, al menos parcialmente, de-

formado por un sistema educativo plagado de tópicos y dogmas que dirigen el proceso de su pensamiento.

También resalta claramente la lectura de la obra que el principal sujeto de la pedagogía es el ser humano, y que este ser no puede ser substituido fácilmente por paradigmas, modelos, simulaciones por ordenador, etc. y que la persona que está en contacto con el sujeto y lo conoce en profundidad es el maestro, que es quien con más fiabilidad nos puede proporcionar los datos más útiles para el desarrollo de nuevos paradigmas que sustenten la investigación pedagógico-neurocientífica.

Por ello la idea ya desarrollada en algunos países, en los cuales el maestro recibe una formación de Licenciado, nos parece crucial. El maestro debe conseguir una mayor formación pedagógica orientada a poder combinar su capacidad docente con su habilidad para captar los problemas reales que plantean en las aulas los seres humanos en desarrollo. Con esto evitaremos estar investigando sobre los problemas de un «niño teórico» que existe en nuestros paradigmas, pero no en la realidad.

No debemos olvidar en este sentido los problemas causados por el abandono de muchos conocimientos empíricos obtenidos y aplicados por los

maestros, y su sustitución por enfoques muy modernistas y de supuesta «base científica». Uno de los mejores ejemplos son los numerosos casos de «dislexias funcionales» que se presentaban en las clínicas médicas. Al no ser auténticas dislexias se «curaban» aconsejando que los niños escribieran al dictado, ejercicio que permite coordinar las praxis auditivas, visuales, y de movimientos coordinados, y otras técnicas similares con las misma finalidad. Se ha olvidado, en aras de la «modernidad» que la escritura, la lectura y la correcta utilización del lenguaje son habilidades que necesitan un entrenamiento riguroso y no son el resultado de un simple crecimiento cronológico. La deficiente utilización y la pobreza del lenguaje que podemos comprobar en un alto porcentaje de los alumnos que llegan a las universidades, es el más patente fracaso de algunas de las «modernas» orientaciones pedagógicas.

Hemos de agradecer tanto a los editores como a los colaboradores de esta obra que sugieran de forma elegante la necesidad de acercarse al ser real, complejo y culturalmente polimorfo que llega a las aulas y que es el auténtico sujeto de la pedagogía.

Germán Sierra Marcuño

VELLOSO, A. (1998) *El desorden mundial y los refugiados*. (Madrid, UNED) 125 pp.

En el proyecto ilustrado, la educación servía a un ideal de liberación del ser humano: los conocimientos rescatarían a las gentes de la autoridad absoluta, del dogmatismo, de la superstición, del fanatismo, asentados todos ellos en las tinieblas de la ignorancia. En la educación actual ese viejo ideal

ilustrado, ese propósito de lucha contra todo lo irracional, parece haber quedado en un segundo plano (aunque quizás fuese mejor decir que está en el fondo del cajón). Probablemente ello se deba a que la educación ha olvidado algunos rasgos fundamentales: la preocupación por el otro, el desarrollo de

la sentimentalidad —en el sentido machadiano del término: lo que rescata nuestra vida del prosaísmo y la vulgaridad—, el fomento de valores de justicia. ¿No es profundamente irracional que estemos preocupados por la competitividad, por las técnicas instructivas, por la eficacia en el rendimiento, y se aleje de las inquietudes pedagógicas el sufrimiento de millones y millones de seres humanos?

Agustín Velloso viaja contra corriente. En esta obra, que tiene la oportunidad de aparecer en el momento en que se conmemora el cincuenta aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos —otra ilusión que dista de haberse hecho realidad—, el profesor Velloso se ocupa de las personas que sufren una situación que, desde nuestra posición, parece muy lejana y difícil de comprender: la existencia de los refugiados, su situación en el mundo y las perspectivas que el futuro ofrece a quienes están en esta condición.

Aunque el título lleve a pensar que nos encontramos ante un estudio más político o sociológico que pedagógico, la esencia de esta obra es netamente educativa. A ello contribuyen varias razones. Quizás la más evidente sea la importancia dedicada a la educación. En la obra se nos muestra cómo es la educación en los campos de refugiados, los principales problemas a los que se enfrenta y el estado de la educación de los asilados en Occidente, con particular atención al caso de España, en el que se revisan las dificultades que se encuentran en los estudios no obligatorios (centradas, sobre todo, en las convalidaciones de títulos y en la obtención de becas o ayudas económicas). No falta una referencia a un asunto al que se suele prestar poca atención: la educación de los nacionales sobre cuestiones relativas a la inmigración, el asilo, y, en general, al mundo

exterior. Velloso sostiene la necesidad de este tipo de educación para que nuestra sociedad se desprenda de prejuicios sociales y culturales y para cambiar visiones distorsionadas de la realidad.

Pero a la afirmación del carácter educativo de la obra, contribuyen, sobre todo, las estrategias didácticas que el autor emplea. Aquí destacaremos dos: la claridad del análisis y su eficacia en el intento por despertar nuestra solidaridad.

El libro, lejos de ofrecernos perspectivas abundantemente tratadas, como la legislación internacional sobre el tema, las abrumadoras cifras del refugio o la labor de las organizaciones —tanto gubernamentales como no gubernamentales—, opta por explicar con toda claridad, desde un punto de vista humano, la condición de refugiado, las causas que «fabrican» el desgarro del refugio, las necesidades más urgentes de estas personas —que no son otras que las de cualquier ser humano—, el horizonte previsible en un futuro próximo, la responsabilidad de nuestras instituciones políticas —con especial dedicación a clarificar el papel de las administraciones más cercanas: la española y la europea—, y las posibilidades que se nos presentan a todos los ciudadanos para escapar de nuestro papel de miembros cualificados de la cada vez más nutrida mayoría silenciosa. Después de leer las páginas de esta obra, el tema de los refugiados, tan oscuro a través de las cifras y las leyes, aparece extraordinariamente claro. El autor se empeña en una tenaz labor de rescatar el padecimiento de las víctimas del exilio de la injusta niebla del olvido y de mostrar que este no es un asunto abstracto ni de los políticos, sino de cualquier persona. Ese afán de clarificación didáctica es el que guía la inclusión en la obra de un apartado dedicado a proporcio-

nar sencillas definiciones de los conceptos más importantes relacionados con el asilo.

Por otra parte, el libro es una llamada directa y eficaz a nuestra sensibilidad como seres humanos. En el ámbito de la Educación para la Paz o en el de la Educación para el Desarrollo ha hecho fortuna lo que se ha denominado «enfoque socioafectivo». Con esta perspectiva metodológica, se trata de que las personas entiendan las vivencias y la realidad de aquellos hombres y mujeres que padecen una situación injusta, pero que ese entendimiento no sea frío, meramente racional. Se persigue que el individuo no sólo adquiera conocimientos sobre un determinado asunto, sino que llegue a implicarse afectivamente y sentir por la causa de alguien, meterse dentro de, introducirse en la piel y en la perspectiva del otro. El objetivo que se pretende es la implicación afectiva y emocional que condiciona nuestro comportamiento.

El planteamiento didáctico del libro responde a esas pretensiones. Es difícil imaginar a nadie que no se halle conmovido tras enfrentarse a la ebridad del sufrimiento reflejado en las historias de refugiados, contadas por ellos mismos, que se recogen en el capítulo octavo del libro. Estamos ante un poderoso planteamiento didáctico contra la amnesia del sufrimiento que provoca la violación de los derechos humanos más elementales, contra el olvido que nos hace ser menos humanos, menos dignos.

Pero en compañía de la complicidad emocional, también encontramos la información: las circunstancias de los países que generan exiliados —pueden serlo todos aquellos que conculcan los derechos humanos—, la política de los países que acogen o que deberían acoger a los asilados, el estatuto

regulado por la Convención de Ginebra o Convención del 51, un análisis riguroso de los argumentos de los gobiernos que niegan el refugio a los solicitantes, un repaso de los efectos del movimiento mundial de las poblaciones —con los problemas que origina, pero también con sus beneficios, menos citados— y la relación del refugio con otros temas: la ayuda al desarrollo, el medio ambiente, la situación de la mujer,... Tampoco faltan referencias, de fácil comprensión, a la legislación relativa al refugio o al papel de organismos como la Cruz Roja, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) o el de las ONGs. Merece la pena destacar un breve capítulo dedicado a la situación de los refugiados en España y a las respuestas que dan a este tema tanto la administración española como la sociedad de nuestro país.

Tras la implicación afectiva y los conocimientos sobre la naturaleza del exilio, aparecen las informaciones necesarias para pasar a la acción, para ponerse en marcha: una orientación sobre las fuentes en las que puede obtenerse información sobre el refugio y una relación de las ONGs que trabajan en este tema —bien sea actuando como centros de documentación sobre el asilo o, por otro lado, acogiendo y asistiendo a los refugiados—, con direcciones y teléfonos.

Libros como éste dejan claro que, pese a las dificultades, la educación sólo alcanza verdadero valor humano cuando es crítica y sensible al sufrimiento de los demás, cuando en ella se reflejan las palabras de Freire: «Reconozco la realidad. Reconozco los obstáculos, pero rechazo acomodarme en silencio o simplemente ser el eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante».

Jaime Marín

3. LIBROS RECIBIDOS

- LÓPEZ MARTÍN, R. y GARFELLA ESTEBAN, P. R. (1997) *El juego como recurso educativo* (Valencia, Universitat de València).
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1997) *Formación de formadores. Planificación: diseño y evaluación de proyectos y programas* (Madrid, UNED).
- LORENZO MOLEDO, M. M. (1997) *La delincuencia femenina en Galicia. La intervención pedagógica* (Xunta de Galicia, Secretaria Xeral da Presidencia).
- MARTÍNEZ OTERO, V. (1997) *Los adolescentes ante el estudio* (Madrid, Fundamentos).
- MARUGÁN, M. y ROMÁN, J. M. (1997) *Aprendo si relaciono. Programa de entrenamiento en estrategias de relación para alumnos de educación secundaria* (Madrid, Visor).
- NIÑO, L. S. et al. (1997) *Evaluación, proyecto educativo y descentralización en la educación* (Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional).
- PEIRÓ I GREGORI, S. (1997) *La escuela ante los abusos y malos tratos* (Granada, Grupo Editorial Universitario).
- SALABERRÍA, R. (1997) *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración imprescindible* (Madrid, MEC).
- SÁNCHEZ, M. (1997) *Foucault. La revolución imposible* (San Juan, Universidad Nacional de San Juan).
- TALDEA, S. (1997) *Ipuina baino gehiago, kontsumorako hezkuntza zehar lerroa. Algo más que un cuento, línea transversal de educación para el consumo* (Eusko Jaurlaritza, Gobierno Vasco).
- TALERO, E. L., UMAÑA, G. y ARIAS, H. (1997) *Proyecto de educación ambiental en prevención de desastres*, varios vols. (Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional).



COLABORAN EN ESTE NÚMERO

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO

Nació en Pedrosa del Rey (León), en 1947. Es Doctor en Pedagogía y Catedrático de Universidad, perteneciente al Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Sevilla, donde imparte docencia desde 1977 sobre materias y temáticas de Orientación Escolar y Profesional.

FERNANDO BÁRCENA

Bilbao, 1957. Profesor titular de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Es autor, entre otros, de la *La práctica reflexiva en educación* (Madrid, 1994), *El oficio de la ciudadanía* (Barcelona, 1997), y *El ciudadano transparente. Educación y ciudadanía en la memoria de Auschwitz* (Barcelona, Anthropos, en prensa). Junto con J. C. Melich, es autor también del libro *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, de próxima aparición en Editorial Paidós.

ANNA ESCOFET ROIG

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Realiza tareas de docencia e investigación en la Universidad de Barcelona, como profesora de la Facultad de Pedagogía y del Instituto de Ciencias de la Educación. Ha publicado diversos libros y artículos en el campo de la sociología de la educación. Su principal foco de estudio actualmente se centra en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación y sus relaciones con el campo educativo.

ANTONIO FERNÁNDEZ CANO

Profesor Titular de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad de Granada (España). Sus áreas de interés son la evaluación de la investigación y el diseño de investigaciones en materias escolares básicas. De entre su producción investigadora más reciente podría citarse el libro *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía* (1995; Madrid, Síntesis) y el artículo *Evaluación de la investigación educativa española: Una revisión integrativa de realizaciones en 25 años* (*revista española de pedagogía*, 1997).

EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ

Nació en Paterna del Campo (Huelva), en 1959. Es Doctor en Ciencias de la Educación. Ha sido profesor en las universidades de Granada y Sevilla, en ésta última desde 1988, adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Es profesor Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ha participado como técnico en los procesos de evaluación del rendimiento docente en la Universidad de Sevilla y como evaluador externo en las Universidades Politécnica de Valencia y Carlos III de Madrid. Uno de sus campos de interés se ha centrado en los métodos cualitativos de investigación educativa, siendo autor o coautor de diversos libros y artículos referidos a este tema.

JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS

Es Catedrático de Universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y Director del Centro Universitario Francisco de Vitoria (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). Autor de 6 libros y más de 60 artículos sobre educación, ha recibido varios premios de investigación, entre ellos el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 1986, y el Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa, en 1996, ambos concedidos en el Ministerio de Educación y Cultura.

JAVIER GIL FLORES

Nació en Sevilla, en 1963. Es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Tras un ejercicio profesional durante seis años como Profesor de EGB, se incorporó en 1991 a la docencia universitaria, siendo en la actualidad Profesor Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Sevilla. Ha participado como técnico en los procesos de evaluación del rendimiento docente en la Universidad de Sevilla. Uno de sus campos de interés se ha centrado en los métodos cualitativos de investigación educativa, siendo autor o coautor de diversos libros y artículos referidos a este tema.

RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH

Doctor en Psicología. Catedrático de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Coruña. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña. Sus líneas de investigación se centran en la motivación y las estrategias de aprendizaje, las dificultades de aprendizaje y la psicología de la instrucción.

JOAN-CARLES MÈLICH

Barcelona, 1961. Profesor titular de Filosofía de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Autor entre otros de *Antropología simbólica y acción educativa* (1996) y *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz* (1998). Con F. Bárcena ha escrito *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, de próxima aparición en Editorial Paidós.

ISABEL PIÑEIRO AGUÍN

Licenciada en Psicopedagogía. Becaria de Investigación en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de La Coruña. Sus líneas de investigación se centran en las metas académicas como variable motivacional, así como la influencia de los factores contextuales sobre la motivación.

SUSANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Licenciada en Psicopedagogía. Profesora Ayudante de Psicología Evolutiva y de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Coruña. Sus líneas de investigación están relacionadas con las estrategias motivacionales y el aprendizaje autorregulado.

M.^a JOSÉ RUBIO HURTADO

Doctora en Pedagogía y profesora de la Facultad de Pedagogía. Tiene varias publicaciones en el campo de las nuevas tecnologías aplicadas a la formación. Sus líneas de investigación principales se centran en: la producción y evaluación de recursos educativos multimedia, la innovación en la docencia universitaria y la formación a distancia.

JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO

Licenciado en Psicopedagogía. Becario de Investigación en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Coruña. Sus líneas de investigación están relacionadas con el aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje.

LILIANA TOLCHINSKI

Miembro de la sección de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Especialista en análisis del discurso y de los procesos de composición escrita. Algunas publicaciones relacionadas: "El aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas" (Barcelona, Anthropos), "Primeros pasos en la redacción de los textos expositivos" en *Textos de didáctica de la lengua*, "Contrasting views about the nature and role of reflective knowledge in academic writing" en M. Milian y A. Camps *Metalinguistic Activity in Learning to write*, (Amsterdam, AUP).

ANTONIO VALLE ARIAS

Licenciado en Psicología y Doctor en Psicopedagogía. Profesor Titular de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación. Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Coruña. Su principal línea de investigación se centra en el estudio de las variables motivacionales y de las estrategias de aprendizaje y su influencia sobre el aprendizaje escolar.

ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ

Profesora Titular de la Universidad Complutense e investigadora de Instituciones Educativas, y Reformas y realidades socio-educativas emergentes. Ha publicado varios libros de Historia de la Educación y Educación Comparada. Trabajos relacionados con la Universidad Complutense ha publicado cinco obras y dieciocho artículos en revistas especializadas. Sobre otras Instituciones educativas ha escrito cuatro obras más, además de colaborar con otros autores en diversos libros. Las obras relacionadas con las Reformas y las realidades educativas emergentes, se vinculan con las grandes cuestiones de la educación urbana, las identidades nacionales y los nuevos humanismos. Algunos de los temas sobre los que ha escrito y colaborado con otros autores, participado en Congresos y en revistas son: los nacionalismos, los fundamentalismos, la educación del sentimiento, la mujer, las nuevas reformas escolares, etc. Es Miembro Honorífico de la Real Academia de Doctores. Miembro del Consejo de Redacción de la Revista "Educación", de la Pontificia Universidad Católica de Perú y Miembro colaborador del Instituto Pedagógico Somosaguas.

HAN COLABORADO TAMBIÉN

CLOTILDE ALMAGRO GORBEA, XAN BOUZADAS FERNÁNDEZ, JAIME MARÍN, M.^a
ÁNGELES MURGA MENOYO, GERMÁN SIERRA MARCUÑO y CARMEN URPI
GUERCIA.

ÍNDICE DEL AÑO LVII

ESTUDIOS Y NOTAS

Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, OJEA RÚA, MANUEL, n.º 212, pp. 111-129.

Actitudes hacia la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa, GIL FLORES, JAVIER, n.º 214, pp. 567-590.

ALTAREJOS, FRANCISCO, *Víctor García Hoz: un pedagogo humanista*, n.º 212, pp. 9-13.

ÁLVAREZ ROJO, VÍCTOR; GARCÍA JIMÉNEZ, EDUARDO; y GIL FLORES, JAVIER, *Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria*, n.º 214, pp. 445-464.

Análisis del Tratado de educación personalizada. Génesis y aportaciones, BERNAL GUERRERO, ANTONIO, n.º 212, pp. 15-49.

Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias, GARCÍA RAMOS, JOSÉ MANUEL, n.º 214, pp. 417-444.

Aspectos educativos de la drogodependencia, IBÁÑEZ LÓPEZ, PILAR y SENRA VARELA, MARÍA P., n.º 213, pp. 339-351.

Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, VALLE ARIAS, ANTONIO; GONZÁLEZ CABANACH, RAMÓN; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, SUSANA; PIÑEIRO AGUÍN, ISABEL y SUÁREZ RIVEIRO, JOSÉ MANUEL, n.º 214, pp. 525-546.

Aula inteligente: una experiencia educativa innovadora, El, SEGOVIA OLMO, FELIPE, JESÚS BELTRÁN LLERA y M.ª ROSARIO MARTÍNEZ ARIAS, n.º 212, pp. 83-109.

BERNAL GUERRERO, ANTONIO, *Análisis del Tratado de educación personalizada. Génesis y aportaciones*, n.º 212, pp. 15-49.

- CANTO PALLARÉS, JOSÉ DEL, *El interés de García Hoz por la formación literaria del niño: un libro de cuentos*, n.º 212, pp. 51-53.
- CAPITÁN DÍAZ, ALFONSO, *Republicanismo histórico, Regeneracionismo y educación (1898-1903)*, n.º 213, pp. 213-243.
- Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria*, ÁLVAREZ ROJO, VÍCTOR; GARCÍA JIMÉNEZ, EDUARDO y GIL FLORES, JAVIER, n.º 214, pp. 445-464.
- Curriculum atrofiado: del pensamiento innovador a la práctica docente. Estudio longitudinal de los Proyectos de Educación Ambiental en Andalucía*, El, GONZÁLEZ FARACO, J. CARLOS, n.º 213, pp. 369-388.
- Educación para la ciudadanía. Exigencia de la sociedad civil*, PÉREZ SERRANO, GLORIA, n.º 213, pp. 245-278.
- ESCOFET ROIG, ANNA; RUBIO HURTADO, M.ª JOSÉ y TOLCHINSKY, LILIANA; *Escribir en la Universidad*, n.º 214, pp. 547-566.
- Escribir en la Universidad*, ESCOFET ROIG, ANNA; RUBIO HURTADO, M.ª JOSÉ y TOLCHINSKY, LILIANA, n.º 214, pp. 547-566.
- Estudio crítico de la dirección escolar en España*, SÁENZ BARRIO, ÓSCAR y DEBÓN LAMARQUE, SANTIAGO, n.º 213, pp. 281-307.
- FERNÁNDEZ CANO, ANTONIO, *Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1988-97)*, n.º 214, pp. 509-524.
- FORMENT, EUDALDO, *Víctor García Hoz (1911-1998)*, n.º 212, pp. 55-57.
- GARCÍA DEL DUJO, ÁNGEL, y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, MARGARITA, *Procesos educativos en la escuela. Formación del profesorado, práctica docente y expectativas ante la reforma educativa*, n.º 213, pp. 309-337.
- GARCÍA RAMOS, JOSÉ MANUEL, *Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias*, n.º 214, pp. 417-444.
- GARGALLO LÓPEZ, BERNARDO, *La hiperactividad en la escuela. Su tratamiento psicopedagógico*, n.º 212, pp. 131-157.
- GIL FLORES, JAVIER, *Actitudes hacia la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa*, n.º 214, pp. 567-590.
- GONZÁLEZ FARACO, J. CARLOS, *El curriculum atrofiado: del pensamiento innovador a la práctica docente. Estudio longitudinal de los Proyectos de Educación Ambiental en Andalucía*, n.º 213, pp. 369-388.
- Hiperactividad en la escuela. Su tratamiento psicopedagógico*, La, GARGALLO LÓPEZ, BERNARDO, n.º 212, pp. 131-157.

- IBÁÑEZ LÓPEZ, PILAR y SENRA VARELA, MARÍA P., *Aspectos educativos de la drogodependencia*, n.º 213, pp. 339-351.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, JOSÉ A., *Presentación: García Hoz y la vocación de educar*, n.º 212, pp. 5-7.
- Interés de García Hoz por la formación literaria del niño: un libro de cuentos*, El, CANTO PALLARÉS, JOSÉ DEL, n.º 212, pp. 51-53.
- Medida de la emotividad en escolares internos y externos, a través del test de emotividad de García Hoz*, SANTIUSTE BERMEJO, VÍCTOR, n.º 212, pp. 73-79.
- MEDINA RUBIO, ROGELIO, *Recuerdo y reconocimiento del magisterio de D. Víctor García Hoz*, n.º 212, pp. 59-67.
- MÈLICH, JOAN-CARLES y BÁRCENA, FERNANDO, *La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación*, n.º 214, pp. 465-484.
- MOLINER GARCÍA, ODET y GARCÍA LÓPEZ, RAFAELA, *La prevención del SIDA en educación secundaria. Aplicación piloto de un programa pedagógico de formación y cambio de actitudes*, n.º 213, pp. 353-367.
- OJEA RÚA, MANUEL, *Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios*, n.º 212, pp. 111-129.
- Palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación*, La, MÈLICH, JOAN-CARLES y BÁRCENA, FERNANDO, n.º 214, pp. 465-484.
- Pedagogía moral de García Hoz*, La, QUINTANA CABANAS, JOSÉ M.ª, n.º 212, pp. 69-71.
- PÉREZ SERRANO, GLORIA, *Educación para la ciudadanía. Exigencia de la sociedad civil*, n.º 213, pp. 245-278.
- Presentación: García Hoz y la vocación de educar*, IBÁÑEZ-MARTÍN, JOSÉ A., n.º 212, pp. 5-7.
- Prevención del SIDA en educación secundaria. Aplicación piloto de un programa pedagógico de formación y cambio de actitudes*, La, MOLINER GARCÍA, ODET y GARCÍA LÓPEZ, RAFAELA, n.º 213, pp. 353-367.
- Procesos educativos en la escuela. Formación del profesorado, práctica docente y expectativas ante la reforma educativa*, GARCÍA DEL DUJO, ÁNGEL y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, MARGARITA, n.º 213, pp. 309-337.
- Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1988-97)*, FERNÁNDEZ CANO, ANTONIO, n.º 214, pp. 509-524.

- QUINTANA CABANAS, JOSÉ M.^a, *La pedagogía moral de García Hoz*, n.º 212, pp. 69-71.
- Rectores y regentes de la universidad de Cisneros*, VALLE LÓPEZ, ÁNGELA DEL, n.º 214, pp. 485-508.
- Recuerdo y reconocimiento del magisterio de D. Víctor García Hoz*, MEDINA RUBIO, ROGELIO, n.º 212, pp. 59-67.
- Republicanismo histórico, Regeneracionismo y educación (1898-1903)*, CAPITÁN DÍAZ, ALFONSO, n.º 213, pp. 213-243.
- RODRÍGUEZ MARCOS, ANA y GUTIÉRREZ RUIZ, IRENE, *Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas*, n.º 212, pp. 159-182.
- SÁENZ BARRIO, ÓSCAR y DEBÓN LAMARQUE, SANTIAGO, *Estudio crítico de la dirección escolar en España*, n.º 213, pp. 281-307.
- SANTIUSTE BERMEJO, VÍCTOR, *Medida de la emotividad en escolares internos y externos, a través del test de emotividad de García Hoz*, n.º 212, pp. 73-79.
- SEGOVIA OLMO, FELIPE, JESÚS BELTRÁN LLERA y M^a ROSARIO MARTÍNEZ ARIAS, *El aula inteligente: una experiencia educativa innovadora*, n.º 212, pp. 83-109.
- Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas*, RODRÍGUEZ MARCOS, ANA y GUTIÉRREZ RUIZ, IRENE, n.º 212, pp. 159-182.
- VALLE LÓPEZ, ÁNGELA DEL, *Rectores y regentes de la universidad de Cisneros*, n.º 214, pp. 485-508.
- VALLE ARIAS, ANTONIO; GONZÁLEZ CABANACH, RAMÓN; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, SUSANA; PIÑEIRO AGUÍN, ISABEL y SUÁREZ RIVEIRO, JOSÉ MANUEL, *Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico*, n.º 214, pp. 525-546.
- Víctor García Hoz (1911-1998)*, FORMENT, EUDALDO, n.º 212, pp. 55-57.
- Víctor García Hoz: un pedagogo humanista*, ALTAREJOS, FRANCISCO, n.º 212, pp. 9-13.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRIO MAESTRE, J. M., *Elementos de Antropología Pedagógica*, n.º 212, pp. 201-202 (Jaime Marín).
- EISNER, ELLIOT W., *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, n.º 214, pp. 597-599 (Carmen Urpí Guercia).
- ESCOLANO BENITO, AGUSTÍN, *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, n.º 213, pp. 393-395 (Mercedes Vico Monteoliva).
- GILLET, JEAN CLAUDE, *Formation à l'animation*, n.º 214, pp. 600-602 (Xan Bouzadas Fernández).
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, I., *Introducción a la Historia de la Logopedia*, n.º 212, pp. 200-201 (Teresa Rabazas Romero).
- LÓPEZ BARAJAS ZAYAS, EMILIO, *Las Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*, n.º 213, pp. 395-397 (Fernando Gil Cantero).
- POLAINO-LORENTE, A., *Manual de hiperactividad infantil*, n.º 212, pp. 189-191 (Mónica Fontana Abad).
- REDONDO, E. y LASPALAS, JAVIER, *Historia de la educación I. Edad Antigua*, n.º 212, pp. 195-199 (Francisco Altarejos).
- RIBOLZI, L., *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, n.º 213, pp. 397-398 (José María Quintana Cabanas).
- SALGADO, L. DOVAL, y SANTOS REGO, M. A., *Educación y neurociencia*, n.º 214, pp. 603-605 (Germán Sierra Marcuño).
- SALGUERO, M., *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*, n.º 213, pp. 398-402 (Almudena Franco Ayestarán).
- UHL, S., *Los medios de educación moral y su eficacia*, n.º 212, pp. 192-195 (Concepción Naval).
- VELLOSO, A., *El desorden mundial y los refugiados*, n.º 214, pp. 605-607 (Jaime Marín).
- ZILINEK, M., *Ethos and the Formation of Moral Identity of a Personality*, n.º 213, p. 402 (Juan C. Mélich).