

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Consejo
Escolar
del Estado

**Conocimiento, políticas
y prácticas educativas**

Segunda Época/Vol. **3**/N.º **5**/2014



PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 3/N.º 5/DICIEMBRE 2014

CONOCIMIENTO, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Francisco López Rupérez
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo
Secretario del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Montserrat Milán Hernández
Consejera de la Comisión Permanente
Roberto Mur Montero
Consejero de la Comisión Permanente
Jesús Pueyo Val
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan
(Consejo Escolar del Estado)
José Luis de la Monja Fajardo
(Consejo Escolar del Estado)
Isabel García García
(Consejo Escolar del Estado)
M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)
Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Ramón Villar Fuentes
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Luis Cordero Ceballos
(Consejo Escolar del Estado)
Carmen Arriero Villacorta
(Consejo Escolar del Estado)

Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García
Francisco J. Carrascal García
Julio Delgado Agudo
José Antonio Fernández Bravo
Mariano Fernández Enguita
Alfredo Fierro Bardají
José Luis Gaviria Soto
Samuel Gento Palacios
María Luisa Martín Martín
José María Merino
Sara Moreno Valcárcel
Arturo de la Orden Hoz
Francesc Pedró i García
Beatriz Pont
Gonzalo Poveda Ariza
María Dolores de Prada Vicente
Ismael Sanz Labrador
Rosario Vega García

Fotografías:
Museo Nacional del Prado
CEIP Mediterráneo
IES Brianda de Mendoza
Prósopon

ISSN 1886-5097

NIPO 030-14-178-5

DOI 10.4438/1886-5097-PE

ntic.educacion.es/cee/revista

participacioneduca@mecd.es

Presentación

Francisco López Rupérez **3**

Entrevista

José Luis García Garrido, Catedrático de Historia de la Educación Comparada y Profesor Emérito de la Universidad Nacional a Distancia **5**

Normas, políticas y realidades educativas

Hacia una normativa educativa basada en evidencias. La guía de la investigación y de la evaluación. Ángel Sanz Moreno **7**

La política y las políticas educativas. Julio Iglesias de Ussel **17**

Escuelas de todo, escuelas de nada. Juan Antonio Aunión **25**

Investigación, políticas y prácticas educativas

La investigación educativa en España: antecedentes y perspectiva. Arturo de la Orden **33**

El papel de la investigación académica sobre la mejora de las políticas y de las prácticas educativas. José Luis Gaviria **43**

De la información al conocimiento... pero en serio. Mariano Fernández-Enguita **51**

El mastery learning a la luz de la investigación educativa. Eduardo López López **59**

El papel de la experiencia docente y de la gestión educativa

Marcos institucionales para la participación de los profesores en las políticas públicas de educación. El caso español en su contexto europeo. Javier M. Valle, Arantxa Batres y Jesús Manso **75**

La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España. Gonzalo Jover y Patricia Villamor **85**

Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia. M.ª José Fernández **93**

Buenas prácticas y experiencias educativas

Biblioteca, ciencia y convivencia. Natividad Díaz **103**

Nosotros, las estrellas y un mapa astronómico de 1898. Elena Cuadrado y Rafael Díaz **109**

Prósopon, festivales juveniles de teatro grecolatino. Una aproximación global al mundo clásico a través del teatro. Cristóbal Barea **115**

Otros temas

Formación en gestión escolar: experiencias y reflexiones. Mildred C. Meza **121**

La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. Susana Tamayo **131**

Recensiones de libros

Cerebro y libertad. Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir (Joaquín M. Fuster, 2014). José Antonio Marina **139**

Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación (Ignacio Morgado, 2014). Francisco Imberón **143**



Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo Escolar del Estado

La generación de conocimiento sobre la realidad educativa, como uno de los fundamentos sobre los que basar las políticas públicas y las prácticas correspondientes, se ha convertido, en el presente siglo, en objeto de preocupación y de análisis por parte de los gobiernos de los países más desarrollados, de los organismos internacionales con competencias en educación y de algunos sectores clarividentes de la Academia. Probablemente haya contribuido a impulsar ese movimiento institucional la convicción creciente sobre el papel decisivo que, en los planos personal, social y económico, están adquiriendo los sistemas de educación y formación para la preparación del futuro y la sostenibilidad del desarrollo humano.

Durante algunas décadas, la educación, en tanto que ámbito académico, ha vivido una suerte de confusión de raíz epistemológica. Por un lado, ha mantenido su inspiración en las ciencias humanas y sociales, en su manera de producir conocimiento y de generar marcos teóricos propios; por otro, y debido a la naturaleza de su objeto, no ha podido evitar la intención de incidir sobre la práctica, con el sano propósito de contribuir a la mejora de la realidad educativa. Sin embargo, esos marcos teóricos muy rara vez han alcanzado el estatuto de teorías consolidadas por efecto de una contrastación empírica consistente y suficientemente exitosa. Pero, aun a pesar de la debilidad en el plano estrictamente científico de sus construcciones intelectuales, no han renunciado, en bastantes ocasiones, a su vocación normativa, sea de un modo relativamente directo, sea a través de desarrollos legislativos inspirados en tales marcos o impregnados de sus bases ideológicas. No se quiere decir con ello que, tratándose precisamente de la educación, las visiones filosóficas o las concepciones sobre el mundo y el hombre sean siempre inconvenientes; pero sí destacar su adscripción a otra tradición intelectual con escasa sujeción a las evidencias empíricas, a otro orden del pensamiento con finalidades y expectativas bien distintas.

Ambas circunstancias —la importancia creciente que se otorga al acierto en materia de políticas y de prácticas educativas, y la debilidad de la educación en un plano genuinamente científico— explican el vigor de ese movimiento institucional que revaloriza el papel de las aproximaciones empíricas y de sus reglas racionales.

En este contexto, el Pleno del Consejo Escolar del Estado, en su INFORME 2013, recomendó «Basar, tanto como sea posible, las políticas en evidencias empíricas que aporten un mayor grado de seguridad sobre la pertinencia de su concepción y sobre las expectativas de sus resultados».

El presente número de PARTICIPACIÓN EDUCATIVA ha asumido, en un plano intelectual, esa recomendación del Pleno y ha hecho del conocimiento para la mejora de las políticas y de las prácticas educativas su tema central de reflexión, cuyos contenidos se han organizado en tres capítulos diferenciados:

- Normas, políticas y realidades educativas.
- Investigación, políticas y prácticas educativas.
- El papel de la experiencia docente y de la gestión educativa.

Abre el primer capítulo la colaboración de **Ángel Sanz Moreno** quien, desde su dilatada experiencia como inspector de educación y responsable de la evaluación del sistema en la Comunidad Foral de Navarra, reflexiona sobre el papel de la investigación y de la evaluación en la producción normativa en materia educativa. **Julio Iglesias de Ussel** aún en su persona la visión académica del reputado sociólogo con la experiencia directa —vivienda en primera persona— de quien ha ocupado puestos de muy alta responsabilidad en la administración educativa del Estado y nos ofrece una visión

personal, sin ambages, que invita a la reflexión. **Juan Antonio Aunión** aporta una aproximación nítida a esa realidad compleja que se configura en torno a la interacción entre expectativas sociales, realidad educativa y medios de comunicación; y lo hace desde la atalaya privilegiada que le proporciona su condición de periodista de primer nivel especializado en educación.

El segundo capítulo se inicia con una visión histórica de la investigación educativa en España a cargo de **Arturo de la Orden**, reconocido catedrático emérito que ha tenido la ocasión de observar —y en una gran medida de protagonizar desde la Academia— la evolución experimentada por la investigación educativa en España a partir de la década de los 40 del pasado siglo. Le sigue el trabajo de **José Luís Gaviria** que ilumina con sus certeros análisis todo el tema central y aporta interesantes sugerencias que miran hacia el futuro de la investigación y de la innovación educativa. **Mariano Fernández-Engueta** articula un conjunto de reflexiones críticas sobre diferentes maneras de entender la relación entre investigación e intervención educativa que resultan del máximo interés para estimular el debate intelectual sobre la problemática que se aborda en el núcleo central del número. Se ha incluido en este capítulo una colaboración *in memoriam* de **Eduardo López López** a modo de sentido homenaje de quien hizo del estudio sistemático sobre las evidencias empíricas disponibles, a nivel internacional, objeto preferente de su actividad académica.

El tercer capítulo desciende, en cuanto a nivel de generalidad, para detenerse en el ámbito de la práctica educativa. **Javier M. Valle, Arantxa Batres y Jesús Manso** tratan la vinculación entre la experiencia escolar y la definición de las políticas públicas a través de la participación del profesorado, y lo hacen en una perspectiva europea. Por su parte, **Gonzalo Jover y Patricia Villamor**, desde la reflexión académica y desde la experiencia directa, abordan la problemática de la investigación del docente sobre su propia práctica y del desarrollo de habilidades reflexivas, centrándose en la óptica institucional de la formación inicial del profesorado. Finalmente, **María José Fernández** analiza las «buenas prácticas» como un sistema para aplicar el conocimiento derivado de la experiencia y lo vincula con el *benchmarking* organizacional como metodología para valorarlas y, en su caso, integrarlas en el seno de la institución escolar.

Todo este núcleo temático central es precedido por la entrevista habitual que, en el presente número, tiene a **José Luís García Garrido** como personalidad protagonista. La visión que se deriva de su valiosa experiencia y de su conocimiento académico acumulado sobre la realidad educativa internacional convierte sus respuestas en un marco útil y adecuado para interpretar lo que viene después.

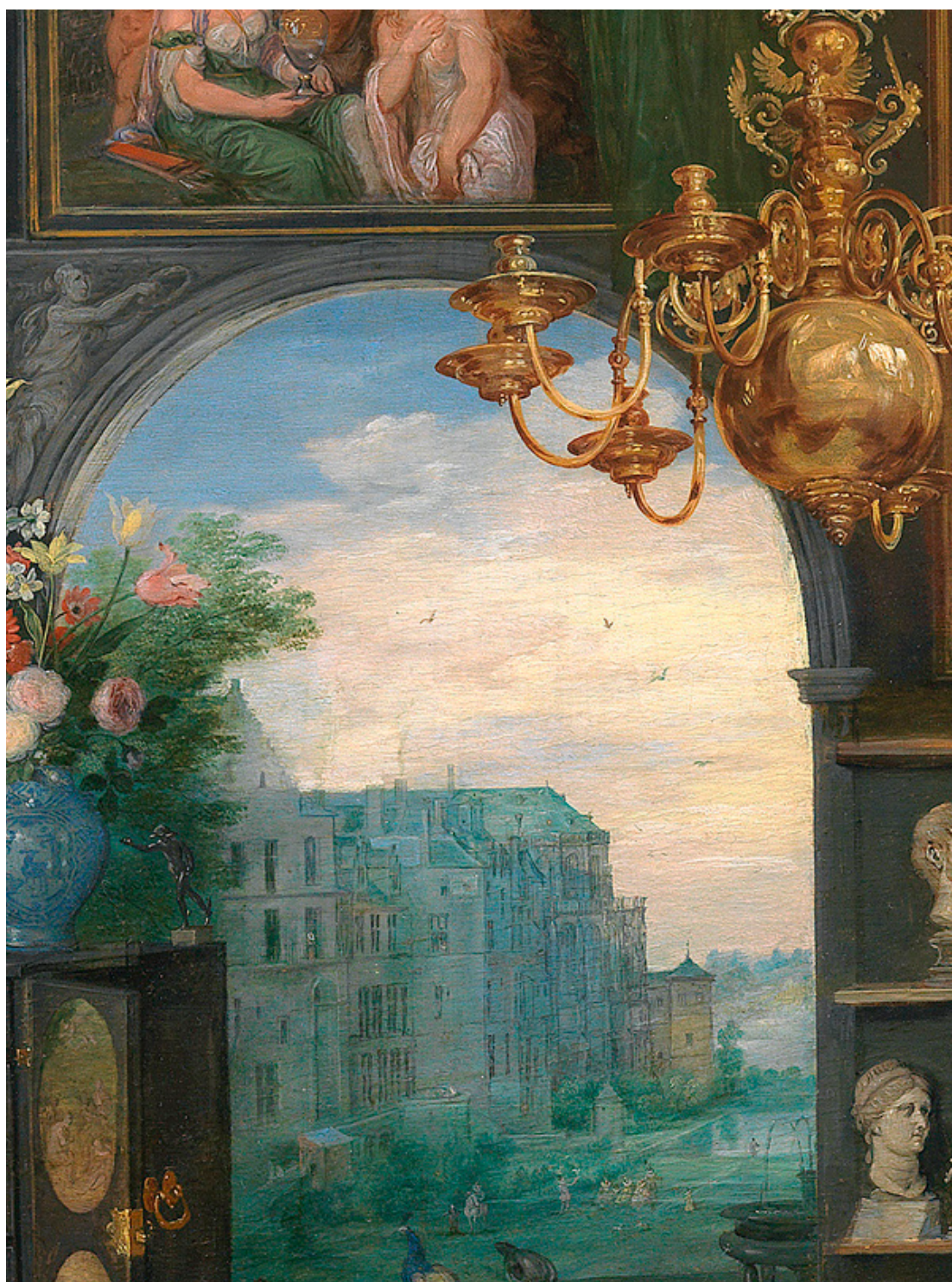
Sigue a todo lo anterior el capítulo «Buenas Prácticas y experiencias educativas» en el cual **Natividad Díaz López** presenta una buena práctica que integra la biblioteca, la ciencia y la convivencia en un mismo esfuerzo educativo; se aporta una medida de su impacto sobre los resultados escolares en un entorno socioeconómico y sociocultural desfavorecido. **Elena Cuadrado y Rafael Díaz** describen una experiencia centrada en una meritoria exposición escolar —realizada en un Instituto de Educación Secundaria— y en su recorrido académico y didáctico; a través del aprovechamiento de sus materiales históricos, se nos vincula con la mejor tradición ilustrada de los Institutos. Por su parte, **Cristóbal Barea** describe el esfuerzo de aproximación al mundo clásico —ingente aunque insuficientemente reconocido— que realiza la asociación de ámbito nacional *Prósopon* a través de festivales de teatro escolar.

Bajo el epígrafe de «Otros temas» se reúnen dos colaboraciones. **Mildred C. Meza** aborda la formación en gestión escolar y presenta una experiencia universitaria desarrollada en Caracas (Venezuela); y **Susana Tamayo** reflexiona en su artículo sobre la transición entre la Educación Infantil y la Educación Primaria y formula propuestas encaminadas a favorecerla.

Coherentemente con la atención que esta revista presta a la neurociencia y a su vinculación con la educación, el capítulo de reseñas se centra en este número en dos textos del máximo interés. **José Antonio Marina** analiza el libro *Cerebro y libertad*. *Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad de elegir* de Joaquín Fuster, y elabora un diálogo intelectual de alto nivel con el contenido de una obra que, sin lugar a dudas, marcará un antes y un después en materia de reflexión sobre la libertad humana. La reseña del libro *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales*

de la memoria y la educación, de Ignacio Morgado, corre a cargo de **Francisco Imbernón** quien abre al lector el camino hacia esa conversación cada vez más imprescindible entre neurociencia y educación, de la cual el libro reseñado constituye una espléndida muestra.

Para quien escribe estas líneas constituye un motivo de gran satisfacción poder comprobar personalmente, número tras número, la disponibilidad de figuras relevantes del mundo académico, de las administraciones, de la política y de nuestro firmamento intelectual a la hora de prestar generosamente su colaboración a esta iniciativa institucional. Como lo es, asimismo, el interés en participar — tras un proceso sistemático de selección— de los protagonistas procedentes del ámbito escolar. Gracias sinceras a todos ellos por su valiosa colaboración.



ENTREVISTA A JOSÉ LUIS GARCÍA GARRIDO

Francisco López Rupérez



El profesor Dr. D. José Luis García Garrido, forma parte de ese puñado de académicos españoles del mundo de la educación que, por su indiscutible relevancia, apenas si requieren presentación. Pero, justamente por ello, resulta imposible resumir en unas pocas líneas introductorias su currículo académico y profesional. Los lectores pueden comprobar, por sí mismos, la validez del anterior aserto recurriendo a la Red¹.

En los tiempos que corren, cuando existe un amplio consenso en la sociedad española y en sus sectores más informados, en el sentido de que nuestro sistema educativo necesita mejorar, la opinión de un sólido especialista en educación comparada nos facilita esa rica perspectiva —basada en la sabiduría, en el conocimiento y en una amplia experiencia en el análisis de otros sistemas educativos— que nos permite aprender de los demás y disponer de algunas claves sustantivas para poder mirar al futuro con alguna confianza.

Francisco López Rupérez (FLR)— *El tema central de este número de PARTICIPACIÓN EDUCATIVA gira en torno al papel del conocimiento en la concepción e implementación de las políticas y de las prácticas educativas. Desde su visión de reputado experto en educación comparada, ¿cuál ha sido la evolución internacional y cuál es la situación actual?*

José Luis García Garrido (JLGG)— Desde el nacimiento mismo de los sistemas educativos, la utilización del conocimiento como fuente fundamental para la implementación de las políticas educativas ha venido trabada en todas partes por, fundamentalmente, dos factores no estrictamente de orden intelectual o, si se prefiere, racional: de un lado, los prejuicios o postulados ideológicos y, de otro, los intereses particulares o de grupo. Se me podría objetar que los prejuicios pueden ser o son también una forma de conocimiento, y no niego que lo sean en parte, aunque parece claro que, por prevalecer en ellos su carácter de «filtros» o predisposiciones mentales, distorsionan con mayor o menor fuerza el verdadero conocimiento de la realidad. Quizá el ejemplo más evidente lo constituyan los tres presupuestos básicos que, a consecuencia del pensamiento ilustrado, configuraron desde el principio la naturaleza misma de los sistemas educativos: el nacionalismo, el desarrollismo económico y el optimismo escolar. Desde entonces, todos los sistemas educativos del mundo han sido, y siguen en buena parte siendo, nacionalistas, desarrollistas (o economicistas, si se prefiere) y centrados exclusivamente en la escuela como agente educativo fundamental. Todo eso lleva ya algún tiempo cambiando en el ancho mundo, pero mucho menos en España. Basta observar el fervor con que algunos gobiernos territoriales españoles desean el control absoluto de la educación, para poder ejercer así, de modo completo, su prejuicio o postulado nacionalista.

FLR— *En su opinión, el caso de España ¿es homologable al de otros países desarrollados?*

JLGG— De lo dicho anteriormente se deduce que no. Ha habido, y está habiendo, una lenta evolución particularmente entre los países desarrollados hacia sistemas educativos más universalistas, más abiertos hacia el desarrollo no meramente material o económico de sus propias sociedades y personas, y más atentos

a la positiva contribución como agentes educacionales de otras instituciones claves, tales como las familias o los nuevos medios de comunicación e información. Podríamos decir que, en este terreno, España es más homologable al pasado de esos países que a su presente y a su predecible futuro.

FLR— *¿Considera que la tradición administrativa española, de inspiración napoleónica, que privilegia el papel del Estado como fuente de conocimiento normativo —el significado profundo de la apelación habitual al «legislador» es un reflejo de esa concepción— ha podido constituir, en alguna medida, una rémora en el proceso de modernización de nuestro enfoque regulatorio en materia educativa?*

JLGG— Sin ningún género de dudas. He repetido a menudo en mis escritos e intervenciones que, cuando fueron operándose las transferencias educativas, lo primero que se transfirió con ellas fue el centralismo típico de nuestra idiosincrasia política. Nos ha faltado a este respecto no sólo conocimiento de lo que ya ocurre en muchos lugares y de nuestras propias necesidades, sino también imaginación.

FLR— *¿Cree que esos condicionantes de tipo ideológico a los que aludía han podido ser, en España, un obstáculo a la hora de basar las políticas educativas en evidencias consolidadas; o bien ha sucedido, simplemente, que estas no estaban disponibles?*

JLGG— Estoy convencido de ello, de lo primero quiero decir. Por supuesto que existían, fuera y dentro de nuestras fronteras, y siguen existiendo, evidencias consolidadas cuyo conocimiento no ha logrado imponerse por encima de los condicionantes ideológicos y de los intereses particulares de los grupos políticos, sindicales, profesionales, etc.

FLR— *¿Qué lecciones cabe extraer al respecto de la comparación con otros países de nuestro entorno cultural?*

JLGG— La primera y fundamental es, sin duda, la posibilidad y la necesidad del consenso. De manera más o menos declarada o tácita, ese consenso se ha producido ya o está produciéndose en la mayor parte de los países de nuestro entorno. Pensemos, por ejemplo, en el Reino Unido. ¿Quién sabría separar drásticamente

1. < <http://bit.ly/1sfdoho> >

hoy, con la crudeza de antaño, las diferencias entre conservadores y laboristas en materia de educación? Esto es todavía mucho más aplicable a países como Estados Unidos, Australia, los países nórdicos de Europa, los países emergentes, etc. No digo yo que no existan o que no deban existir diferencias, a mi juicio siempre deseables, pero no esos contrastes decimonónicos a los que aquí nos hemos acostumbrado. Pero aparte de esa lección, tendríamos que aprender otra bien necesaria: usar más la imaginación razonable como fuente de conocimiento. Seguimos empeñados en proyectar el futuro con arreglo a cánones del pasado, y esto ya no funciona. Aplíquese esto, por ejemplo, al tema de las autonomías en materia de educación. No podemos seguir planteándonos el dilema entre 17 sistemas educativos o uno solo. Hay que encontrar un planteamiento superador, de horma nueva.

FLR— *El presente número incluye «in memoriam» un artículo de Eduardo López López, que ya fue publicado en 2006 en el número 340 de REVISTA DE EDUCACIÓN y que constituye, precisamente, una síntesis de las evidencias empíricas disponibles sobre la eficacia comparada de diferentes metodologías pedagógicas. Eduardo fue colaborador de nuestra revista y se da la triste circunstancia de que había aceptado participar con un artículo en este número poco antes de que, por sorpresa, nos abandonara. Me consta que, además de colegas, eran buenos amigos. ¿Nos puede decir algo sobre Eduardo y sobre su identificación con la perspectiva de nuestro tema central?*

JLGG— Echo de menos a Eduardo todos los días, no solo por nuestra intensa amistad «vecinal», sino por la imposibilidad de comentar con él, como antes, casi todo lo que circula por mi cabeza en materia educativa. Eduardo, como toda persona verdaderamente sabia, era humilde y amigo de escuchar. Tenía como pocos una habilidad innata para discernir y neutralizar los prejuicios, propios y ajenos. Quizá con esto lo digo todo, en tema como este que ahora nos ocupa.

FLR— *El tomar como base para la acción el conocimiento consolidado no solo es de utilidad a la hora de incrementar la probabilidad de acierto en materia de políticas sino también en lo concerniente a las prácticas educativas. ¿Cree que la profesión docente, en cuanto a tal profesión, dispone de esa base de conocimiento experto suficientemente organizada y disponible para los que acceden a ella?*

JLGG— En realidad no sería posible lo primero sin lo segundo. Si no se deja a los docentes que puedan ir por delante en conocimientos bien consolidados y madurados, sin prejuicios ni intereses de facción, sobre el tema apasionante al que se dedican, difícilmente llegará esa actitud al ámbito de la política, aunque lo que se crea y lo que se practique sea exactamente lo contrario. La clave de la educación en España está en la urgente mejora de la selección docente, de su formación inicial y continua, de la mejora del prestigio social de los docentes y, naturalmente, del espíritu de exigencia que la sociedad sepa contagiarles.

FLR— *Su dilatada trayectoria, su reconocimiento académico, a nivel tanto nacional como internacional, su visión comparada y su experiencia directa en la gestión institucional le sitúa en una posición privilegiada para asesorar. ¿Qué puñado de recomendaciones nos haría para hacer avanzar la Educación española?*

JLGG— Déjeme ser extraordinariamente escueto por esta vez y limitarme a subrayar dos que ya han surgido. Primero, el esfuerzo de consenso, a todos los niveles. Segundo, la atención prioritaria al profesorado, en línea con lo dicho anteriormente. Si estas dos se procuraran seriamente, la apertura hacia otras de gran interés se produciría casi de modo necesario.

FLR — *Muchas y sinceras gracias*



Normas, políticas y realidades educativas

HACIA UNA NORMATIVA EDUCATIVA BASADA EN EVIDENCIAS. LA GUÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA EVALUACIÓN

TOWARDS AN EDUCATIONAL REGULATION BASED ON EVIDENCE. THE RESEARCH AND EVALUATION GUIDE

Ángel Sanz Moreno

Inspector de educación. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra

Resumen

Este trabajo pretende analizar las posibilidades y limitaciones a la hora de incorporar los avances de la investigación y de las evaluaciones externas, para actualizar y mejorar la normativa educativa. Para ello, se presentan las fuentes que aportan datos cuando se establece una norma educativa. Se reconoce la complejidad de esta tarea que exige tener en cuenta variables diferentes, entre otras: fundamentos socioantropológicos, el modelo de administración y de profesorado, y el estado de la cuestión en los diferentes campos del saber. Se advierte de posibles reduccionismos que se dan cuando se prima una única fuente sobre las demás. Posteriormente, se hace un análisis de las resistencias que hay para incorporar este conocimiento en la norma, destacando las resistencias de tipo psicológico e ideológico. Igualmente, se describen las limitaciones derivadas de la dificultad de transferencia entre diferentes cultural, así como aquellas que provienen del mismo diseño de investigación y evaluación. Se hace un repaso de diferentes campos en los que hay evidencias empíricas que avalarían una actualización de la normativa, tales como las prácticas de la evaluación externa, la rendición de cuentas y la autonomía de los centros, así como el papel de la Educación Infantil en la mejora del aprendizaje. Se reconoce, sin embargo, que no existen suficientes evidencias que avalen la eficacia del aumento progresivo, a partir de un cierto nivel, del gasto por alumno; tampoco hay suficiente evidencia empírica sobre cómo debe de ser un enfoque del currículo basado en competencias. Por último, se resalta la importancia del liderazgo y la preparación de directivos, inspectores y administradores de la educación a la hora de redactar, interpretar y aplicar la normativa educativa actualizada.

Palabras clave: investigación, evaluación externa, actualización de la normativa, evidencias empíricas, resistencias.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the opportunities and limitations of incorporating the latest research developments and external evaluations, in order to update and improve the educational regulation. To achieve this goal, the pertinent data sources are presented when an educational standard is established. The complexity of this task is recognized and requires taking into account different variables: socioanthropological basis, administration and faculty models and the state of play in different areas of knowledge, amongst other variables. Attention is drawn to possible reductionisms occurred when a single source is taking precedence over the other ones. Subsequently, the resistances encountered when incorporating this knowledge to the regulation are analyzed, highlighting the psychological and ideological ones. Also, the limitations resulting from the difficulty of transfer between different cultures are described, as well as those arising from the same research design and evaluation. A review is provided concerning different areas in which empirical evidence could support the update of the regulation, such as the external evaluation practices, the accountability, and the school autonomy, as well as the role of the pre-school education in learning improvement. However, it is recognized that there is not enough evidence supporting the efficiency of the escalating expenditures per pupil, neither is there evidence of how a Competency Based Curriculum should be taken. Finally, this paper aims to highlight the importance of leadership and the knowledge of the whole Board of Education (principals, inspectors and administrators) when drafting, interpreting and applying the updated educational regulation.

Keywords: Research, external evaluation, regulation update, empirical evidence, resistance.

1. Introducción

Este trabajo pretende mostrar qué provecho puede obtenerse del conocimiento que sobre el ámbito educativo proporcionan la investigación y los resultados de las evaluaciones educativas nacionales e internacionales. El rigor científico con que se efectúan basta para avalar la importancia de tenerlos en cuenta a la hora de establecer la normativa.

La educación, como fenómeno social, político y administrativo, se caracteriza por conformar un sistema. Necesita por tanto ser regulado mediante normas jerarquizadas que permitan su ordenación. Es esta una característica de la educación formal, entendida como «aquel proceso de enseñanza-aprendizaje que está fuertemente planificado, sistematizado y jerarquizado, dirigido a la consolidación de conocimientos, destrezas y competencias básicas, que se desarrolla en centros organizados específicamente para ello y que suele acometerse en las primeras etapas vitales» (L. GARCÍA ARETIO; M. RUIZ CORBELLA y M. GARCÍA BLANCO, 2009), característica que la diferencia de la educación no formal y de la informal.

Por eso es tan importante la normativa reguladora del sistema, que, según su ámbito de aplicación, puede ser estatal (la normativa de carácter básico), autonómica, o limitada al ámbito del centro (proyectos educativos, reglamentos de funcionamiento, etc.).

En todo caso, la normativa es una herramienta que crea el futuro; su contenido configura la Educación, la mejora, la adapta y le da coherencia. Y en esta labor es importante que recoja el conocimiento acumulado en la investigación y en las evaluaciones.

2. Las fuentes de la normativa educativa

¿Cuáles son las fuentes de la normatividad educativa? En última instancia, su fuente debe ser la política educativa de un gobierno democráticamente legítimo.

Desde una posición epistemológica ingenua y reduccionista, se podría afirmar que existe una relación directa entre conocimientos y aplicación de los mismos, para mejorar un campo determinado de la vida social. En la práctica esto no es siempre así, ya que no se toma en cuenta lo compleja que resulta la concreción y elaboración de una normativa que debe responder a las exigencias y necesidades de una sociedad. La norma educativa debe tener en cuenta diferentes variables y beber de diferentes fuentes.

De este ajuste depende la modernización de los diferentes sistemas educativos. Cada normativa es «hija de su tiempo» y está condicionada por los valores sociales y culturales del momento histórico y cultural en que se desarrolla.

Múltiples son las fuentes que inspiran la normativa. Sin ánimo de exhaustividad, se podrían reducir a las cinco siguientes:

- a) La Constitución como marco normativo y Carta Magna que debe amparar cualquier desarrollo legislativo y normativo.
- b) Las líneas directrices de la política educativa.
- c) El modelo de las administraciones educativas y el contexto social y cultural.
- d) El derecho administrativo como marco regulador en materia educativa.
- e) El conocimiento acumulado en las evaluaciones e investigaciones educativas.

Esta multitud de fuentes produce la complejidad de un hecho que puede parecer un mero ejercicio de concreción normativa de una ley orgánica, que se desarrolla en decretos, órdenes y resoluciones: normativa básica que luego es adaptada a las diferentes comunidades autónomas.

Hagamos un breve análisis de cada una de estas fuentes.

- a) *La Constitución como marco legislativo y Carta Magna que debe amparar cualquier desarrollo normativo.*

La Constitución constituye el marco de valores y principios que debe presidir todo desarrollo legislativo y normativo. Y no solamente los artículos dedicados a la educación, como el artículo 27 del Título I, sino toda ella. No es posible diseñar un modelo educativo ajeno a un sistema de valores. La educación, por propia definición, no puede ser axiológicamente neutra. El mismo principio del no adoctrinamiento y desarrollo de un pensamiento crítico responde a un sistema de valores determinado. La Constitución lleva implícitos los valores que hacen posible la convivencia.

Ante la pluralidad de concepciones antropológicas y visiones axiológicas, es preciso dotar al sistema educativo de un marco amplio, consensado, fundamentado y socialmente aceptado. Este papel lo asume, en las sociedades democráticas, la Constitución del país.

- b) *Las líneas directrices de la política educativa*

Este sistema de valores constitucionales, sin embargo, no es suficiente para establecer una normativa educativa. Esta debe sustentarse en una política educativa que marque prioridades, enfoques y lineamientos de medios y fines. Todo ello se detalla en los programas electorales de los partidos.

La sociedad reclama un consenso en las líneas directrices de las políticas educativas, consenso que dé estabilidad al sistema y evite su cambio a cada ciclo electoral. La falta de este consenso tal vez se deba a un déficit de la sociedad civil. Ante esta realidad no cabe más que el diálogo, el desarrollo de una actitud de consenso, de negociación y ciertas dosis de pragmatismo. No obstante, no debe dramatizarse este aspecto que, muchas veces, se tiende a exagerar. Lo que debe quedar claro es que una normativa precisa un marco axiológico, y que cuanto más concreto, detallado, consensado y aceptado sea este, mayor será la estabilidad del sistema.

Este marco, sin embargo, no conviene deducirlo únicamente de valores coyunturales, derivados de las necesidades de la economía y la sociedad del momento. Es importante tener en cuenta estos criterios, pero no deben utilizarse como único referente para establecer el marco axiológico de la normativa educativa.

Valores como el emprendimiento, el trabajo en equipo, actitudes positivas hacia las innovaciones tecnológicas, entre otros, son necesarios; no obstante, si se toman como únicos referentes, se puede caer en una normativa pragmática y de corto vuelo, puramente contingente, que pierde el norte del sentido de la educación.

Tampoco es suficiente incluir valores de tipo psicológico, aunque también estos deban tenerse en cuenta: la autoestima, el bienestar personal o el hábito de la convivencia.

Existe, por lo tanto, una tensión entre un marco de valores demasiado genérico, y por ello ineficiente, y un marco demasiado concreto que responde a una comunidad concreta.

Ante esto, todavía tiene validez la solución adoptada para establecer los Derechos del Hombre. En los años cuarenta del siglo pasado, la ONU se planteó la necesidad de establecer una declaración de los Derechos Humanos con el fin de dar un paso adelante y restañar las profundas heridas causadas por la Segunda Guerra Mundial, tanto en Europa como en Estados Unidos. En 1940 la UNESCO encargó al filósofo humanista Jacques Maritain que elaborase una síntesis a partir de las respuestas y propuestas recogidas de diferentes intelectuales y políticos, con el fin de configurar una especie de catálogo consensado y aceptado mayoritariamente.

La labor parecía casi imposible, porque las aportaciones venían de diferentes enfoques y escuelas filosóficas. Sin embargo, sorprendió gratamente el acuerdo sobre los grandes principios, aunque la justificación racional de estos principios fuese diferente. La concordancia se justificaba por su finalidad práctica, sin negar la diversidad a la hora de fundamentarla y justificarla.

Esta solución sigue hoy vigente y proporciona una guía de proceder pragmático en situaciones de pluralidad de valores, en las que es necesario dotarse de un marco común. Dicho con palabras del mismo Jacques Maritain (1983), en su obra *EL HOMBRE Y EL ESTADO*, «el acuerdo de las mentes puede lograrse de manera espontánea, no por un pensamiento especulativo común, sino por un común pensamiento práctico; no por la afirmación de una misma concepción del mundo, del hombre y del conocimiento, sino por



la afirmación de un mismo conjunto de convicciones que dirijan la acción».

Sin embargo, sea cual sea la postura que se adopte, es preciso que no se obvие la cuestión del fundamento socio-antropológico del proyecto normativo.

c) *El modelo de las administraciones educativas y el contexto*

La organización de nuestro sistema educativo como servicio básicamente público, aunque subsidiado por la iniciativa privada, tal como se recoge en la Constitución, lo diferencia de otros sistemas. La existencia de dos redes, una pública y otra privada —aunque en gran parte subvencionada por el Estado— dibuja una realidad fuertemente administrativista. La exigencia de regulación precisa, propia de un servicio público, imprime a la educación un carácter fuertemente burocrático. Fue Max Weber quien introdujo, en el campo de la sociología y de los estudios sobre organización, la teoría de la burocracia en la Administración. Para Weber la burocracia es la organización eficiente por excelencia. Para lograr esa eficiencia, se necesita:

- Carácter legal de las normas y reglamentos.
- Carácter formal de las comunicaciones.
- Carácter racional y división del trabajo.
- Impersonalidad en las relaciones.
- Jerarquía de autoridad.
- Rutinas y procedimientos estandarizados.
- Competencia técnica y meritocrática.
- Especialización de la administración.
- Profesionalización de los participantes.
- Completa previsión del funcionamiento.

Este marco, en el que se inscribe la administración educativa, condicionará en gran medida la concreción de la normativa. La provisión de puestos de trabajo docente en la Administración se realiza por oposición. Este estatus funcional del profesorado de la enseñanza pública, así como el resto de características de la organización escolar identificadas por Max Weber, condiciona el sistema educativo y su regulación normativa. Se hace precisa una buena dosis de realismo y pragmatismo para no dibujar en la normativa un sistema utópico y atemporal.

d) *El derecho administrativo como marco regulador en materia educativa*

Como consecuencia de lo anterior, la administración educativa se regula exactamente por el mismo marco legal que las demás Administraciones Públicas, es decir mediante el procedimiento administrativo establecido por la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, que proporciona una garantía jurídica, clara y explícita a todas las instituciones educativas, le aporta, además, transparencia y evita la arbitrariedad.

e) *El conocimiento acumulado en las evaluaciones e investigaciones educativas*

Todo lo anterior presta fundamento jurídico, estabilidad, orden y regulación a la normativa de educación, propia de un sistema muy complejo, en el que intervienen variables de muchos tipos.

Sin embargo, todo sistema educativo necesita tanto de la sistematización, que venimos describiendo, como de la innovación.

Las fuentes citadas, sin embargo, no garantizan la posibilidad de innovación. Responden, sí, a la necesidad de estabilidad, continuidad y permanencia del sistema educativo, pero no cumplen con los requisitos de su actualización, adaptación y modernización.

3. El papel del conocimiento y los datos contrastados en la determinación de la normativa

En una sociedad plural, dinámica y cambiante es inexorablemente necesario introducir otras variables, otras fuentes, a la hora de regular la educación. El crecimiento exponencial del conocimiento, la globalización y la difusión, prácticamente inmediata, de la información hace que vivamos en una aldea global, en una sociedad del conocimiento. Si antes se decía que la información era poder, hoy esta se ha democratizado en gran medida y hay que hablar del poder de la información, que es, además, un poder distribuido, no selectivo o restringido a las elites tradicionales.

A la hora de redactar una normativa educativa, sea de ámbito nacional o autonómica, es esencial basarla en el conocimiento, además de en las otras fuentes mencionadas. Aunque es proverbial el desfase entre educación y sociedad, en estos momentos ya no hay excusas para hacer una normativa obsoleta e impermeable a las evidencias derivadas de investigaciones empíricas y evaluaciones.

Algunos países ya están introduciendo, en la reordenación de sus sistemas educativos, este tipo de *inputs* basado en los resultados de evaluaciones internacionales. Por ejemplo, Francia que está acometiendo una serie de reformas en la etapa de Primaria en sus documentos explicativos se indica que los resultados del Estudio Europeo de la Competencia Lingüística en inglés aconsejan iniciar antes y con mayor intensidad su estudio. También Corea, a raíz de sus resultados en lectura, modificó el examen de entrada a la universidad, dando más peso a competencias relacionadas con el pensamiento crítico y la interpretación y valoración de la información. Irlanda, Portugal, Luxemburgo y Dinamarca incrementan en más del 50 % el peso de la evaluación externa entre 2003 y 2012. **Por su parte**, Polonia da un salto cualitativo con mejoras sustanciales en PISA 2012 gracias a reformas importantes.

3.1. Dos tipos de conocimientos y de evidencias en la mejora de la calidad educativa

Cabría distinguir dos tipos de conocimientos directamente relacionados con la mejora de la calidad del sistema educativo. De una parte, aquellos conocimientos que inciden directamente en la mejora de las competencias docentes. Piénsese en los avances de la neurociencia, de las investigaciones empíricas sobre el aprendizaje, de las didácticas específicas, entre otros. En nuestra opinión este *corpus* de saberes no debe incorporarse en la normativa, sino que debe formar parte de la profesionalidad docente. Las Administraciones pueden, todo lo más, tomar medidas que favorezcan la formación permanente del profesorado, el intercambio de buenas prácticas, etc.

Optar desde la propia normativa por un enfoque didáctico o metodológico concreto, arguyendo evidencias empíricas, no deja de tener sus riesgos. La libertad de cátedra bien entendida pasa, en nuestra opinión, por este tipo de decisiones puramente profesionales. Debe ser la evidencia del conocimiento la que imponga una determinada práctica, más que una normativa extrínseca al profesorado.

Estos conocimientos, además, dependen de muchas variables, por ejemplo del perfil del profesor y del contexto del aula, y deben, por lo tanto, ser asimilados, seleccionados y adaptados a la idiosincrasia de cada docente.

No existe en la pedagogía esa relación directa que se da en otros campos entre ciencia básica y ciencia aplicada. De un mismo conocimiento teórico puede derivarse múltiples concreciones didácticas, tal y como ocurrió históricamente a la hora de aplicar al aula la epistemología genética de Jean Piaget, una de las mayores figuras de la psicología y la epistemología.

De los mismos presupuestos teóricos se derivaron didácticas que rayaban en los planteamientos de la no directividad, e incluso de las tesis de la desescolarización de Ivan Illich y Everett Reimer, tan en boga a finales de los años sesenta y principio de los setenta.

Otros enfoques, basados en los mismos principios, los concretaban de forma diferente, utilizándolos como filtros para valorar el sentido y la posibilidad de ciertos aprendizajes en niños de determinada edad y ajustar para ellos un currículo enriquecido y posibilista.

Se dibujan dos modelos de administraciones educativas: uno basado en la reglamentación extensa y exhaustiva de la vida escolar y del aula, y otro que deja amplios campos del currículo, de la didáctica, de la metodología en manos de los centros y de los profesores, que son quienes tienen las competencias profesionales para seleccionar, adaptar y mejorar su práctica y plantear una rendición de cuentas equilibrada y justa.

En el primer caso, se trata de un modelo deductivo, en el que es la propia Administración la que diseña las mejoras y sabe qué líneas deben adoptarse, sean cuales sean la escuela, el profesor y el contexto del caso, y desarrolla lo más fielmente posible sus criterios con la confianza de que redundarán en la mejora del sistema educativo.

El otro modelo está basado en la profesionalidad y autonomía competencial del docente. En ese caso, debe dar cuenta y razón de unos buenos resultados, utilizando para ello, y basándose en su experiencia y conocimientos, las evidencias empíricas y buenas prácticas que considere más acordes con su objetivo: mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Existe, no obstante, otro tipo de evidencias empíricas que implican a todo el sistema y que deben incidir y tener cabida en la normativa general. Se trata de evidencias sobre el papel de la Educación Infantil, los enfoques de los currículos, el impacto de las ratios en el rendimiento, la relación entre el nivel socioeducativo de los alumnos y de las familias y su repercusión en el rendimiento, entre otras muchas. Es en estos casos en los que nos centramos en este artículo.

4. La administración educativa: organización que aprende lentamente

Frente a otro tipo de organizaciones que se caracterizan por su dinamismo, la administración educativa es una organización poco dinámica. Las organizaciones dinámicas se caracterizan porque incorporan fácilmente nuevos conocimientos; se habla, entonces, de organizaciones que aprenden. La administración educativa, por el contrario, tiene ciertas resistencias para incorporar nuevos conocimientos.

La escuela, como institución social, tiene dos grandes funciones: la conservadora y la innovadora y promotora de cambios. Ambas dimensiones son complementarias y necesarias. No obstante, la escuela cumple mejor su función como institución conservadora y transmisora de cultura que como factor de cambio. La escuela crea un estilo parsimonioso que hace que los efectos se vean a largo plazo, frente a otro tipo de organizaciones en las que queda patente a corto plazo el éxito o el fracaso de las innovaciones derivadas de la aplicación de nuevos conocimientos.

4.1. Nuestro modelo administrativo, de origen ilustrado francés, no propicia el cambio

Nuestro modelo de administración pública se remonta a las ideas ilustradas de origen francés que, a partir de Carlos III y de su hijo Carlos IV, fueron tomando cuerpo en una nueva organización del Estado, gracias a lo que se ha denominado el despotismo ilustrado. Ministros y pensadores ilustres como el Marqués de Esquilache, Aranda, Campomanes, Floridablanca y Godoy, pusieron las bases de lo que luego sería el modelo administrativo napoleónico basado en un Estado centralizado y con una gran presencia en el orden social, económico y civil.

Frente a este modelo, el anglosajón va tomando otros derroteros de menor burocratización, mayor importancia de la gestión privada, mayor descentralización y flexibilidad.

Nuestro modelo de administración educativa, de origen centralista, va poco a poco adaptándose a las nuevas necesidades de la sociedad, pero también crea hábitos que no favorecen la modernización ni acomodación a nuevos tiempos y conocimientos.

5. El papel del conocimiento y de las evidencias

No se trata de entablar una discusión de índole epistemológica, aunque esta subyace a las reflexiones que vamos a realizar, sobre el papel del conocimiento y de las evidencias en la elaboración de normativa educativa.

Simplificando en extremo, y con el único fin de presentar la realidad nítidamente conceptualizada, distinguiremos dos modelos claros de planificación educativa que responden a dos sensibilidades intelectuales basadas en diferentes modelos epistemológicos subyacentes; nos referimos a enfoques que podríamos denominar genéricamente como deductivos y aquellos que podríamos caracterizar como inductivos. Por supuesto, habría un tercer modelo mixto deductivo-inductivo.

El enfoque deductivo se basa en el uso del conocimiento teórico de las denominadas ciencias de la educación, principalmente, la psicología y la sociología. Este enfoque pretende deducir criterios y pautas basados en los datos proporcionados por estas ciencias básicas. Consecuentemente, la normatividad pedagógica y didáctica deviene de una teoría global de índole psicológica o sociológica, o de varias de ellas. Así lo plantea César Coll (1991) cuando habla de las fuentes del currículo y adopta un modelo comprensivo, que contempla tanto las fuentes psicológicas como las epistemológicas, sociológicas o socioantropológicas. Semejante planteamiento se podría aplicar a aspectos más generales de la planificación educativa en la que se incorporaría el currículo.

Una versión de este mismo enfoque, pero más simplificada, lo constituye el marco de la Comisión Europea para definir las competencias clave. Este marco recoge lo que va a necesitar el ciudadano europeo para ser competitivo y está basado en la importancia de potenciar el talento de las personas para evitar la pérdida de capital humano en las economías avanzadas. En este enfoque se prima, como se ve, la fuente sociológica.

El otro enfoque se podría calificar de empírico, en cuanto que busca evidencias puntuales y prácticas para mejorar el sistema educativo, parte de una base epistemológica más pragmática y recela de las grandes construcciones teóricas por alejarse de las concretas realidades del momento. Responde a una sensibilidad más anglosajona, mientras que el anterior enfoque respondería a una visión más continental.

En el siguiente cuadro se presentan de forma sintética los dos enfoques:

Cuadro 1
Modelos de planificación educativa

Modelos deductivos	Fundamento: teorías vigentes Contextualizables Enfoque sistémico Criterios de justificación epistémica: coherencia con el modelo teórico
Modelos inductivos	Fundamento: evidencias empíricas Contextualizados Enfoque sistemático Criterios de justificación epistémica: evidencias empíricas y resultados

Mientras que los modelos inductivos están fuertemente contextualizados y responden a realidades definidas y a momentos determinados, los deductivos, más preocupados por los modelos

teóricos subyacentes, ponen en segundo término la necesidad de contextualizarlos. Si los segundos adoptan un enfoque sistémico en el que los elementos guardan entre ellos complejas relaciones y contemplan interacciones mutuas igualmente complejas, los enfoques empíricos tienen pretensiones más modestas, de acuerdo con su base pragmática, y aspiran a integrar de forma más o menos armoniosa las partes y elementos en el conjunto.

Desde el punto de vista de la justificación epistémica, ambos modelos la buscan en fuentes diferentes: los modelos deductivos, en la adecuación con las teorías que los sustentan y la coherencia con estas; los inductivos, en cambio, en evidencias empíricas y resultados constatables, públicos y objetivos.

En este trabajo nos centraremos en el segundo tipo de enfoque; es decir, en las evidencias empíricas como fuente de conocimiento para establecer o mejorar la normativa educativa.

6. Resistencias y limitaciones, o por qué no son tan evidentes las evidencias empíricas

Además de las razones basadas en posturas epistemológicas, existen otras que explican las resistencias a la incorporación de las evidencias empíricas como fuente de enriquecimiento y actualización de la normativa educativa. Analizaremos cuatro tipos de resistencias: las que se basan en razones de índole psicológica, las resistencias ideológicas, las limitaciones de la generalización de las evidencias a otro contexto cultural y social y, por último, las limitaciones de los estudios correlacionales.

6.1. Resistencias de índole psicológica

La experiencia personal es una fuente de conocimiento de primer orden, que configura nuestra personalidad y nuestra identidad profesional. Produce un tipo de evidencia experiencial que, en muchos casos, es resistente a evidencias empíricas. El famoso epistemólogo y psicólogo suizo Jean Piaget describió de forma magnífica las dinámicas mentales como un equilibrio inestable entre acomodación y asimilación.

Mediante la acomodación, el sujeto ajusta sus conceptos y esquemas mentales a las novedades. En la asimilación ocurre el fenómeno inverso: el sujeto deforma de alguna manera la realidad para hacerla compatible con sus conceptos y esquemas, evitando su modificación. Festinger estudió estas resistencias, estableciendo la teoría de la disonancia cognitiva.

El profesorado analiza la normativa y la literatura específica (informes de evaluación, investigaciones empíricas) a partir de sus esquemas y experiencias personales profundamente anclados en él y muy determinantes a la hora de emitir juicios y tomar decisiones profesionales. Jerome Bruner (1997) denominaba a este enfoque «psicología popular» (*folk psychology*) y lo contraponía a la «psicología cultural» que pretende hacer conscientes a docentes y educadores cómo desarrollamos nuestro conocimiento y nuestros valores, insistiendo en que no existe una única forma de construir significados.

El ciudadano, finalmente, procede de una forma todavía más restringida. Examina cualquier propuesta de cambio en la normativa desde su experiencia como

alumno y desde su vivencia personal del paso por el sistema educativo.

Daniel Goleman (1997) ha analizado el efecto psicológico que denomina el “punto ciego”, que se caracteriza por:

- Evidencia inmediata y pre-crítica
- Carga subjetiva y ausencia de contraste intersubjetivo
- Alto condicionamiento emocional

6.2. Resistencias ideológicas

En primer lugar convendría eliminar de este vocablo las connotaciones negativas que tiene en el lenguaje coloquial. Usamos el término en el sentido que le da la sociología: el conjunto de ideas organizadas que caracteriza el pensamiento de una persona, un grupo o una época. Se encuentra cercano este concepto a otros como los de políticas educativas, concepciones filosóficas, idearios educativos; aunque puede variar respecto al grado de elaboración o justificación de unos respecto de otros.

La ideología educativa constituye un prisma o perspectiva desde el cual se analizan los diferentes aspectos de la educación. Las evidencias empíricas tendrán mayor o menor consistencia según sean coherentes con el planteamiento educativo que profese el individuo o el grupo. La ideología actúa, por lo tanto, como un analizador previo que tiende a reinterpretar la evidencia empírica.



Cobra aquí especial interés la búsqueda de una perspectiva común que permita un diálogo y un enriquecimiento desde diferentes puntos de vista.

6.3. Limitaciones de la generalización de las evidencias a otro contexto cultural y social

Al generalizar datos e informaciones obtenidos en un contexto determinado a otro, surgen siempre dudas. ¿Es lícito aplicar a nuestro sistema una evidencia empírica extraída de un país con un modelo sustancialmente distinto del nuestro?

Esta duda surge sobre todo con los datos de evaluaciones internacionales del ámbito anglosajón, que tienen una mayor tradición en este enfoque más pragmático y empírico. Valga como muestra y ejemplo lo que ocurre con estudios que involucran la autonomía y la dirección del centro. Las competencias de la dirección para pagar, contratar, evaluar y renovar al profesorado son muy diferentes de unos países a otros. Dígase lo mismo de la autonomía del centro con respecto a la administración educativa.

El otro factor que dificulta la transferencia de conocimientos de unos países a otros es el cultural. Tal es el caso de países orientales, China, Corea y Japón con una cultura que promueve hábitos de trabajo, esfuerzo y valoración de lo cultural, que chocan abiertamente con nuestra cultura, centrada en el bienestar. O el de Finlandia, donde la gran valoración social del profesorado acarrea unos procesos de selección muy exigentes.

Ante esto, a veces se dan posturas de rechazo total de esas evidencias, por su localismo y falta de transferibilidad. Pero, en general, hay que intentar aprovechar aquello que pueda ser adaptado a nuestro sistema educativo. Desde este enfoque contextualizador se admite el valor de la evidencia no como punto de llegada, sino como punto de partida para actualizar y mejorar la normativa educativa.

6.4. Posibilidades y limitaciones de los estudios correlacionales

Una de las resistencias más comunes tiene que ver con el carácter correlacional de las conclusiones de evaluaciones y otros estudios empíricos. Se constata una correlación entre factores, pero científicamente no se encuentran causas que la expliquen. Esta diferencia entre modelos causales y modelos correlacionales tiene una larga tradición en la investigación aplicada de las ciencias sociales. Sin embargo, socialmente se tiende a infravalorar los segundos respecto a los primeros enfoques.

Se crea en la opinión pública una actitud mental que podría denominarse de «fideísmo»; es decir, no se sabe por qué ocurre un fenómeno positivo, pero se nos dice que existe una relación entre este fenómeno y una causa determinada y que debemos creerla. Entre los profesionales que trabajan en ámbitos concretos y aplicados (dirección de centros, inspectores, responsables educativos de las administraciones, etc.) se crea así una resistencia de tipo psicológico que malogra el potencial que las evidencias empíricas pueden tener para mejorar la educación.

Un caso especial lo constituyen los datos de investigaciones experimentales en las que se han aislado y tenido en cuenta tanto las variables experimentales como las de control. Aquí las resistencias provienen de otro flanco: al ser los resultados de la educación formal tan multifactoriales (se trata de personas que interactúan con un fin instructivo en contextos muy complejos y muchas veces intransferibles), acontece que, a la hora de generalizar los resultados de estas investigaciones, las variables que en el diseño experimental estaban controladas deben “descontrolarse” (por su necesidad de generalización), lo cual les resta credibilidad a los ojos de las personas responsables de aplicarlas en la normativa educativa.

Como en el apartado anterior, también se dan aquí dos posturas: la de los que, por las razones aludidas, niegan a este tipo de conocimiento capacidad de aportar luz alguna, y la de quienes, admitiendo las limitaciones de estos enfoques, opinan que es posible

aprovechar estas evidencias para mejorar la normativa, siempre y cuando se contextualicen en la realidad concreta.

7. Análisis de algunas evidencias empíricas y su repercusión en la normativa educativa

En este apartado vamos a analizar las evidencias empíricas que existen hoy en día en la literatura especializada y que abarcan diferentes campos. Seleccionaremos solamente aquellos que tienen mayor relevancia para nuestro sistema educativo. En primer lugar, analizaremos el impacto de la evaluación, la rendición de cuentas y la autonomía de los centros. En segundo lugar se reflexionará sobre si existen evidencias empíricas que justifiquen un enfoque del currículo basado en el desarrollo de competencias. Posteriormente, constataremos el impacto del gasto por alumno y su repercusión en el rendimiento; para terminar con el papel de la Educación Infantil y su importancia en el rendimiento en edades posteriores.

7.1. La evaluación, la rendición de cuentas y la autonomía de los centros

Veamos, a modo de ejemplo, varias investigaciones que tratan sobre el efecto de las evaluaciones externas. La primera analiza el impacto de estas en el crecimiento económico, la segunda se refiere al impacto en PISA de la existencia de evaluaciones externas en los centros y la tercera se refiere a la posible repercusión de publicar o no los resultados de las evaluaciones externas. Se podrían incluir muchas más investigaciones, pero este no es el lugar para ello; se pretende reflexionar sobre el valor de las evidencias empíricas más relevantes y sobre su posible uso para actualizar la normativa.

Existen numerosas evidencias empíricas del valor de la evaluación como variable relevante en el sistema educativo. Un mayor rendimiento en pruebas de diagnóstico del sistema educativo se traduce en mayores tasas de crecimiento económico a largo plazo (ACEMOGHN, 2009; HANUSHEK AND WOESSMANN, 2008).

Ludger Woessmann (2007) estudió el impacto de la existencia de pruebas externas en los resultados PISA en Alemania. Constató que aquellos *Länders* que realizaban pruebas externas obtenían hasta 30 puntos más en PISA que aquellos que no las realizaban. Esta conclusión la lleva a cabo después de controlar diferentes variables.

Una investigación hecha en la Universidad de Bristol analiza el impacto de la abolición de la obligatoriedad de hacer públicos los resultados de los centros en las evaluaciones prescriptivas. Analizaron el caso de Gales, antes y después de dicha abolición, y concluyeron el impacto positivo de la publicación de resultados (S. Burgess; D. Wilson y J. Worth, 2010).

Según las investigaciones de Eric A. Hanushek y Ludger Woessmann (2011), la existencia de exámenes finales de carácter externo tiene más impacto en el rendimiento (coeficiente de regresión del 25,34%) que otras variables tales como el control de la docencia por parte del director (coeficiente de regresión 4,56%) o el control por parte de la inspección (coeficiente de regresión 3,8%) o la evaluación realizada para comparar los centros con la media regional o nacional (coeficiente de regresión 2,13%).

En todos estos casos se constata un efecto positivo de la existencia de evaluaciones externas. En algunos de estos estudios, y en muchos países, se contempla y utiliza la evaluación externa como una herramienta para la rendición de cuentas.

Autonomía y rendición de cuentas son dos conceptos que deben ir parejos en la mejora de la calidad educativa. Las pruebas externas de evaluación sirven como un indicador más, junto con otros, para la rendición de cuentas. En PISA 2012 son muchos los países que usan los resultados para explicitar la rendición de cuentas. España se sitúa entre los países de la OCDE y asociados que menos utiliza esta herramienta, aunque desde el año 2003 se ha incrementado en un 25% el porcentaje de estudiantes en escuelas evaluadas con esta modalidad (ver Boletín de Educación INEE n.º24).

Respecto a la autonomía de los centros, los datos de PISA 2012 son evidentes. Los sistemas educativos con mayor autonomía curricular tienden a obtener mejores resultados en matemáticas (Japón, Holanda, Corea, Hong Kong o Reino Unido) que aquellos que tienen poca autonomía (Grecia, Turquía o Qatar).

Otro de los aspectos que han estudiado los citados investigadores Eric A. Hanushek y Ludger Woessmann (2011), es el del impacto de la autonomía de los centros para determinar el salario de los profesores. Basándose en la evaluación TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), constataron que la mayor ganancia de puntos se daba cuando había evaluaciones externas junto a esta autonomía a la hora de determinar salarios de profesores (76,2 puntos). La diferencia disminuía un poco cuando se aplicaban pruebas externas, aunque no hubiese autonomía en este aspecto (55,5 puntos) y disminuía considerablemente cuando no había exámenes externos ni la referida autonomía (23,7 puntos). Estas diferencias se calcularon a partir de la situación de la existencia de autonomía para determinar salarios y la ausencia de evaluaciones externas (0 puntos).

De todo lo anterior se deduce que hay datos empíricos sobre la evaluación, la rendición de cuentas y la autonomía de los centros, que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar la normativa educativa. Lógicamente, a partir de este tipo de evidencias empíricas, realizadas en contextos precisos y diferentes al nuestro no es posible deducir directamente una conclusión inmediata para su puesta en práctico. Pero eso no significa que no tengan ningún valor y que no haya que utilizar esta información como un elemento más a la hora de tomar decisiones e incorporar a la normativa nuevos enfoques.

7.2. El enfoque del currículo basado en las competencias

Este es uno de los aspectos en los que se está buscando evidencias empíricas para poder concretar las recomendaciones del Consejo de Europa. Dado que el enfoque de la evaluación PISA de la OCDE está basado en competencias, parecería que atendiendo a los países que mejores resultados alcanzan se podría deducir qué enfoque es el más adecuado.

Sin embargo, no es posible sacar una conclusión suficientemente clara y nítida respecto a qué enfoque del currículo sea el más adecuado para desarrollar competencias, más allá de los modelos teóricos que se están implantando, pero que todavía no han aportado evidencias empíricas al respecto.

Cabe la posibilidad de que los buenos resultados de algunos países en PISA sea un efecto sobrevenido de un enfoque determinado del currículo, es decir, un efecto no buscado. Como dijo Max Weber: el capitalismo es un fruto sobrevenido de la cultura del protestantismo. Algo parecido puede ocurrir con países asiáticos, que no se caracterizan por un enfoque competencial y que, sin embargo, ocupan los primeros puestos en PISA.

Un ejemplo clásico de efecto sobrevenido y no buscado explícitamente lo expuso Alexander R. Luria (1987). Este autor hizo trabajos de campo en Uzbekistán, allá por los años 1930 y 1931, para analizar el impacto de la alfabetización en el funcionamiento mental de la población rural. Descubrió que el mero hecho de estar alfabetizado (saber leer y escribir) imprimía a los sujetos una nueva forma de pensar mediante categorías lógicas que no dominaban los analfabetos. En este caso el modo de categorizar es un efecto sobrevenido de la alfabetización.

Por lo tanto, atendiendo a los resultados PISA en sus diferentes ediciones, no es posible sacar conclusiones evidentes sobre qué enfoque del currículo está más relacionado con los mejores resultados.

7.3. Las decisiones sobre el gasto en educación

Una de las realidades que ha demostrado PISA reiteradamente es que no existe una relación directa entre gasto por alumno y resulta-

dos. Mejor dicho, que se da una relación no lineal. Según va aumentando el gasto por alumno aumenta el rendimiento hasta una cifra determinada (el umbral se pone en 35.000 dólares por alumno). A partir de ahí, la relación prácticamente desaparece. La relación directa existe claramente en los países que invierten poco en educación; pero entre los que invierten más, el gasto por alumno no incide directamente en la mejora de los resultados, y son otras las variables que explican la varianza entre el rendimiento de los países. Esta evidencia empírica abre una serie de interrogantes: ¿Por qué países que tienen gastos por alumno similares obtienen resultados tan diferentes? ¿Qué variables inciden en estos?

Los análisis comparativos entre países sobre las formas de distribuir el gasto en educación arrojan mucha información. Por ejemplo, países como Corea sacrifican las ratios bajas de alumnos por profesor en aras a una mejor selección y retribución del profesorado. Lógicamente para sacar de esto conclusiones hay que tener en cuenta una variable cultural tan importante como el valor que se da en esos países a la disciplina personal, que permite que tengamos clases que en otros países serían masificadas, sin problemas de disciplina importantes.

Existen otras muchas variables que intervienen a la hora de explicar la varianza en el resultado. Se hace necesario buscar más evidencias que permitan arrojar luz para tomar decisiones y, consecuentemente, incorporarlas a la normativa educativa.

7.4. El papel de la Educación Infantil

En las distintas evaluaciones PISA, desde el año 2000, se viene constatando el impacto de la escolarización temprana en los resultados a los quince años. Existía una larga lista de investigaciones, sobre todo en el ámbito anglosajón, que relacionaban estas variables: la asistencia a la escuela infantil y el rendimiento a medio y largo plazo.

James J. Heckman (2008), premio Nobel de Economía en el año 2000 demuestra lo rentable que es invertir en la primera infancia y cómo esta inversión repercute positivamente en las edades escolares posteriores y en la etapa postescolar. Se constata, por tanto, la importancia de escolarizar a la totalidad del alumnado en esta etapa que, aun no siendo obligatoria ni formando parte de las enseñanzas básicas, está prácticamente universalizada en los países de la Unión Europea y en muchos de la OCDE. De hecho, se configura como uno de los objetivos de la Unión Europea de la Estrategia ET 2020.

Hay, sin embargo, mayor disparidad a la hora de entender el currículo y finalidades de esta etapa. La denominación tradicional de etapa «preescolar» ha condicionado la forma de entender su enfoque. En los años setenta y ochenta se hablaba de actividades de prelectura, de preescritura, y de precálculo, atribuyéndole una función propedéutica de la Educación Primaria, con la finalidad principal de poner las bases de los verdaderos aprendizajes, que empezaban en Primaria.

Después se pasó a darle a esta etapa entidad educativa propia, coordinada pero diferenciada de Primaria, con objetivos y currículo propios y explícitamente definidos. El cambio de denominación es muy significativo: de Educación Preescolar a Educación Infantil. En esta nueva concepción se valora más el desarrollo de competencias y capacidades, sin renunciar por ello a aprendizajes significativos y que partan de la propia experiencia, incluida la familiarización con el mundo de la alfabetización presentado en contextos funcionales.

Para enriquecer este enfoque existe una evidencia de gran valor aportada por el último estudio PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) —véase Informes Nacionales, volumen I y II, así como el Boletín de Educación n.º 11 del INEE—. Los alumnos que pasaron de la Educación Infantil a la Educación Primaria con mayores competencias lectoescritoras obtuvieron mejores resultados a los diez años (en 4.º curso de Educación Primaria) en lectura, en la evaluación PIRLS. Esta mejora se produjo en todos los países de la Unión Europea que participaron en dicho estudio. En el caso de España, había 60 puntos de diferencia entre los alumnos que pasaron a la Educación Primaria con mayor desarrollo de las destrezas de lectura y los que pasaron con menor destreza.

Por lo tanto, existen datos significativos sobre la importancia de la Educación Infantil, así como de desarrollar todas las competencias del alumnado de esta etapa, incluidas las destrezas lectoescritoras para asegurar el desarrollo educativo posterior.

8. El liderazgo de los directores, inspectores y administradores de la educación en la modernización del sistema educativo.

Existen tres perfiles profesionales que tienen una gran incidencia a la hora de incorporar las evidencias empíricas a la normativa educativa: los directores, los inspectores y los administradores de la educación. Los directores porque deben aplicar la normativa en sus centros, y es decisivo que conozcan su fundamentación y justificación teórica. Los inspectores, como responsables de la supervisión y de la adaptación al contexto de dicha incorporación y, por último, los técnicos y administradores de la educación que redactan las normas que habrían de incorporar aquellas evidencias.

Conviene reflexionar sobre las personas que elaboran las normativas, tanto las estatales como las autonómicas. ¿Necesitan un perfil profesional neto? ¿Entra dentro de las competencias docentes? El Foro Europeo de Administradores de la Educación en el Estado Español es una organización sin ánimo de lucro, constituida en la década de 1980 con el objetivo principal de «promover la reflexión en materia de administración educativa». Siguiendo sus indicaciones se puede deducir que se requiere de competencias propias diferenciadas de las propiamente docentes.



Siguiendo a Jaume Sarramona (2000), se puede afirmar que son seis las condiciones que deben cumplirse para poder hablar de un ámbito profesional diferenciado:

1. Delimitación de un ámbito propio de actuación

Cabría preguntarse si, efectivamente, hay un ámbito propio y diferenciado que otorgue al director, al inspector y al administrador de la educación una entidad propia, diferente de las funciones docentes y educativas. Su tarea consistiría en la gestión y organización de los ámbitos de la administración educativa que se le encomiendan a cada uno de ellos.

2. Preparación específica

Consiguientemente se requeriría una preparación específica que no se redujese a la formación en la acción, sino que requeriría el análisis de una serie de competencias profesionales y el diseño de un currículo, bien de master, postgrado o doctorado. Sirva a modo de ejemplo el plan de estudios de la *Graduate School of Education* de la Universidad de Harvard. Esta escuela ofrece un master orientado específicamente hacia políticas y gestión de la educación (*Education Policy and Management*). Igualmente esta misma universidad ofrece un doctorado en liderazgo educativo (*Doctor of Education Leadership*) que curiosamente incluye una asignatura titulada precisamente «Liderazgo educativo basado en evidencias». En nuestras universidades se empiezan a incluir tímidamente estos enfoques, tan necesarios para llevar a buen puerto las políticas educativas.

3. Compromiso de actualización

Lógicamente, dado el nivel de desarrollo de los conocimientos en este campo, la actualización y puesta al día son obligaciones inherentes de estos ámbitos profesionales. Si en una temática deben estar al día estos profesionales es en la del campo de las investigaciones y las diferentes evaluaciones internacionales y nacionales, ya que el número de investigaciones, estudios y evaluaciones aumenta vertiginosamente, aportando evidencias empíricas de sumo interés.

4. Derechos sociales inherentes a la profesión

Un reconocimiento social de estos perfiles profesionales y un acotamiento y definición de su campo de actuación son imprescindibles para que consigan eficacia en su trabajo.

5. Autonomía en la acción

Este requisito hace referencia a la autonomía para establecer sus propios criterios técnicos, frente a criterios de otra índole. Consiste en que exista la posibilidad de hacer valer sus conocimientos y competencias porque están avalados por un reconocimiento universitario y una actualización permanente. No se puede exigir autonomía si no se sabe justificar técnica y científicamente cada una de las decisiones que se toman.

En el caso de los técnicos y de los administradores de la educación, estos deben obrar con cierta prudencia ya que, lógicamente, han de respetarse los criterios que se deriven de la política educativa desarrollada por un mandato democrático.

6. Compromiso deontológico

Por último, pero no menos importante, hay que señalar el compromiso deontológico como criterio que modula la actuación de estos profesionales a la hora de aplicar, interpretar o elaborar normativa que incorpora evidencias empíricas, por las razones que se han presentado a lo largo de este trabajo.

Dada la trascendencia y complejidad de estas labores, la dimensión ética cobra una especial relevancia para ordenar las dimensiones científica y técnica de la normativa y de su desarrollo.

9. Conclusiones

A modo de decálogo se presentan las principales conclusiones que se pueden derivar de lo anterior:

- a) La normativa educativa tiene una función prospectiva y configuradora de la educación en el presente y en un futuro próximo. Por ello, debe estar actualizada e incorporar los conocimientos y evidencias que se deriven de la investigación y de la evaluación. La normativa debe estar a la «altura de nuestro tiempo», por utilizar una expresión de nuestro filósofo Ortega y Gasset.
- b) Debe evitarse un planteamiento reduccionista y simplificador a la hora de encarar la elaboración o mejora de la normativa educativa. Las evidencias empíricas y el conocimiento derivado de investigaciones no son suficientes para dictar normativas. Este conocimiento debe incorporarse coherentemente en un marco más amplio que dé cabida a fundamentos socioantropológicos y axiológicos.
- c) El modelo de administración educativa actual supone una rémora para responder con agilidad, flexibilidad y eficiencia a las cambiantes necesidades del sistema y de la sociedad. Frente a las organizaciones que aprenden, la administración educativa lo hace muy lentamente.
- d) Existen resistencias de las personas y limitaciones de los enfoques basados en evidencias. Es importante conocer ambos aspectos para poder avanzar de forma dialogada y constructiva hacia una normativa moderna y actualizada. Entre las resistencias sobresalen las de tipo psicológico y las de índole ideológica. Entre las limitaciones cabe reseñar el problema de la generalización de evidencias alcanzadas en modelos diferentes al nuestro y el problema de interpretar las correlaciones.
- e) Existen evidencias claras sobre el impacto de la evaluación externa en la mejora de los resultados. La autonomía de los centros exige la rendición de cuentas.
- f) PISA no aporta, en este momento, evidencias sobre qué enfoque del currículo es el más adecuado para desarrollar las competencias lectora, matemática y científica evaluadas.
- g) No hay evidencias sobre la relación entre gasto por alumno y resultados en PISA. Los países deben decidir cuál es la forma de invertir más eficiente, y para ello deben buscar evidencias empíricas que se ajusten a su modelo educativo.
- h) Existen evidencias claras de que la Educación Infantil es una etapa muy importante para el futuro educativo del alumnado.

Debe ser una etapa netamente educativa. El desarrollo de las competencias básicas y de las destrezas de lectura y escritura en esta etapa influyen decisivamente en el rendimiento lector en la etapa de Primaria.

- i) Los directores de los centros escolares, los inspectores y los técnicos y administradores de la educación son perfiles profesionales involucrados en la aplicación, supervisión y elaboración de la normativa educativa. Se hace precisa una formación de alta calidad, a nivel de máster, para estos profesionales.

Referencias bibliográficas

- ACEMOGHN, D. (2009). *Introduction to modern economic growth*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- INEE; GOBIERNO DE NAVARRA (DPTO. DE EDUCACIÓN). «Influencia de la Educación Infantil en el desarrollo de la competencia lectora en Educación Primaria». *Boletín de Educación*, n.º 11.
- BURGESS, S.; WILSON, D.; WORTH, J. (2010). «A natural experiment in school accountability: the impact of school performance information on pupil progress and sorting». Department of economics University of Bristol, U.K. *The Centre for Market and Public Organisation*, n.º 10, pp. 246.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- COLL SALVADOR, C. (1991). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA ARETIO, L.; RUIZ CORBELLA, M.; GARCÍA BLANCO, M. (2009). *Claves para la educación*. Madrid: Narcea. UNED.
- GOLEMAN, D. (1997). *El punto ciego*. Barcelona: Plaza y Janés Editores.
- HANUSHEK, E.A.; WOËSSMANN, L. (2008). *The role of cognitive skills in economic development*. *Journal of economic literature*.
- (2011). «The Economics of International Differences in Educational Achievement». *Boletín de educación INEE*, n.º 10, mayo de 2013.
- HECKMAN, J. J. (2008). «Schools, skills, and synapses». *Discussion paper*, n.º 35, IZA. Bonn: Germany.
- LURIA, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Edit. Akal.
- MARITAIN, J. (1983). *El Hombre y el Estado*. Madrid: Encuentro.
- PIAGET, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Edit. Labor.
- SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- WEBER, M. (1985). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- WÖBMAN, L. (2007). «Fundamental Determinants of school Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries». *IZA DP*, n.º 2880.

El autor

Ángel Sanz Moreno

Maestro, Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Pedagogía. Es Inspector de Educación. En la actualidad es Jefe de la Sección de Evaluación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Es también Miembro del Grupo Técnico del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y del Equipo de Apoyo Técnico del Consejo Escolar de Navarra. Profesor tutor de Pedagogía de la UNED en Pamplona. Ha desarrollado su labor profesional tanto en centros educativos, como en la administración educativa durante los últimos veinte años; primero, como responsable de currículo y materiales curriculares; posteriormente, como inspector de educación y responsable de evaluación, indicadores y planes de mejora. Ha publicado diferentes trabajos sobre la evaluación, la lectura comprensiva y la mejora de los centros.



LA POLÍTICA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

POLITICS AND EDUCATION POLICIES

Julio Iglesias de Ussel

Catedrático de Sociología. Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En España el desacuerdo continuado en materia de política educativa es un hecho, a pesar de que la educación se ha convertido en el sector estratégico para determinar el futuro de cualquier país, y como tal, ocupa en España el centro del interés público. Este desacuerdo crónico se origina, de una parte, por la resistencia que ofrece a los cambios el sector público educativo, fuertemente sindicalizado y, de otra parte, por la peculiaridad de la estructura política española y de su dinámica, que hace difícil la articulación de acuerdos cuando las competencias educativas están distribuidas territorialmente y sujetas así a los intereses de múltiples actores políticos y sociales; y cuando, en el ADN de los partidos políticos españoles, el disenso —permanente, creciente y en todos los ámbitos, pero muy especialmente en el educativo— es el gen predominante.

Pero además, la dificultad para el acuerdo viene determinada también por las características específicas que presenta la educación como cuestión política, ya que el desarrollo de las políticas a largo plazo, como el que exige la educación, es difícil de implementar en democracia. Por otra parte, la disparidad entre los modelos educativos sustentados por los dos partidos mayoritarios llega a ser insalvable cuando se utiliza, continuada y obstinadamente, para bloquear los acuerdos parciales, posibles y necesarios. Factores como el rechazo y la minusvaloración de la excelencia entre los diversos ámbitos educativos y sociales españoles, así como los perfiles personales de los actores de la política educativa —dialogante o cerrado— son factores que influyen igualmente en la ausencia de acuerdos. Finalmente la cultura y las tradiciones político-administrativas españolas cronifican el desacuerdo, y así, el anti-pragmatismo característico de las políticas latinas se hace particularmente patente en España en las políticas educativas, reforzado por una cultura legalista que confía, o quiere confiar, en que las grandes leyes, una vez promulgadas, transforman de manera inmediata la realidad. Y todos los factores anteriormente citados se refuerzan con el papel que juegan los medios de comunicación españoles, deudores de la indicada polarización.

Palabras clave: democracia, consenso, política educativa, sistema educativo, legislación educativa, disenso, modelos educativos, cultura política, política educativa, pragmatismo.

Abstract

In Spain, it is evident the continuous disagreement in terms of educational policy. Despite this, education occupies the center of the public interest since it has become a strategic sector to determine the future of any country. This persistent disagreement is due to the resistance to change offered by the public educational sector, highly unionized. In addition, it is also motivated by the peculiarity of the Spanish political structure and its dynamic, which makes it difficult to articulate agreements when the educational skills are distributed geographically and subject to the interests of many political and social actors; and when, in the DNA of the Spanish political parties, the disagreement —permanent and growing disagreement that exists in all areas, but especially in education— is the predominant gene.

Furthermore, the difficulty of the agreement is also determined by the specific characteristics that education presents as a political issue, since the development of long-term policies, such as those required in the education field, it is difficult to implement in democracy. On the other hand, the disparity between educational models supported by the two major parties becomes insurmountable when it is continuously and stubbornly used to block possible and necessary partial agreements. Factors such as rejection and underestimation of excellence among several educational and social Spanish fields, as well as personal profiles of educational policy actors —communicative or anti-dialogue—are factors that have also influence on the absence of agreements. Finally, Spanish culture and political-administrative traditions make chronic the disagreement, so the unpragmatism that characterises latin policies is particularly evident in Spanish educational policy, strengthened by a legalistic culture that trust, or want to rely on great laws, that once enacted immediately transform the reality. And all factors previously said strengthen the role of Spanish media, debtors of the indicated polarization.

Keywords: democracy, consensus, education policy, education system, educational legislation, disagreement, educational models, political culture, educational policy, pragmatism.

«La causa de la verdad debería ser la causa común a uno y a otro»

Montaigne (Ess, III, VIII, 902)

1. Introducción

No son pocas las dificultades para abordar las relaciones entre la política en general y las políticas educativas en particular. Y más todavía cuando lleva como añadido la precisión de que se aborden sus relaciones exitosas. No se trata de una apreciación personal, sino un juicio de experiencia, al tratarse de algo desconocido en la experiencia de la España democrática, siempre mediatizada por la falta de acuerdos en materia educativa. Por consiguiente, en teoría lo que se solicita es analizar lo inexistente —y aún desconocido— que, como todo el mundo sabe, es infinitamente más complicado de abordar que lo real. Si resulta complicado diagnosticar con acierto lo que ocurre, intentar examinar por qué no ocurre lo que —no necesariamente todos— deseáramos que ocurriera, es mucho más complicado y susceptible de error; las causas de los fracasos pueden ser mucho más numerosas y heterogéneas que las de los acuerdos. Estos, de entrada, tienen una manifestación material externa y concreta, mientras que los fracasos en las negociaciones pueden tener —y hay que sospechar que casi siempre tienen— elementos subterráneos, implícitos y conexiones inimaginables. Examinarlas es pues entrar en las brumas.

Pero lo que es incuestionable es la utilidad y relevancia de examinar las causas de los fracasos en las negociaciones de la política educativa. Y ello por razones internas de la educación como tal y, además y sobre todo, también por cuestiones de índole general: estamos ante una cuestión nuclear en las sociedades desarrolladas.

En ellas, las políticas educativas se han convertido en uno de los sectores de más complicada gestión por múltiples razones internas y externas al sistema educativo.

La educación pública y su gestión ha adquirido una centralidad social y política, desconocida en el algo más del siglo de existencia del Ministerio de Educación en España, en sus diferentes denominaciones. En sus orígenes, el objetivo de la (reducida en tamaño) educación pública se limitaba a pretender alfabetizar durante cortos años a un sector de la población (esencialmente varones), pronto incorporados al mercado de trabajo en puestos de bajo nivel laboral y retributivo, mientras que el pequeño segmento privilegiado continuaba los estudios secundarios hasta su acceso a la Universidad. Pero hoy este sistema educativo ha pasado a la historia. Sus objetivos son mucho más amplios. El sistema educativo se ha universalizado con carácter obligatorio a toda la población en edad escolar, varones y también ya mujeres, incluida la inmigrante —en muchos casos sin estudios previos e incluso desconociendo el español—; mantiene además a los jóvenes durante muchos más años que en el pasado, es obligatoria hoy hasta los 16 años, edad a la que no pocos alumnos rechazan la escuela porque a lo que aspiran es a encontrar un trabajo, que les proporcione recursos económicos para su consumo de ocio. Y estas transformaciones se han producido al mismo tiempo que el conocimiento se ha convertido en un instrumento crucial para el bienestar y el crecimiento de los países. Su centralidad, y por tanto la de la educación, se ha convertido en sector estratégico para el futuro de cada país.

Simultáneamente se ha convertido en el espacio estratégico para el logro de objetivos colectivos esenciales, como el materializar —en realidad posibilitar— la igualdad de oportunidades y, por tanto, incentivar la permeabilidad social del sistema en su conjunto. La educación ya no es un fin en sí mismo, sino también un instrumento decisivo para lograr objetivos ajenos a la propia enseñanza, convertida en el medio legítimo para el logro de otros intereses generales. No por su relevancia colectiva dejan de ser ajenos en sí mismos a la actividad de la enseñanza como tal, examinada microscópicamente. Desde la educación para la salud, o los hábitos alimentarios, o la protección del medio ambiente, en todo o en parte, se introducen también como ingredientes del sistema educativo.

Y esta sobrecarga de demandas en la educación, se produce hoy en un escenario donde el Estado ha visto muy mermaidas muchas de sus esferas reales de actuación. La Unión Europea es un buen ejemplo. Toda la actividad económica, o la agrícola, o la de transportes y comunicaciones y en tantas otras, los Estados han visto restringidas sustancialmente o sometidas a controles y restricciones derivadas del papel asignado a las instituciones europeas, incluyendo el Tribunal Europeo de Luxemburgo. La actividad educativa se dilata y adquiere así centralidad a medida que el protagonismo estatal en otras materias se erosiona.

Además, la creciente comparación internacional de los resultados del sistema educativo genera profundos efectos internos. Los periódicos análisis comparativos, los informes PISA, colocan en España a los responsables políticos de la educación —paradójicamente mucho más que a los actores directos del sistema: profesores, directores de centros, los propios estudiantes e incluso a padres y madres— en el ojo del huracán de la opinión pública, tanto en relación a otros países como en la comparación de las comunidades autónomas entre sí. Se les reclaman actuaciones y decisiones inmediatas para corregir las deficiencias que los estudios comparados evidencian y que producen enorme eco mediático. Y si a ello se añade el impacto de las nuevas tecnologías, dentro y fuera de la escuela, la heterogeneidad social —y más aún la cultural y formativa de las familias— de los usuarios de la escuela, se puede entender por qué la educación es hoy un hervidero de muy dispares expectativas de los alumnos, de sus propios padres y madres, del profesorado, de los responsables políticos, partidos y sindicatos. En el momento presente, gestionar la educación es pues gestionar un cóctel de heterogéneos y cambiantes componentes, pero eso sí ‘explosivo’.

Las singularidades de la actividad educativa y su papel en la sociedad moderna, así como la fuerte sindicalización —en países latinos sobre todo— hacen complicado en todos los países efectuar cambios en la organización de las enseñanzas. La gran reducción del sector industrial, feudo del sindicalismo clásico, la atomización del sector servicios y su escasa propensión a la afiliación sindical,

hacen del sector público, sobre todo el educativo y el sanitario, el más activo. Italia, Francia, Gran Bretaña, gran número de países centro y sudamericanos cuentan, como España, con numerosas experiencias de los costes en tensiones y protestas de los cambios legislativos en este campo, donde nunca se excluye el cese del promotor de las reformas. Un ministro francés Claude Allègre, socialista, con la experiencia de haber caído en el empeño de implantar mejoras, confesaba que cuando fue nombrado le sugirieron: «Si quieres permanecer con tranquilidad en tu cartera de educación, no hagas nada; nadie te lo reprochará». Su libro *Toute vérité est bonne à dire* (2000) describe las duras consecuencias por haberse negado a seguir la advertencia.

En ningún área son fáciles las reformas pero ya desde Tocqueville —en su magistral *El Antiguo Régimen y la Revolución*— se sabe que en la dinámica de cambios surgen con prontitud las protestas de los damnificados o víctimas, pero tardan en aflorar los beneficiarios de la nueva situación que, en todo caso, se convierten en espectadores expectantes hasta que el largo recorrido legal de la reforma les confirme sus futuros beneficios. Los opositores y las protestas se activan de inmediato y, sin embargo, los potenciales apoyos quedan a la espera de manifestar su satisfacción a que el largo proceso legislativo concluya efectivamente. Ello convierte en una situación de enorme soledad —dentro y fuera del Gobierno— a los héroes que quieren introducir mejoras en el sistema educativo. El libro del Ministro socialista aludido, es muy ilustrativo de la necesidad de la reforma y de las pérdidas, hasta de relaciones personales, cuando la crisis política aflora y cuando describe que, no siempre, las más amargas discrepancias surgen necesariamente de la oposición.

Me referiré a algunas dificultades en el logro de acuerdos entre los dos partidos principales —PP y PSOE— en las sucesivas reformas educativas. Por supuesto, mi propia experiencia personal —desempeñé en el Gobierno de José María Aznar la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, entre 2000 y 2004, período en el que se aprobaron tres leyes orgánicas, dos de ellas reformadas parcialmente— me servirá en alguna medida. Pero mi reflexión debe poco directamente a aquellos intensos años, recordados por cierto como muy gratos. Y la razón no es el olvido, ni la falta de notas y documentación, incluyendo debates en las Cortes y en los propios medios de comunicación. La causa es que en aquel momento el PSOE, al inicio de la legislatura, anunció oficialmente que solo llegaría a pactos en materia de terrorismo y de justicia, como así ocurrió, dejando todas las demás cuestiones, entre ellas la educación, como materia para la oposición política, lo que sucedió. Y si la posición oficial tan clara no fuera suficiente, los contactos habidos acreditaron el efectivo cumplimiento de la decisión anunciada, excluyente de cualquier acuerdo. En aquella legislatura fue imposible



que hubiera acuerdos porque se había anunciado la imposibilidad de establecer esos acuerdos. Pero en todo caso, aquella experiencia y mi interés —ciudadano y profesional—, antes y después de aquellos años, en el sector educativo me suministran elementos para la reflexión.

2. La estructura competencial autonómica

Existe desde luego un elemento básico, omnipresente, que favorece, estructuralmente, la conflictividad a priori de las reformas educativas. No es otro que la estructura competencial del Estado Autonómico. Al estar la gestión educativa transferida por completo a las comunidades autónomas y reservarse la administración central la competencia sobre normativa básica y la alta inspección, esta dualidad ofrece múltiples posibilidades para desencadenar disputas o para utilizar cualquier discrepancia para ese objetivo. El sistema favorece la utilización como trampolín de oposición política, e incluso dentro de la misma pertenencia política de una fracción frente a otra.

Por supuesto no se trata del único sector de la gestión pública donde pueden suscitarse tensiones derivadas de los diferentes niveles de intervención legal y administrativa. Otros muchos ámbitos pueden desencadenar disputas políticas semejantes. Pero el sistema educativo ofrece un atractivo específico, potencialmente muy tentador, para instrumentalizar las disputas competenciales entre la administración central y la autonómica, activando conflictos y movilizaciones, debido al gran número de personas que involucra —y susceptibles, por tanto, de movilización—; ello no sucede en otros ámbitos que cuentan también con esa dualidad competencial.

El gran número de personas implicadas en el sector educativo convierte la activación de la discrepancia en una empresa potencialmente con alta rentabilidad política. El mismo esfuerzo pero orientado hacia una cuestión que afecte directamente a pocas personas, es mucho menos productivo políticamente. Y si a ello se añade que, comparativamente con otros sectores, es mucho más alta la sindicalización y el número de liberados, y más compleja la supresión de los salarios por días de huelgas o manifestaciones, activar la protesta en el sector educativo cuenta con muchos más alicientes para focalizar en este sector las movilizaciones.

La estructura competencial posibilita además múltiples niveles para activar las protestas. Puede iniciarse desde la presentación de los proyectos de ley, pero el desarrollo normativo posterior y el ritmo de materialización de las reformas en cada comunidad autónoma, ofrece múltiples vías para reavivar los sentimientos de rechazo a las iniciativas. La aplicación de la reforma contiene múltiples aspectos para generar quejas y protestas durante varios años, desde las derivadas económicas de su aplicación, los horarios concretos que se otorguen a cada una de las materias, los contenidos, las pruebas de evaluación, la financiación requerida, la adaptación del personal a la nueva regulación son, entre otros muchos, los escenarios de enfrentamientos susceptibles de activar. El campo de disputas de fondo o de forma que posibilita la regulación educativa es, ciertamente, infinito.

Para que la estructura competencial no diera lugar a tensiones en las reformas educativas, se necesitaría que la lealtad fuera la práctica permanente en las relaciones entre los diferentes partidos políticos y las comunidades autónomas. Nadie ignora que esto no siempre sucede. No son necesarios muchos ejemplos; baste evocar las declaraciones de responsables políticos de alguna Comunidad anunciando que se incumplirá algún mandato de las leyes educativas o incluso de sentencias judiciales. Sin necesidad de entrar en vigor, son innumerables las posibilidades de activar disputas educativas que pueden alimentar movilizaciones.

3. La cultura política de los actores y de los partidos

Otras muchas fuentes de conflictividad pueden señalarse. Ante todo, la dificultad para lograr acuerdos en las reformas educativas proviene de la cultura política de los actores y de los partidos políticos. La cultura política de cada país es el resultado del entrecruzamiento de un gran número de factores de estructura social,

historia política, experiencias y memorias de lealtades y de enfrentamientos.

En la sociedad española el restablecimiento de la democracia fue seguido de un consenso entre todas las fuerzas políticas que permitió aprobar una Constitución con apoyo colectivo. Pero, desde 1978, el consenso ha sido la excepción en algunos temas concretos y no ha existido incluso en materias en que habitualmente todos los países democráticos cuentan con ella —como en política exterior, y no solo en aquel extravagante referéndum sobre la OTAN—. El consenso ha sido un logro complicado e inusual.

Se trata de una situación anómala pues las encuestas de opinión, sobre todo con motivo de la crisis económica, revelan la fuerte presión ciudadana para que los grandes partidos arbitren soluciones de común acuerdo en muchos de los problemas de nuestra vida colectiva. Sin embargo, la práctica política revela no solo la dificultad de impulsarlo, sino su desaparición cuando un partido se propone establecer una medida coincidente con el programa electoral del adversario; incluso en tales supuestos no faltan ejemplos de partidos que se desdican de sus propios programas electorales para utilizarlo como instrumento de movilización y protesta contra el que ejerce el poder: prevalece la utilidad de la erosión del poder más que la implantación de la propia propuesta. En la observación de la realidad no faltarían ejemplos de aplicación de aquella caricatura de Mingote en la que un niño pregunta: «papá, ¿qué es gobernar?»; a lo que responde: «hijo, gobernar es tratar de impedir que gobiernen otros».

Las dificultades para establecer consensos explica la aspereza que en tantas ocasiones prevalece en el debate político en España, muy superior a las reales diferencias sustantivas entre los partidos. Y ese mismo tono áspero en el debate político, es de por sí una barrera añadida a cualquier entendimiento para una reforma. Lo primero que se necesitaría es desbrozar de epítetos descalificativos al adversario, para poder examinar las cuestiones con ponderación y en un marco de referencia de búsqueda del interés colectivo.

A modo de reportaje periodístico, lo ha recordado muy abrumadoramente, en un útil —y agrio— testimonio Antonio Muñoz Molina en su *Todo lo que era sólido* (2013); analizando el clima público en los años de la prosperidad económica, de profundo malestar, escribe: «Cuando creíamos vivir en un país próspero y en un mundo estable imaginábamos que el futuro se parecería al presente y las cosas seguirían mejorando de manera gradual, o si acaso progresarían algo más despacio» (p. 9). Con múltiples testimonios y ejemplos advierte que: «Se nos olvida ahora hasta qué punto esos años de prosperidad fueron también de una aspereza civil y una violencia verbal que arreciaban más a medida que había más dinero y que mejoraban como nunca los índices del bienestar y las perspectivas económicas. Cuanto más ricos parecía que éramos, más irreconciliables se volvían las diferencias políticas, con mayor saña se agredía y se descalificaba al adversario, y por lo tanto enemigo. Ahora que nos falta de todo es raro pensar que en medio de la abundancia arreciara aquel clima de saña» (p. 11). «Nunca —dice— tanta gente había vivido mejor, nunca había habido tanto trabajo, pocos países gozaban de una sanidad universal de tanta calidad o tenía mayor esperanza de vida: pero nunca había sido más violento el lenguaje político, más áspero la superficie de la vida civil» (p. 12). «No había límite en lo que podía escucharse en una emisora de radio, en un mitin político. El adversario no sólo era corrupto e indigno: conspiraba con terroristas, les hacía juego, tenía las manos manchadas de sangre, la sangre de los muertos de la guerra de Irak o la de los fusilados en Paracuellos del Jarama, la sangre de Lorca, la de los fetos abortados» (p. 13).

4. Las dimensiones personales

Por supuesto, en el éxito de todas las negociaciones y acuerdos influyen dimensiones puramente personales presentes en cualquier ámbito. Su pasado y su presente están en el núcleo de las posibilidades de acuerdo. Las capacidades para construir complicidades, acertar en la oportunidad y en la secuencia de temas a suscitarse, el arte de persuadir, convencer u orientar con acierto las discusiones o tender puentes son, desde luego, esenciales para el buen éxito de cualquier negociación; las capacidades que se tengan y las percepciones que se vislumbren por los otros interlocutores juegan un pa-

pel esencial. Pero para que esas características personales lleguen a buen puerto se necesita que exista una predisposición favorable para lograr aproximaciones y acuerdos; sin esta posición inicial, de nada servirían todas las habilidades personales y sería estéril —a estos efectos— el tiempo dedicado a ello. Sin embargo, esta dimensión personal ha de quedar excluida de la presente consideración. De nada serviría para futuros casos porque las peculiaridades personales son, de suyo, irrepetibles. Además me resultaría más que complicado materializar una objetividad para juzgar las habilidades puestas en juego por las dos partes. Por eso debe obviarse ahora el tratamiento de la cuestión, si bien no debe omitirse su importancia aunque no vaya a ser objeto de tratamiento en esta ocasión.

5. El factor tiempo

Una circunstancia no suficientemente tenida en cuenta, pero que condiciona al máximo de las posibilidades de acuerdo, es el tiempo. La acción política se desenvuelve en el tiempo y por tanto la cronología condiciona tanto la vida política como los propios contenidos de las cuestiones que se abordan. Por eso la gestión del tiempo es un componente esencial de las políticas democráticas. La democracia no favorece la toma de decisiones con efectos a largo plazo —como son esencialmente las reformas de los sistemas educativos—, sobre todo, si contienen elementos de exigencia o dificultad para los electores. La selección de los momentos constituye por tanto un asunto de fondo en cualquier proceso de decisión, porque el contexto temporal es, en muchas ocasiones, más determinante que la propia propuesta que se ofrezca a los legisladores o a la opinión pública. Y lo que añade complicación es que la determinación del momento no es un dato objetivo, sino materia, también, sometida a la controversia política. Puede contemplarse desde una óptica internacional, desde una perspectiva electoral o, incluso, desde el calendario académico como ha ocurrido con no pocas reformas educativas aprobadas en periodos vacacionales para eludir la caja de resonancia de los centros y sus protestas. Dar con el tiempo adecuado es esencial para el éxito de la negociación política, pero el problema arranca cuando se constata que ese dato carece de referencias objetivas. Es el olfato o la intuición la que puede dar respuesta certera a este elemento esencial.

Pero el tiempo influye también en su dimensión de la duración. Y en este caso hay que decir que la duración de los procesos legislativos en España es mucho más lenta que en otras democracias. La democracia es sobre todo deliberación, negociación y búsqueda de acuerdos y, por eso, lleva implícito la generosidad en la inversión del tiempo. Ningún debate relevante suele cancelarse por imperativos del tiempo establecido o previsto, por eso hay tantas estrategias para poner el contador a cero o acuerdos para prolongar el tiempo disponible. Pero este mismo tiempo dilatado multiplica las oportunidades de movilización social y presión sobre los legisladores. Las reformas educativas han dado lugar a abundantes ejemplos de este uso de la larga duración de las reformas, propiciatorias de movilizaciones contrarias a las innovaciones en debate. Y si a esos tiempos parlamentarios se añade la habitual judicialización de las decisiones del poder legislativo, la duración de la incertidumbre y del activismo se hace interminable. Piénsese, por poner un ejemplo, que la resolución de un Conflicto de Competencias planteado por la Generalitat de Cataluña por el Real Decreto 1052/2002 sobre la ANECA¹, ha sido resuelto por el Tribunal Constitucional por sentencia (por fortuna unánime en favor del decreto) aparecida en el BOE de 22 julio de 2014, doce años después².

Si el tiempo es una variable decisiva en los cambios legislativos en materia educativa, la situación se agrava por la larga duración de la implantación efectiva de las reformas educativas. Sus contenidos se introducen en las aulas en el transcurso de varios años y eso favorece desde luego la utilización de las reformas como pieza rentable para la protesta. La movilización social que logre, puede

mantenerse autoalimentada durante varios años; sin duda un botín suculento para cualquier estrategia de oposición. La discrepancia en materia educativa ofrece pues un rendimiento potencial muy superior al de cualquier otro sector. Durante los varios años de implantación escalonada de la reforma, puede mantenerse vivo el fragor de la protesta. La discrepancia educativa aparece así como la inversión más rentable.

6. La disparidad de modelos educativos

Una dificultad importante para lograr acuerdos en materia educativa provienen desde luego de la disparidad de modelos educativos existentes entre los dos principales partidos políticos. Se trata de una dificultad objetiva, estructural, que puede impedir acuerdos globales. Y es evidente que en la concepción de la enseñanza existen disparidades muy básicas entre los dos mencionados partidos. Mientras que para uno debe prevalecer el igualitarismo tanto al inicio como en los posteriores niveles educativos, para el otro ha de posibilitar también la excelencia y materializar la meritocracia, en función de los logros adquiridos por el desarrollo de la persona como tal. La materialización de estos dos puntos de partida permiten matices de múltiples tipos, en su aplicación y su ponderación según los diferentes niveles educativos. Pero cualquier observador objetivo de nuestro sistema de enseñanza, sin necesidad de acudir a los resultados de los informes PISA —que acreditan el descenso de alumnos de alto rendimiento—, puede constatar que nuestro sistema educativo tiene una grave carencia de estímulos de excelencia en todos sus niveles.

7. La minusvaloración de la excelencia

Otro obstáculo importante, desde el punto de vista de las concepciones políticas, para poder establecer acuerdos para las reformas educativas es el rechazo o minusvaloración de la excelencia. Ni las familias, ni los alumnos, ni extensos sectores de la opinión pública han aceptado en España que el sistema educativo tiene que contar con ingredientes —progresivamente crecientes— de competitividad, excelencia y meritocracia. En la prensa aparecen críticas a muchos aspectos de la realidad educativa, pero son inéditas las referencias a que debe contar con elementos que obliguen a la superación permanente de los alumnos, incrementando incesantemente su dedicación y esfuerzo. El ideal social parece más bien el contrario: que todos los alumnos, sin esfuerzos significativos, progresen uniformemente y hay más preocupación —y medidas— para evitar que se retrasen los rezagados a que avancen los más trabajadores.

Parecerá una afirmación excesiva, pero hay muchas pruebas de ello. En no pocos casos, en los centros, los alumnos excelentes en lugar de ser ejemplo para los restantes, son destinatarios de mofas y menosprecios bastante generalizados; pocos candidatos a la excelencia pueden emerger en semejantes contextos, sino a todo lo contrario. Y hay además pruebas inequívocas de las dificultades institucionales de la excelencia. Recuérdese las enormes dificultades y las escasas medidas disponibles todavía hoy para que puedan avanzar sobre su edad los alumnos catalogados con un Cociente de Inteligencia excepcionalmente alto. Durante muchos años se les ha obligado a que sufran serias perturbaciones en su adaptación, al no autorizar que avancen en la escolaridad que les correspondía por edad; una medida de esta naturaleza —prevaleciente durante décadas— ilustra el enorme rechazo a la excelencia en la sociedad y la legislación española, hasta convertir en víctimas a quienes contaban con rasgos por naturaleza propiciatorios de excelencia. En ocasiones los padres incluso han tenido que acudir a los Tribunales de Justicia para lograr obligar a la Administración educativa a que permitan adelantar de curso a un alumno con alto cociente de inteligencia. Y este rechazo a la excelencia supone una frontera que impide cualquier diagnóstico común del sistema educativo.

Ningún sistema educativo de países occidentales —los pertenecientes a la vieja órbita soviética, como los asiáticos, disponen de ingredientes extremadamente altos de exigencia con elementos competitivos extremos— cuenta con tan escasos componentes de excelencia. En España solo la Comunidad de Madrid ha implantado medidas en favor de la excelencia, con becas y centros específicos de Bachillerato para alumnos de alto rendimiento, lo que abre una

1. Real Decreto 1052/2002, de 11 de octubre, por el que se regula el procedimiento para la obtención de la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario. <BOE-A-2002-19804>.

2. Sentencia 107/2014, de 26 de junio de 2014. Conflicto positivo de competencia 1130-2003. <BOE-A-2014-7788>.

espita de esperanza para la sociedad en su conjunto y, por supuesto, para los propios beneficiarios, que eluden un sistema que a los alumnos excelentes les impone rezagos en su trayectoria formativa para establecer un igualitarismo hacia abajo. Y no es que se trate de una estrategia generalizada sino todo lo contrario; pero lo peor es que estas medidas de excelencia han encontrado rechazos dentro del propio sistema educativo y de los sindicatos del sector; algo verdaderamente singular en Europa, y que acredita lo ajeno que está nuestro sistema —y la cultura de la sociedad— a los objetivos de excelencia.

8. El bloqueo de los acuerdos parciales

En el terreno de la práctica concreta, lo grave no es que existan disparidades de modelos. El verdadero obstáculo a los acuerdos proviene porque las diferencias de modelo se utilizan para bloquear acuerdos parciales, incluso en contenidos muy periféricos al núcleo duro del propio modelo. La cuestión pues se plantea al centrar los debates en el propio modelo, marginando por completo los numerosos elementos parciales que toda reforma educativa contiene. Las diferencias de modelo da pie a la globalización del debate, centrada en asuntos generales dispares, y gracias a ello al rechazo global de las medidas a introducir. Si se recuerdan los sucesivos cambios legales, puede constatar que los debates promovidos por los partidos y su reflejo en la prensa, nunca han sido sobre cuestiones centrales de los proyectos, sino sobre algún contenido concreto tomado como símbolo de la distancia que separa a los partidos en su concepción de la enseñanza, que bloquea —y se utiliza como excusa de— cualquier aproximación parcial.

Las diferencias de modelo funcionan pues en la práctica como instrumento para globalizar las discrepancias y el rechazo, lo cual permite ocultar las coincidencias existentes en objetivos o puntos concretos que desaparecen por completo del debate. En el debate



nunca aflora ninguna coincidencia, se seleccionan los puntos concretos que sirven para el rechazo global a la propuesta planteada por el contrincante político.

La instrumentalización de las diferencias entre los modelos, ocultando las coincidencias parciales, viene alimentado por el propio debate político. Gobernar requiere ganar elecciones y por tanto el debate político favorece la ocultación de los acuerdos parciales. Cualquier transacción puede verse como entreguismo, debilidad o pérdida de oportunidad para erosionar al contrario. El reciente libro de Michel Ignatieff, *Fuego y cenizas. Éxito y fracaso en Política* (2014), testimonio de su fracasada inmersión en la política canadiense, es muy elocuente de los límites del debate político y su falta de transparencia por motivos electorales.

Esta dinámica convierte a la oposición en constructores de abismos sin posibilidad de encuentros o pactos. La estrategia de acceso al poder se orienta al agrandamiento de la distancia para ofrecerse como alternativa. Las propuestas no se contemplan como acertadas o equivocadas, positivas o negativas, verdaderas o falsas; no hace falta ahondar en su contenido, basta con ser consciente de que provienen de los otros para ser rechazadas inmisericordemente, y con una oposición sin cuartel. Y como esa oposición es instrumental, nada impedirá, al cambiar de posición y acceder al poder, hacer justamente lo que unos meses antes suscitaba incendiarios rechazos.

9. La elusión de la dimensión concreta de los problemas

Por eso los debates legislativos en materia educativa se plantean exhibiendo las disparidades existentes entre modelos más que sobre contenidos de las medidas propuestas; estrategia que permite orillar cercanías en aspectos concretos. De ahí que se constate una evidente falta de pragmatismo. El enfoque de los problemas nunca se hace en su dimensión pragmática y concreta. La lucha se formula en principios abstractos. Pero nunca en cómo se pueden implementar en la práctica esas medidas, que es el territorio donde caben con mayor facilidad negociaciones y acuerdos.

Sin embargo, la existencia de modelos alternativos no es de suyo una dificultad esencial para los acuerdos. El problema real aparece con la distancia existente entre dichos modelos. Y en España, en términos reales o en términos de estrategia política, esa distancia es en cualquier caso muy acusada a nivel genérico. Y este hecho es una dificultad real para los acuerdos desde luego. En cuestiones básicas para los dos partidos, cada uno circula en su propia dirección. Y esto obstaculiza la implantación secuencial de reformas y ajustes, en un proceso de rectificación de las deficiencias que sucesivamente se observen. Es lo ocurrido, por ejemplo, en Gran Bretaña con la reforma de Margaret Thatcher y luego de Major, mantenida aunque fuera ajustada por Blair cuando el otro partido ganó las elecciones.

10. La cultura legalista

Por supuesto en la centralidad de los debates sobre las leyes educativas desempeña un importante papel la cultura legalista prevaletante en la sociedad española. Las controversias se centran, de manera apasionada, sobre el contenido de las leyes y las previsiones que establecen, nunca sobre la realidad a la que tratan de conformar o modificar. Desde luego se trata de una orientación explicable porque el poder legislativo determina la vida pública en una sociedad democrática. Pero lo que llama la atención no es que se discrepe de los proyectos de ley, sino que esa discrepancia se materialice desvinculada por completo del funcionamiento real del sistema educativo y de las opciones para modificarla que contiene. No queda nada de aquella vieja sentencia, atribuida al Conde de Romanones, que no tenía inconveniente de que otros hicieran las leyes, siempre que él pudiera hacer los reglamentos. Aunque en tantos aspectos el núcleo de la cuestión radique en los reglamentos —es decir en desarrollo de la legislación y en su aplicación material—, estos interesan mucho menos quizá por su menor impacto mediático.

Y la desproporción de los debates y movilizaciones sobre las leyes y la consiguiente postergación de la realidad, puede constatar

en la práctica. Con idéntica legislación en España, la realidad educativa es muy diferente entre las diversas comunidades autónomas. Luego los problemas nucleares del sistema educativo o no pueden circunscribirse a las leyes estatales o son subsanables operando en las esferas competenciales de las Comunidades. Pero las censuras y batallas políticas se proyectan exclusivamente sobre extremos concretos de las leyes, no sobre las medidas a impulsar desde las Comunidades para mejorar la calidad del servicio educativo.

Las diferencias existentes de resultados entre las distintas comunidades autónomas españolas, son tan grandes como las existentes entre los países de la OCDE, pese a compartir el mismo sistema educativo. Estudios de la Fundación BBVA a partir de los datos del informe PISA, revelan que la diferencia entre los conocimientos que se alcanzan en las regiones con mayor y menor rendimiento equivale a un año y medio de escolarización (A. Villar, *Educación y desarrollo. Pisa 2009 y el sistema educativo español*, Fundación BBVA, 2012). Incluso el acceso a los estudios superiores y las tasas netas de escolarización en la enseñanza postobligatoria, ha aumentado la disparidad inter-regional en España (L. J. Cabrera, «Desigualdad social, rendimiento y logro educativos en España 1990-2012», *Revista Estudios Regionales*, n.º 98, 2013). Estas evidencias, sumariamente aludidas, evidencian la insuficiencia de la centralidad de los debates en las leyes generales, en lugar de en la aplicación de sus previsiones en las comunidades autónomas. ¿O es que proyectar la impugnación en las leyes generales tiene como función ocultar las responsabilidades de otros partidos como gestores de la desigual situación real en esas mismas Comunidades?

11. El papel de los medios de comunicación

Capítulo aparte, por sus muy plurales dimensiones —imposibles de agotar aquí— requiere el considerar el papel de los medios de comunicación. Por todos es sabido que el debate político se sustancia en gran parte y, sobre todo, se transmite por los medios de comunicación. Su protagonismo en el establecimiento de un clima público favorable o contrario a las reformas educativas, es esencial. La democracia requiere tener presente en todo momento a los ciudadanos que son el origen y destino de toda la actividad política y los medios de comunicación son un instrumento colectivo esencial para la difusión de información y para alimentar la opinión pública.

Es evidente que en España los medios y en particular la prensa no siempre se han limitado a desempeñar un papel por una parte informativo y por otra —separadamente del anterior— crítico de los contenidos de los que se discrepe. La prensa no siempre se ha ceñido a escudriñar los contenidos de la ley desde su particular criterio. Existen no pocos ejemplos de desempeño de un papel directamente político con las informaciones, las omisiones, los titulares e incluso tergiversaciones de las leyes en debate. Un ponderado sociólogo, Emilio Lamo de Espinosa, ha mencionado el profundo deterioro de los medios de comunicación en España: «cada vez más alejados de su papel moderador, y volcados en la militancia, en darnos opiniones gruesas sobre todo, y doblemente fagocitados (con escasas excepciones): de una parte, por su alineamiento político, cada día más sectario y que lleva a veces a preguntarse quien sigue a quien, si los medios a los gobiernos o al contrario; pero en segundo lugar (y no menor), los medios han sido abducidos por las estrategias (y, recientemente, agobios) económicos de sus empresas editoras, de modo que vemos líneas editoriales zigzagueando en función de las exigencias de la financiación, o de la publicidad, o de nuevos canales». (E. Lamo de Espinosa, 2011, «¿La segunda transición?» en J.J. Toharia (ed): *Pulso de España 2010. Un informe sociológico*, p. 58)³.

El diagnóstico de Emilio Lamo, hecho en 2010, podría sin duda adoptar tonos más graves aún si la óptica se regionalizara para referirse al influjo de las comunidades autónomas e incluyera explícitamente a las televisiones de esos territorios. Pero, por evidentes, pueden excluirse las pruebas. No voy a mencionar ejemplos directamente vividos por mí, cuya explicación requeriría una extensión imposible de ocupar aquí. Pero voy a sustentar mi afirmación —grave— sobre la instrumentalización política de los medios en dos

hechos, de importancia indudable, que acreditan la verosimilitud de mis afirmaciones.

Uno de los testimonios es bien reciente, y se trata de una instrumentalización directa y explícita de la opinión pública mediante la prensa, con propósitos directamente políticos de oposición a proyectos legislativos en educación. Recientemente se ha sabido, por denuncias de diputados de la oposición —en este caso de UPyD (Diario EL MUNDO, 22 abril 2014, p. 11 y 6 de agosto 2014, p. 8)—, que el Gobierno Vasco pagó a cuatro medios de comunicación afines al nacionalismo, así como a emisoras de radio, por insertar —no como publicidad del propio Gobierno sino extensos contenidos críticos disfrazados de información de los propios medios— tres páginas en las que en formato de mesa redonda, varias personas del ámbito educativo debatían, siempre en tono crítico, sobre la LOMCE impulsada por el Ministro Wert. Lo más suave que sostiene la supuesta información es que: «Agentes educativos y sociales consideran que la LOMCE obedece al afán adoctrinador del PP». Y esa publicidad —pero presentada como supuesta información de los propios medios— aparecía la misma semana en que se publicaba la aprobación de la Ley en el BOE.

Al margen de las implicaciones penales —por malversación, fraude y prevaricación en que se hubiera podido incurrir— o el incumplimiento de la Ley de Publicidad y Comunicación, lo que interesa resaltar aquí es la utilización —al unísono por los responsables políticos y por los responsables de los medios de prensa y radio aludidos en la información—, sin ningún pudor, la publicidad envuelta en información de contenidos educativos directamente en la batalla política, incluso cuando los debates parlamentarios han concluido con la aprobación de la mayoría. Se hace publicidad pero disfrazada de información, uno de los más reprobables comportamientos en un medio de comunicación y de sus investigadores. Si ni al término de los debates cesa la guerra, sucia en este caso, con los contenidos de una ley con pleno respaldo democrático, baste imaginar qué es lo que se estará dispuesto a hacer antes de la aprobación de una ley con la que se discrepa, por unos y otros, medios de comunicación y partidos políticos, que se prestan a tan deleznable fraude.

El otro ejemplo de la instrumentalización de la prensa directamente en la batalla política es más lejano en el tiempo, pero ilustra muy bien que no hay materia que pueda escapar a la manipulación de la información cuando hay intereses políticos en la prensa. La información se refiere al ingreso de España en la OTAN y todo un expresidente del Gobierno, Leopoldo Calvo Sotelo, tilda de falso un titular del periódico EL PAÍS ante sus más altos responsables. El testimonio merece recogerse con detalle, dada la relevancia de su descripción:

«A mí me ha dolido, por ejemplo, —yo tenía un cartapacio grande referido a El País (que al cambiar mi secretaria se me ha perdido)— la serie de cosas no verdaderas en este sentido referidas a mí o de la realidad; recuerdo una que, como no se refiere a mí, no hay presunción para contarla: yo estaba todavía en el gobierno con la historia de la adhesión a la NATO y dio la casualidad de que me invitó a comer Polanco —y he sentido su muerte— con sus colaboradores —de quien yo era amigo a pesar de las discrepancias— en el mismo edificio donde se hacía EL PAÍS, y les pregunté por qué eran tan sectarios: abro el periódico justo donde la noticia es <Primeras Víctimas civiles de las maniobras de la OTAN en Alemania>. La historia es la siguiente: un sábado por la noche, un emigrante italiano roba un Porsche y se marcha con dos prostitutas; en una curva se sale, recorre 60 metros por un sembrado —EL PAÍS es muy preciso— y se estampa contra un tanque de la OTAN que está aparcado esperando el amanecer y se matan. Tres víctimas. Pero eso es de sucesos. Esto no es sectario. Esto es falsificar la realidad. El juego con el titular, lo sigue haciendo EL PAÍS» (Justino Sinova, 2010, «Me inquieta la pregunta de Pilatos 'Quid est veritas?' a la que Cristo no contesta» incluido en P. Calvo-Sotelo Ibáñez-Martín (ed): *Leopoldo Calvo-Sotelo. Un retrato intelectual*, pp. 440-441. Madrid: Marcial Pons).

Los dos ejemplos anotados, ejemplifican que la posición de la prensa en materias de política educativa una y de política exterior otra, no se sustraen a la distorsión de la opinión pública en algunas ocasiones. La educación es un campo fecundo para que se produzcan similares fenómenos.

3. <www.transicion.org/10fundadores/EmilioLamo/LibroCompletoEmilioLamoRed.pdf>.

12. Educación, política y sociedad

La tradición política española es tan rica en discrepancias que lo que sorprende es no disponer de un crecido acervo de doctrina sobre un fenómeno tan persistente. Porque al margen de las consideraciones concretas lo cierto es que las discrepancias políticas tienen siempre raíces múltiples, unas estables y otras coyunturales. Pero lo evidente en materia educativa es el enorme coste —de disputas, de tiempo, de reiteraciones— para implantar medidas de contrastada eficacia en países vecinos y que, aparentemente se muestran como obvias en muchos casos. Pienso en la libertad de elección de centro, o en las evaluaciones externas, o en el bilingüismo, en los *rankings* y luego si publicarlos o no, las políticas de excelencia y tantas otras semejantes.

A lo mejor muchos de los problemas derivan de la concepción (o de la voluntad) de que a través de la educación se moldea la sociedad. Mientras que ese paradigma sea prioritario, me temo que seguirán debates virulentos y complicados los acuerdos. Pero a lo mejor PISA suministra elementos para forzar hacia un giro a centrarnos en los problemas concretos y, muy modestamente, apostar por toda suerte de medidas concretas de mejora. Y así pueda conseguirse que la persona —que desde su temprana edad y durante tantos años de su vida va a permanecer dentro del sistema educativo—, logre desarrollar sus capacidades brillantemente, articular una personalidad positiva, integrar gran número de conocimientos, descubrir el placer del estudio y la observación, y vivir feliz. Para todo ello sería imprescindible la armonización de esfuerzos —desde los padres, profesores y responsables—, dentro y fuera de la escuela, y apostar decididamente por crear un clima que mejore profunda y rápidamente el rendimiento del sistema educativo español. Se necesitan muchos esfuerzos en esa dirección, desde dentro pero también desde fuera del sistema político, hasta hacerlo no ya un objetivo colectivo sino una constante realidad incuestionable. Su logro requerirá esfuerzos de todo orden, y no fáciles. Y para empezar tener clara la respuesta la cuestión clásica de la ética de si en política —en la práctica política— el fin justifica los medios. Sin este planteamiento ético de raíz será imposible abordar y solucionar certeramente la cuestión de la educación, como otros problemas básicos de nuestro sistema político. En una obra luminosa sobre la

pérdida de elementos de consenso en nuestra vida pública, Oscar Alzaga ha expresado su preocupación con todo su alcance, al subrayar que sin un mínimo clima de consenso y concertación, no puede construirse un Estado de Derecho con la subordinación del interés general al electoral de cada partido. Y su conclusión, aplicable al caso concreto de las reformas educativas, lamentablemente la comparto y por ello veo el problema con difícil solución pues me parece que prevalece un clima inadecuado para imprescindibles acuerdos: «Porque finalmente todo parece indicar que esta pérdida del diálogo y de la búsqueda del consenso se ha producido no ya para que solo tengamos sobre el tapete de la vida pública incontables disensos, sino, lo que es aún más grave, para que parte de tales disensos tengan verdadera naturaleza de conflictos de cierta gravedad constitucional, que van abriendo abismos entre varias Españas. Y todo ello sin que se tiendan puentes que faciliten la comunicación que precede al entendimiento» (O. Alzaga, *Del consenso constituyente al conflicto permanente*, 2011, p. 100).

Referencias bibliográficas

- ALLÈGRE, C. (2000). *Toute vérité est bonne à dire*. Paris: Robert Laffont/Fayard.
- ALZAGA, O. (2011). *Del consenso constituyente al conflicto permanente*. Madrid: Trotta.
- CABRERA, L.J. (2013). «Desigualdad social, rendimiento y logro educativos en España 1990-2012». *Revista Estudios Regionales*, n.º 98.
- IGNATIEFF, M. (2014). *Fuego y cenizas. Éxito y fracaso en política*. Barcelona: Tauros.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (2011). «¿La segunda transición?» en J.J. Toharia (ed): *Pulso de España 2010. Un informe sociológico*, pp. 47-68. Madrid: Biblioteca Nueva.
- <www.transicion.org/10fundadores/EmilioLamo/LibroCompletoEmilioLamoRed.pdf>.
- MUÑOZ MOLINA, A. (2013). *Todo lo que era sólido*. Barcelona: Seix Barral.
- SINOVA, J. (2010). «La prensa de cada día» incluido en P. Calvo-Sotelo Ibáñez-Martín (ed): *Leopoldo Calvo-Sotelo. Un retrato intelectual*, pp. 433-476. Madrid: Marcial Pons.
- VILLAR, A. (2012). *Educación y desarrollo. Pisa 2009 y el sistema educativo español*. Fundación BBVA.

El autor

Julio Iglesias de Ussel

Doctor en Derecho. Estudió en París como Becario de la Fundación March en la Sorbona y en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Es Catedrático de Sociología y ha enseñado en la Universidad de Granada y la Universidad Complutense de Madrid. También pertenece al cuerpo de funcionarios del Estado como Sociólogo del Ministerio de Agricultura.

Ha desempeñado numerosos puestos académicos en la Universidad de Granada, como Director de Departamento y, entre 1992 y 2000, Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Ha dirigido más de treinta tesis doctorales, cinco de ellas con diversos premios nacionales, cursos de doctorado, Grupos de Investigación, Cursos de Especialización, Congresos, Cursos de Verano, etc. Ha participado en actividades académicas en numerosos países europeos y americanos. Fue elegido por el Parlamento de Andalucía miembro del Consejo Andaluz de Universidades y en el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes ha sido Secretario de Estado de Educación y Universidades entre 2000 y 2004, período en el que se procedió a reformar toda la estructura del sistema educativo, con leyes orgánicas sobre la Universidad, la formación profesional, la enseñanza obligatoria y el bachillerato.

Pertenece a los Consejos Asesores de las principales revistas de su especialidad: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *Revista Internacional de Sociología*, *Revista de Estudios Regionales* y *Cuadernos de Realidades Sociales*. Es miembro fundador de la Academia de Ciencias Sociales y del Medio Ambiente de Andalucía; en 1988 de la Académie Européenne des Sciences, des Arts et des Lettres de París; en 1996 fue elegido Académico Correspondiente y en 2004 Académico de Número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

Ha publicado treinta libros y más de un centenar de artículos profesionales y capítulos de libros en, sobre todo, sociología del cambio social, de la familia y de la vida cotidiana.



ESCUELAS DE TODO, ESCUELAS DE NADA

SCHOOLS OF EVERYTHING, SCHOOLS FOR NOTHING

Juan Antonio Aunión

Periodista de El País

Resumen

La institución escolar está en cuestión. Este artículo intenta analizar las razones. Las crecientes expectativas que las familias vuelcan sobre la escuela han encontrado como respuesta una tal acumulación de tareas para la institución que las respuestas ofrecidas hasta ahora han provocado un estado de fuerte insatisfacción social, la cual se ha retroalimentado al verse reflejada —y tal vez amplificada— en los medios de comunicación. En un contexto de acelerado cambio social, económico y tecnológico que hace crujir unas estructuras escolares que apenas han cambiado desde el siglo XIX, la respuesta más extendida y aceptada está siendo la de heterogeneidad de la oferta, dar a cada uno lo que quiere o a lo que puede acceder. Sin embargo, ese modelo puede acabar impactando muy negativamente en algunos de los pilares básicos de la educación como son la equidad y la cohesión social. La otra gran respuesta a la situación sería volver a construir unos objetivos compartidos de manera muy general por la sociedad (y, con ellos, unas formas de evaluarlos que marcarían a su vez unos modos de alcanzarlos que no tienen por qué ser monolíticos). En un contexto de inacabable pelea política en torno a la educación, los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado se convierten en un instrumento crucial como lugar de encuentro en el que definir ese concepto común de calidad que señale el camino, sin el cual toda la evidencia científica del mundo sobre buenas y malas prácticas se quedará en esfuerzos aislados.

Palabras clave: institución escolar, realidad educativa, expectativas académicas, buenas prácticas.

Abstract

The school institution is under great pressure. This article attempts to analyze the reasons. The institution is compelled to meet the growing expectations of families, so the schools have to deploy increasingly different tasks, so different that one of them is always marginalized or neglected. This has caused a state of strong social dissatisfaction, reflected —and perhaps amplified— in the media. In a context of so rapid social, economic and technological change that makes creak all the school structures (which have hardly changed since the nineteenth century), the most widespread and accepted solution is offer a big heterogeneity of offer: give everyone what they want or what they can access. However, this model may impact negatively on some of the basic pillars of education such as equity and social cohesion. The other major response to the situation would be to build common objectives well shared by society (and with them, the way to evaluate them that will mark the ways of achieving them). In a context of endless political dispute around education, the regional and State Consejos Escolares become a crucial tool as a meeting place in which to define the common understanding of quality that will mark the path. All the scientific evidence about good and bad practices in education will remain in isolated efforts without those common goals.

Keywords: educational institution, really educational, academic expectations, good practices.

1. Introducción

Imaginen un adolescente que deja un tiempo los estudios y se pone a trabajar. Se lo piensa mejor (los trabajos son duros para las personas sin formación), y lo vuelve a intentar, pero nunca consigue el título de la ESO. Sin embargo, durante todos los años que pasó en la escuela (ocho años de EGB y unos pocos de secundaria; le pilló el cambio de modelo en los años noventa) ha adquirido las herramientas necesarias para sacarse una oposición a los 21 años (al cuerpo de Bomberos del Ayuntamiento de Madrid) y, se le da tan bien, que durante unos años es preparador para el examen teórico de esa oposición (básicamente, con preguntas sobre la Constitución, las ordenanzas municipales y una cosa que se llama «teoría del fuego»); sus apuntes son tan completos que se los compra una academia para repartirlos entre sus alumnos. Hoy, con 33 años, empleado de por vida en la profesión que siempre quiso, casado y con una hija, ¿imaginan ustedes lo que le importa a este señor (más allá del orgullo herido) no haber conseguido el título de secundaria y haber engrosado durante toda su primera juventud la estadística de abandono educativo temprano? Seguramente le importa más bien poco, a pesar de que hoy no podría acceder a esa oposición, no por falta de capacidades o de preparación, sino porque desde hace años se exige el título de FP o de Bachillerato para poder participar.

Puede tratarse únicamente de un caso entre mil, quizá de una simple excepción, así que no quiere decir esto que haya que obviar los problemas que señalan las estadísticas, pero conviene tener siempre clara la diferencia entre fracaso escolar administrativo y fracaso escolar objetivo que hacen especialistas como Julio Carabaña (2009), porque muchas veces se confunde el letrado con la ciudad, las balizas de señalización con los objetivos. Probablemente, porque esas balizas son mucho más fáciles de usar para intentar atrapar realidades complejas y explicarlas (en los medios de comunicación ocurre constantemente), y más aún cuando los objetivos no están claros ni son compartidos. Pero el problema de fondo que trato de señalar es que cada vez que se habla de calidad de la escuela sin explicar muy bien qué se entiende por tal cosa y cómo se

mide, hasta dónde llegan uno y otro, se está condenando a todos los miembros del sistema a agitarse como pollos sin cabeza en todas direcciones, a estar sometidos a vaivenes, a modas y a cambios de política y de reglas del juego.

El pedagogo Juan Carlos Tedesco, exministro argentino de Educación, decía hace algunos años en una charla ante periodistas especializados en Buenos Aires que las evaluaciones no son inocentes, es decir, que los criterios elegidos para medir, por ejemplo, la calidad, van a depender, lógicamente, de lo que se entienda por calidad. Lo habían escrito antes en una publicación de la Unesco de la siguiente manera, TEDESCO (2003):

«¿Evaluamos para mejorar la eficiencia de la inversión educativa? ¿Para orientar la demanda? ¿Para compensar las diferencias sociales? ¿Para comprobar los niveles de segmentación social? Los resultados de las evaluaciones dependen de las decisiones que tomemos en relación a 'Para qué' evaluamos, y esas decisiones suponen definir el escenario social para el cual estamos trabajando. Detrás de esta mirada, ha crecido un debate ideológico y político. El 'para qué' se ha vuelto una pregunta central en el análisis, porque define una idea sobre la sociedad que queremos construir. Modelos que ponen la idea de equidad en el centro del debate, otros que ponderan el concepto de competitividad, aquellos que se centran en la idea de eficiencia, por ejemplo, tendrán distintas respuestas a la hora de pensar las políticas de evaluación».

Y hoy, y cada vez más, la evaluación es lo que va a condicionar cada uno de los engranajes y de las prácticas del sistema que han de tender a la mejora de los resultados escolares, es decir, hacia la mejora de la calidad. ¿De qué?

El concepto de calidad está ligado a una complejísima y creciente variedad de expectativas sociales que tienen mucho que ver a su vez con la imagen que transmiten unos medios de comunicación que también se encuentran inmersos en un profundo proceso de transformación y fragmentación. Debido a la aceleración de los cambios sociales y económicos, la calidad es un principio

«dinámico», como se admite en el documento de conclusiones del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado celebrado el pasado mayo en Oviedo. «Calidad y equidad son principios dinámicos situados en la entraña misma del derecho a la educación, el sistema educativo de nuestro país necesita proseguir su adaptación a las nuevas exigencias de un mundo global, abierto e interconectado y así promover su eficacia y el éxito de todo el alumnado».

Pero la tarea se convierte en harto complicada en un momento en que, además, muchas voces apuntan a una crisis galopante y cada vez más evidente de unas rígidas estructuras escolares de hace dos siglos en las que se trata de embutir con calzador las necesidades y los modos de la era de internet. En el que las expectativas que le otorgan a la educación formal los distintos segmentos de la población son cada vez más dispares, mientras los partidos políticos parecen incapaces de acordar un mínimo común denominador en una batalla ideológica que no cesa y que se complica todavía más por el interés económico de un sector que, según el banco de inversión Ibis Capital, mueve unos 4,4 billones de dólares al año (algo más de cuatro veces el PIB español), con perspectivas de alcanzar los 6,3 billones en 2017.

En un contexto así, el papel de organismos como los consejos escolares autonómicos y del Estado se convierte en crucial como lugar de encuentro en el que definir ese concepto común de calidad que señale el camino, sin el cual toda la evidencia científica del mundo sobre buenas y malas prácticas se quedará en esfuerzos aislados. Pero en esta tarea solo tendrán éxito si son capaces de definirlo más allá de un 'para qué' abstracto para traducirlo en objetivos concretos, en unas evaluaciones (sean continuas en manos del profesor, exámenes a la vieja usanza o pruebas de nueva generación o todo mezclado en lo que se refiere al logro individual; sean la suma de esos logros la manera de medir los resultados colectivos o sean otros indicadores que tengan en cuenta la igualdad de oportunidades, la inserción laboral, la calidad de vida...) y en unos contenidos específicos (de nuevo, que pueden tener todo tipo de detalles sobre los datos, conceptos y habilidades a adquirir o muchas menos).

Este no pretende ser un artículo académico, sino que intentará aportar la mirada de un observador de la educación —de sus mecanismos y de sus actores— al asunto planteado —'Expectativas sociales, realidad educativa y medios de comunicación'— a través de una aproximación, inevitablemente, periodística.

2. Las expectativas sociales

Si prueba usted a preguntarle a una madre o a un padre cualquiera, quizá le conteste que quiere para sus hijos una escuela como «la de toda la vida», con exigencia, con todas las raíces cuadradas bien aprendidas y los determinantes perfectamente identificados. Sin embargo, a su lado otro dirá que quiere que la escuela transmita a sus hijos los valores y actitudes de buenos ciudadanos; el otro que, más que valores, quiere, por encima de todo, que permita una integración exitosa de sus hijos en la sociedad; y el de más allá, que debe formar a «profesionales felices» en función de sus intereses, aunque no todos sepan 'hacer raíces cuadradas o redactar muy bien'. Esta es la división entre padres con postura «patriarcal», «clientelar», «liberal» e «instituyente» que propuso el Colectivo IOÉ en su trabajo POSICIONES Y EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS EN RELACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO, Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada y Walter Actis (2010). Pero probablemente hay muchas más, distintas y mezcladas.

Habrán unas posiciones más extendidas que otras —en el trabajo del colectivo, una investigación cualitativa con cinco grupos de familias de distintos contextos, serían las posturas clientelar y liberal—, pero todas las demás también están ahí. Así que la escuela pública se ha enfrentado en la última década a una misión titánica: contentar a todos. Y, como cualquiera puede comprender sin mucho esfuerzo, nunca llueve a gusto de todos, cada vez menos, lo que hace que la percepción que de la escuela pública se tiene esté condenada a ser negativa desde algún punto de vista. Unos padres dirán que no se exige lo suficiente mientras otros clamarán porque sus hijos andan agobiados...

Esta insatisfacción es una de las claves (hay muchas otras razones, por supuesto) para entender la imagen negativa que ha tenido



la escuela pública en la última década, permanentemente vapuleada desde dentro y desde fuera, pero este punto lo desarrollaremos más tarde. Ahora nos ocuparemos de las soluciones que se han intentado dar a esa creciente variedad de expectativas durante ese tiempo.

El acuerdo, el pacto de Estado político y social por la Educación ha sido reclamado una y otra vez desde muy distintos sectores. Y se ha perseguido en varias ocasiones en las últimas décadas. El intento que llegó más lejos fue el impulsado por el último ministro de Educación de la anterior legislatura, Ángel Gabilondo, pero fracasó cuando ya estaba, o eso parecía, casi hecho. Dejaremos aquí de lado la cuestión de si aquel pacto era, en todo caso, suficiente, para centrarnos en la perplejidad que mostraron aquellos días algunos de los protagonistas que, desde ambos partidos mayoritarios, el PP y el PSOE, más de cerca habían trabajado para alcanzar aquel acuerdo. Una perplejidad que no compartía un buen puñado de expertos y estudiosos que vaticinaron desde un principio el fracaso de aquella negociación; la escuela, decían, supone un caladero importantísimo de votos para los dos grandes partidos al que no están dispuestos a renunciar.

El debate educativo en España lleva más de un siglo fuertemente ideologizado y enquistado en torno a la discusión entre la escuela concebida como servicio público y común a cargo del Estado o como bien privado sujeto por encima de todo a la elección y las decisiones de los padres, una pelea que también ha estado ligada a la dicotomía entre escuela laica y católica, pues esta religión es la que ha controlado tradicionalmente la inmensa mayoría de los centros privados.

En ese contexto y, a falta de los grandes acuerdos, la respuesta que ha calado en buena parte de la sociedad es la de la posibilidad de elegir el centro (ya sea entre público y privado, o solo entre los públicos) más cercano a sus intereses o, simplemente, «mejor», así, planteado en abstracto y sin tener muy claro qué significa eso, en qué se debería traducir concretamente. De ese modo, se ha extendido de forma generalizada más allá de las grandes ciudades y entre todo tipo de familias, con independencia de sus orientaciones ideológicas, esa idea de libertad de elección que proclama uno de los dos grandes partidos políticos españoles, el PP, en forma de extensión de la enseñanza concertada y, ahora, con la recién aprobada reforma educativa (la Lomce), con la llamada especialización de centros escolares.

Pero esa diversidad de oferta, según numerosos estudios, presenta grandes carencias a la hora de alcanzar uno de los grandes objetivos —uno de esos ‘para qué’ de los que hablaba TEDESCO (*et al.* 2003)— declarados en la propia ley para la educación: «garantizar la igualdad de oportunidades y ser el principal instrumento de movilidad social, [y que] ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos».

Los detractores del modelo de diversidad de oferta con libertad de elección recuerdan los efectos negativos que también han tenido ese tipo de políticas en otros países: segregación, elitismo y desigualdad, con centros de primera y centros de segunda. Incluso muchos de quienes lo defienden señalan un buen número de prevenciones necesarias para que no acabe teniendo efectos negativos. Lo resumía de la siguiente manera el profesor de la Universidad de Valencia Juan Manuel Fernández Soria en un artículo en la Revista de Educación en 2007, FERNÁNDEZ (2007):

«Investigaciones sobre la libertad para elegir centro han mostrado que los supuestos y argumentos aducidos en defensa de la libertad de enseñanza, o son equivocados o no guardan una relación contundente con los resultados obtenidos, aunque produzcan una cierta satisfacción en los usuarios. Por el contrario, esas investigaciones han evidenciado las consecuencias negativas que, para la igualdad y la cohesión social, se derivan de una aplicación irrestricta de esa libertad, puesto que se incrementan las desigualdades, la segregación y la reproducción social, así como la división de clases sociales y la despolitización. No solo no permite redistribuir las oportunidades educativas, sino que amplía las de los más favorecidos, además, modifica el equilibrio de poderes en el sistema educativo, amenaza la educación como servicio público, y provoca un efecto contrario al que pretende lograr».

Sin embargo, una vez más, ante la enorme y creciente heterogeneidad de expectativas que se descargan sobre la escuela, y la lógica dificultad de cada familia para pensar en lo colectivo cuando lo que está en juego es el futuro de cada uno de sus hijos, la respuesta a la insatisfacción más extendida y aceptada está pasando (simplificando mucho, lo sé) por ofrecer esa gran heterogeneidad de ofertas (aunque sea solo sobre el papel y en la práctica no sea tanta la diversidad ni la posibilidad de elegir llegue a todo el mundo). Cuando ya no consigue regularse el sistema en función de la oferta (con unos objetivos y unos medios claros), «es tentador introducir una regulación por la demanda»: dar a cada uno lo que pida y a lo que pueda acceder, escribía el sociólogo francés François Dubet, DUBET (2007). Es decir, que la elección parece estar entre la variedad de oferta o la fijación de unos objetivos y unos medios claros con un gran acuerdo que convenza, se extienda, se mantenga en el tiempo y permita a una gran mayoría de familias confiar, simplemente, en que la escuela que está más cercana a su casa les va a ofrecer un nivel alto de calidad.

Pero ese gran acuerdo no solo tiene que vencer problemas ideológicos o políticos, sino otros conceptuales y prácticos que tienen que ver con cómo se moldean esas expectativas sociales y cómo se relacionan estas con la realidad educativa y con la imagen que proyecta la escuela.

3. La disonancia cognitiva

La disonancia cognitiva es un concepto que se refiere al momento en el que alguien mantiene a la vez dos ideas contradictorias entre sí, es decir, ese momento desagradable, de *shock*, en el que la realidad no se acomoda a sus prejuicios y tiene que decidir con qué se queda. El catedrático de Sociología de la Universidad Complutense, Julio Carabaña, utiliza ese concepto en un texto de 2009 titulado ‘Una vindicación de las escuelas españolas’ en el que defiende que las evaluaciones internacionales, incluida la Pisa de la OCDE, demuestran en realidad la eficacia de la educación formal en el país CARABAÑA (*et al.*, 2009):

«Los resultados académicos de las escuelas españolas están al nivel de los de los países más avanzados de Europa y América, ya sean de pasado capitalista, como Francia, Inglaterra, Suecia o Estados Unidos, o de pasado socialista, como la República Checa, Hungría, Polonia o Rusia», teniendo en cuenta las diferencias tan pequeñas entre países y el margen de error de estos trabajos. «Son datos que contradicen buena parte de nuestras ideas heredadas más queridas, hechos inoportunos e intempestivos que no encajan en las ideologías de que nos hemos venido sirviendo hasta ahora. A lo largo de nuestra historia reciente, hemos ido desarrollando trabajosamente un amplio repertorio de ideologías con las que diagnosticar los males de la patria y ponerle remedio. Esas ideologías han sido muy variadas, pero compartían la misma creencia básica en el desastre español, en la inferioridad española y en la necesidad de un proceso de regeneración colectiva. Se trataba de dejar atrás el país que no llevó a cabo la revolución burguesa, donde fracasó la revolución industrial, donde, desde luego, la instrucción y la escuela han llevado siempre un enorme retraso respecto a los países de Europa. Debemos copiar fórmulas, importar técnicas, pero sobre todo adoptar maneras nuevas de pensar, convertirnos a otros espíritus... Lo mismo sirven de modelos el rigor de los alemanes, el pragmatismo de los ingleses, la tolerancia de los suecos, el espíritu cartesiano de los franceses... Y ahora resulta que no hay que regenerarnos. En situaciones de disonancia cognitiva se genera una fuerte inclinación a negar los hechos en lugar de cambiar las representaciones; los periodistas se resisten a que la realidad les estropee una noticia, los políticos a que les amortigüe una crítica a sus rivales, los académicos a que les fastidie una teoría, los reformadores a que les inutilice un programa de innovaciones. En particular, los resultados de los Informes PISA coinciden poco con las expectativas más extendidas del saber pedagógico establecido. Los hallazgos de PISA son en realidad demoledores para la mayor parte de los tópicos más arraigados sobre la situación de nuestra enseñanza».

Sin entrar a valorar si Carabaña tiene o no razón —aunque yo personalmente creo que sí, que la escuela española funciona razonablemente bien—, lo cierto es que la realidad escolar mu-



chas veces es radicalmente distinta a la imagen general que la escuela proyecta. Así lo han demostrado, por ejemplo, numerosas encuestas en las que los padres, en general, decían creer que la educación estaba mal y que había empeorado, pero a la vez decían estar encantados con el colegio de sus hijos. Según MARTÍNEZ (2006):

«El 49% de los padres con hijos en secundaria piensa que el sistema educativo funciona mal, pero cuando se les pregunta por la satisfacción de aspectos concretos del centro en el que están matriculados sus hijos, apreciamos que están satisfechos con el clima de convivencia del centro educativo (71%), con diversos aspectos puntuales, la manera de enseñar de los profesores (64%), los valores que el centro transmite (62%), el ambiente de estudio del centro (58%), la preparación que obtienen los alumnos (56%), la comunicación entre familias y profesores (51%), y en cuanto a la actuación del equipo directivo y la atención de tutoría, el porcentaje de satisfacción baja del 50%, pero sigue siendo mayoritario (48% y 43%, respectivamente). El único aspecto donde se expresa un mayor descontento es en la participación de los padres en el centro (un 21% de acuerdo, frente a un 45% en desacuerdo) (Marchesi y Pérez, 2005)».

Esto tiene mucho que ver con lo que decía Carabaña en su texto, las resistencias de políticos, comentaristas, estudiosos, reformadores y periodistas a aceptar cualquier indicio que nos aleje de la teoría del desastre educativo. Pero sobre este punto —el del papel de los medios— volveremos un poco después; ahora me permitirán quedarme un poquito más en las escuelas, en concreto, en las contradicciones, en las disonancias cognitivas internas.

Durante muchas décadas, la teoría y la investigación educativa no han encontrado el camino (o, por lo menos, no el mejor ni el más directo) para incorporarse en el día a día de las aulas. Por ejemplo, leyendo ese documento del reciente encuentro de los consejos escolares sobre escuelas de éxito se puede ver un maravilloso esfuerzo por vincular esas ideas de eficacia con las buenas prácticas reales, concretas, tangibles de determinados centros escolares. Pero ¿cómo se puede hablar de que una escuela de calidad es la que «se propone fines social y humanamente relevantes», de ir más allá «de conocimientos y competencias básicas» para alcanzar «actitu-

des, habilidades y valores» si al final la forma de medir el éxito o el fracaso del sistema es si los chavales consiguen un título que a su vez dependerá de una prueba externa o examen de reválida que incorpora la nueva ley educativa?

Distintos especialistas vienen repitiendo desde hace muchos años la misma teoría: la institución escolar se creó en los albores de la industrialización para dar unos conocimientos que la familia no podía ofrecer y para articular Estados nacionales. El modelo funcionó, mejoró y aumentó su radio de acción a todas las capas sociales. Pero precisamente su éxito (la universalización) y, sobre todo, la pérdida del monopolio del saber con la democratización de la información puso en cuestión aquel modelo de escuela decimonónica, compartimentada y monolítica.

Por supuesto, no se pueden obviar numerosísimos esfuerzos de proyectos que intentan llevar la teoría y la investigación a la práctica y, algunos que lo van haciendo con éxito —el trabajo que lleva años haciendo el Proyecto Atlántida para aplicar en las aulas, dando metodologías concretas, las competencias básicas es un buen ejemplo—. Y hay quien piensa que el cambio educativo se logrará —y que se está logrando— desde abajo, desde estas iniciativas que van extendiendo las buenas prácticas de profesor en profesor, de escuela en escuela. Pero eso no hace más que apoyar la teoría de la heterogeneidad de la oferta y la libertad de elección de centro si no se logra antes un consenso claro del ‘para qué’ escolar, que no puede ser, como parece ahora mismo: ‘para todo’.

Así, la escuela está esencialmente en contradicción, porque se le pide que haga todo a la vez, que esté en misa y que esté repicando, que se adapte a los nuevos tiempos, bajo nuevos postulados, pero que no se olvide todo lo que ha hecho tradicionalmente, de los contenidos fundamentales... Y, encima, nadie le explica ni a los docentes ni a los directores cómo se puede conseguir ese don de la ubicuidad. Así que, los profesores eligen (si van a misa o repican), en el caso de la escuela pública y los dueños o los directores hacen lo propio, en el caso de la privada.

Las reválidas que introduce la Lomce responden, según explica el Ministerio de Educación (que siempre ha rechazado este térmi-

no; prefiere evaluaciones externas) a esa teoría de dar autonomía a los centros y que busquen las mejores soluciones para alcanzar esos objetivos comunes. El problema es que, en realidad, al elegir ese método de evaluación que condicionará todo lo demás (qué se enseña y cómo se enseña), lo que se está haciendo es optar claramente por algunos de los 'para qué', aquellos que tienen más que ver con los contenidos tradicionales (por mucho que se insista en que la reválida intentará medir las habilidades como intenta hacer Pisa) y con la competitividad, dejando fuera —en muy segundo plano— otros objetivos, por más que sigan apareciendo nominalmente en la ley.

Esta interpretación es, por supuesto, discutible. Lo que no es discutible es que ni los objetivos ni el método que marca la Lomce están aceptados de forma más o menos generalizada, a juzgar por la respuesta a una ley que ha levantado en su contra a buena parte de la comunidad escolar y que ha prometido derogar en cuanto tengan ocasión la mayoría de los grupos de la oposición en el Congreso de los Diputados.

4. El papel de los medios

¿Qué pintan los medios de comunicación en todo esto? Existe una queja casi permanente entre amplios sectores de la comunidad educativa: los medios de comunicación ofrecen una imagen demasiado negativa de la escuela, al centrarse en lo más llamativo —que suele coincidir con lo negativo— y dejando fuera los ejemplos esperanzadores y las buenas noticias. Bien, eso podría decirse de casi cualquier sector del que tratan los medios y, como escribe en el libro titulado *El blanco móvil* BASTENIER (2001), «el periodismo no publica buenas ni malas noticias, sino sorpresas, lo que se interrumpe, se rompe, estalla, no el encefalograma plano de la continuidad». Esta no es una verdad absoluta, admite a continuación en su texto Bastenier (BASTENIER; *et al.*, 2001); la discusión sobre la función de los medios como servicio público, como herramienta de compromiso o en busca de la neutralidad o la objetividad podría llenar muchas más páginas, pero eso se aparta del tema que aquí se trata.

Para lo que importa al tema que nos ocupa, diré, admitiendo todos los fallos que hayamos podido cometer los profesionales de un sector en pleno proceso de cambio, fragmentación y precarización, que los medios básicamente se han dedicado a reflejar esa inacabable batalla ideológica y política que existe en España en torno a la educación, esas costuras que empezaron a saltar con la llegada de las nuevas tecnologías e internet y esas crecientes y muchas veces absurdamente heterogéneas demandas que la sociedad proyecta sobre la escuela. Porque (y esto también lo han reflejado los medios con entusiasmo) existe un convencimiento generalizado sobre la importancia de la educación para el progreso y el bienestar tanto individual como colectivo. Unas aspiraciones crecientes que significan una insatisfacción creciente, en muy resumidas cuentas, es lo que han reflejado los medios de muy distintas maneras.

En este punto se podría sacar la carta de la gallina o el huevo, es decir, si las noticias han ido reflejando lo que pasaba en la sociedad o si la opinión de esta ha acabado moldeándose por esa acumulación de informaciones. Es imposible establecer con exactitud dónde acaba el huevo y donde empieza la gallina, pero el profesor José M. Esteve parecía tenerlo bastante claro en un texto de 2003 titulado 'La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento', ESTEVE (2003):

«Paradójicamente, en el momento actual, pese a disponer de unas inversiones en educación y de unos medios que no habíamos tenido nunca, pese a estar consiguiendo logros educativos sin precedentes, la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación es de desastre general. La situación, como veremos más adelante, es casi idéntica en Francia, los Países Bajos, Italia, Gran Bretaña, Alemania... y en el conjunto de los países desarrollados [...] ¿Cómo es posible entonces esta imagen social de crisis colectiva? La tesis que defiendo es que, paradójicamente, los espectaculares avances de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no hemos sido capaces de asimilar, probablemente por la falta de una visión de

conjunto de los avances y de los nuevos retos que ha supuesto ese profundo proceso de cambio educativo que he llamado Tercera Revolución Educativa. En efecto, en el momento actual, la enorme aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos y nuevos valores sociales, que no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre nuestros sistemas educativos (Michel, 2002). [...] Muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años; pero, el cambio no ha hecho más que comenzar, el nuevo desafío de la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet aún planteará profundas exigencias de cambio a nuestros sistemas educativos en los próximos años. Y, sobre todo ello, nuestras sociedades aún plantearán nuevas exigencias de adaptación, pidiendo a nuestros sistemas educativos responder a las imprevisibles demandas de unas sociedades en las que el proceso de cambio social se ha acelerado».

Pero este análisis, aparte de que alguien podría tacharlo de autocomplaciente, se queda corto. Pues, efectivamente, los medios fallan en general a la hora de reflejar la normalidad, la realidad del día a día de los centros escolares, ya sea porque esa no es su función, como señala BASTENIER (*et al.* 2001); porque están irremediablemente impregnados de esa batalla ideológica que existe (aunque no solo) en el campo educativo o porque esa teoría del desastre de la que habla CARABAÑA (*et al.* 2009) hace muy difícil mirar un poco más allá.

Sea como sea, la cuestión central ahora en torno a los medios, creo que es la fragmentación y la precarización que ha llegado de la mano de internet, como lado oscuro de la «democratización de la información». La pérdida de calidad resulta irremediable con el adelgazamiento de plantillas que acompaña a la reducción de beneficios de las empresas tradicionales. Esta, junto a la falta de independencia percibida por amplias capas de la sociedad, es una de las razones de la pérdida de influencia de los medios. Pero también, y probablemente sobre todo, por la propia esencia de la Red, tal y como escribe el periodista Miguel Mora en un texto publicado en la revista 'El Estado Mental', MORA (2014): «Aquella plataforma infinita era por naturaleza inabarcable. Y por tanto las noticias se devoraban unas a otras. Su asombrosa capacidad de acumularse, rebotar, traducirse, volar y sustituirse a sí mismas en el éter confirmó el axioma formulado por el maestro de periodistas italiano Giancarlo Santalmassi: 'Demasiadas noticias es igual a ninguna noticia'».

Se trata de un proceso que tiene muchas concomitancias con lo que han hecho las nuevas tecnologías en el mundo de la educación, en el sentido de pérdidas de monopolio y democratización. Escribe también MORA (2014):

«Ya no hacían falta intermediarios entre la realidad y los ciudadanos, cualquier hijo de vecino podía escribir una noticia, los monopolios se iban a terminar. Lo gracioso es que eso solo ha sucedido en determinados sectores: el ocio, la cultura, el de los periódicos, las enciclopedias...».

Si sustituimos en esta cita realidad por aprendizaje y ciudadanos por alumnos, tendremos esa clara relación, y más si comparamos esa fragmentación de los medios con la de las expectativas que la sociedad vuelca sobre la escuela.

Si en ese contexto de medios muchos aseguran que se hace más necesario que nunca un periodismo reposado, veraz, bien escrito y contrastado, lo mismo se podría decir del mundo de la educación en esa búsqueda de objetivos compartidos. Pero tanto en uno como en otro sector, las fórmulas para hacerlo no están claras, bien sea porque no las hay o porque una complejísima maraña de intereses contrapuestos (políticos, económicos, sociales) las convierten en casi imposibles de aplicar.

De ese modo, ese futuro que preveía el profesor Esteve hace 11 años, es, efectivamente, más complicado. Entre otras cosas, porque las demandas son mayores y también lo es la presión, pues una larga crisis económica de la que no se termina de salir —y que, en todo caso, dejará profundas cicatrices a medio y largo plazo— parece haber devuelto a miles de estudiantes y a sus familias la convicción de que una buena formación es el instru-



mento básico para afrontar malas épocas, que siempre llegan; el abandono escolar temprano está marcando año tras año las cifras más bajas de la historia: el 22,7%, 8,3 puntos menos que en 2009. Y los problemas de fondo que señalaba Esteve aún están por resolver.

5. La salida del bucle

Tal vez la educación esté condenada a vivir en permanente crisis, cuestionándose a sí misma porque esa es su esencia. Tal vez las estructuras escolares sigan aguantando en pie esa constante embestida porque, en realidad, no funcionan tan mal ni producen unos resultados tan desastrosos (recupérese aquí el ejemplo de aquel bombero con el que arrancaba este texto). Pero, aun admitiendo que sea así, eso no significa renunciar a la mejora.

Hay muchos especialistas que insisten en que esa mejora no puede depender de recetas únicas, mágicas. «Cada vez creo menos en las grandes soluciones y más en las pequeñas. Debemos dejar de pensar que la reforma de un ministerio —me da igual que sea la del Gobierno de turno o el fruto de un acuerdo entre los partidos— es la gran solución», decía Fernández Enguita en una entrevista en 2010. Y Carabaña escribía en aquella vindicación de las escuelas españolas, CARABAÑA (et al., 2009):

«La mejora es una empresa colectiva, pero en el sentido más simple del término: se compone de la suma de esfuerzos individuales. Los administradores pueden mejorar la eficacia y la eficiencia de los recursos, los directores la motivación y el orden de sus centros, los autores de libros de texto pueden corregir sus errores, los profesores mejorar sus clases, los alumnos intensificar su estudio, los padres perfeccionar su cuidado. Ninguno tiene que esperar a los demás para hacerlo, y ninguno debería además invadir el terreno del otro. Los legisladores no deberían imponer la didáctica, los profesores no deberían sentarse a esperar las reformas».

Pero todo eso, al igual que esas grandes soluciones o esas decididas reformas, puede significar cosas muy distintas. Por ejemplo, hoy están comúnmente aceptadas dentro de la inves-

tigación educativa ideas como la autonomía de los centros. Una autonomía que les permita responder a esa realidad cambiante a velocidades absurdas, muy concreta y muy distinta en cada uno de ellos (esa misma idea que proclama el Ministerio de Educación para la Lomce). Pero esta diversidad puede tener como resultado un sistema del 'sálvese quien pueda' —o 'el que venga detrás, que arree'— si no se alcanzan de una vez unos objetivos concretos generalmente aceptados para la escuela que hace medio siglo sí existían —si el alumno se aprendía una serie de informaciones y lo demostraba en un examen, los había alcanzado—, pero hoy no.

¿Es posible volver a alcanzarlos o el único camino es, como los describió el sociólogo francés François Dubet, DUBET (2009), dar a cada uno lo que pida y a lo que pueda acceder? No tengo la respuesta, me temo, pero sí tengo la convicción de que los consejos escolares, tanto el del Estado como los autonómicos, podrían ser ese espacio sosegado para empezar a construir unos nuevos objetivos compartidos.

Referencias bibliográficas

- BASTENIER, M.A. (2001). *El blanco móvil*. Editorial Aguilar. Madrid.
- CARABAÑA, J. (2009). Una vindicación de la escuela española. Facultad de Educación, Universidad Complutense. Madrid. Recuperado de: www.fcampalans.cat/uploads/publicacions/pdf/15-JCARABAAfrc21.pdf.
- DUBET, F. (2007). «¿Por qué parece imposible reformar el sistema escolar francés?» Distrito Federal, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 12, n.º 032. COMIE. pp. 109-126. Recuperado de: www.oei.es/reformaseducativas/reformar_sistema_escolar_frences_dubet.pdf
- ESTEVE, J. M. (2003). «La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento. Contextos educativos». *Revista de Educación*, n.º 6-7, pp. 358-360. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2010). «No está en crisis la autoridad del profesor, sino la de la institución escolar». Entrevista publicada en la página web del diario EL PAÍS. Recuperado de: sociedad.elpais.com/sociedad/2010/03/06/actualidad/1267830001_850215.html
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (2007). «Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario». *Revista de*

Educación, 344. Septiembre-diciembre, 2007, pp. 41-59. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_03.pdf

MARTÍNEZ, J.S. (2006). «La falsa crisis del sistema educativo» *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, ISSN 0211-8939, n.º 9, pp. 85-103. Recuperado de: <http://bit.ly/1zoMrE7>

MORA, M. (2014). «Despedida y cierre». *Revista El Estado Mental*, N.º 4, pp. 43-47. Madrid.

PEREDA, C.; DE PRADA, M. Á.; ACTIS, W. (COLECTIVO IOÉ). (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación. Colección: Estudios e Informes. Madrid. Recuperado de: www.colectivoioe.org/uploads/dd74c555bce4df0ec4b11a1073c89f5c819abb3b.pdf

TEDESCO, J.C. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Instituto Internacional

de Planeamiento de la Educación IPEE-Unesco. París. Recuperado de: www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf

IBIS CAPITAL. (2013). *Global e-Learning Investment Review*. Ibis Capital. Recuperado de: www.smarthighered.com/wp-content/uploads/2013/02/IBIS-Capital-e-Learning-Lessons-for-the-Future.pdf

CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO. (2014). *Las escuelas de éxito. Características y experiencias. Conclusiones del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Oviedo. Recuperado de: www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiiencuentro/22encuentroceayeconclusionesjpa.pdf?documentId=0901e72b819523f6

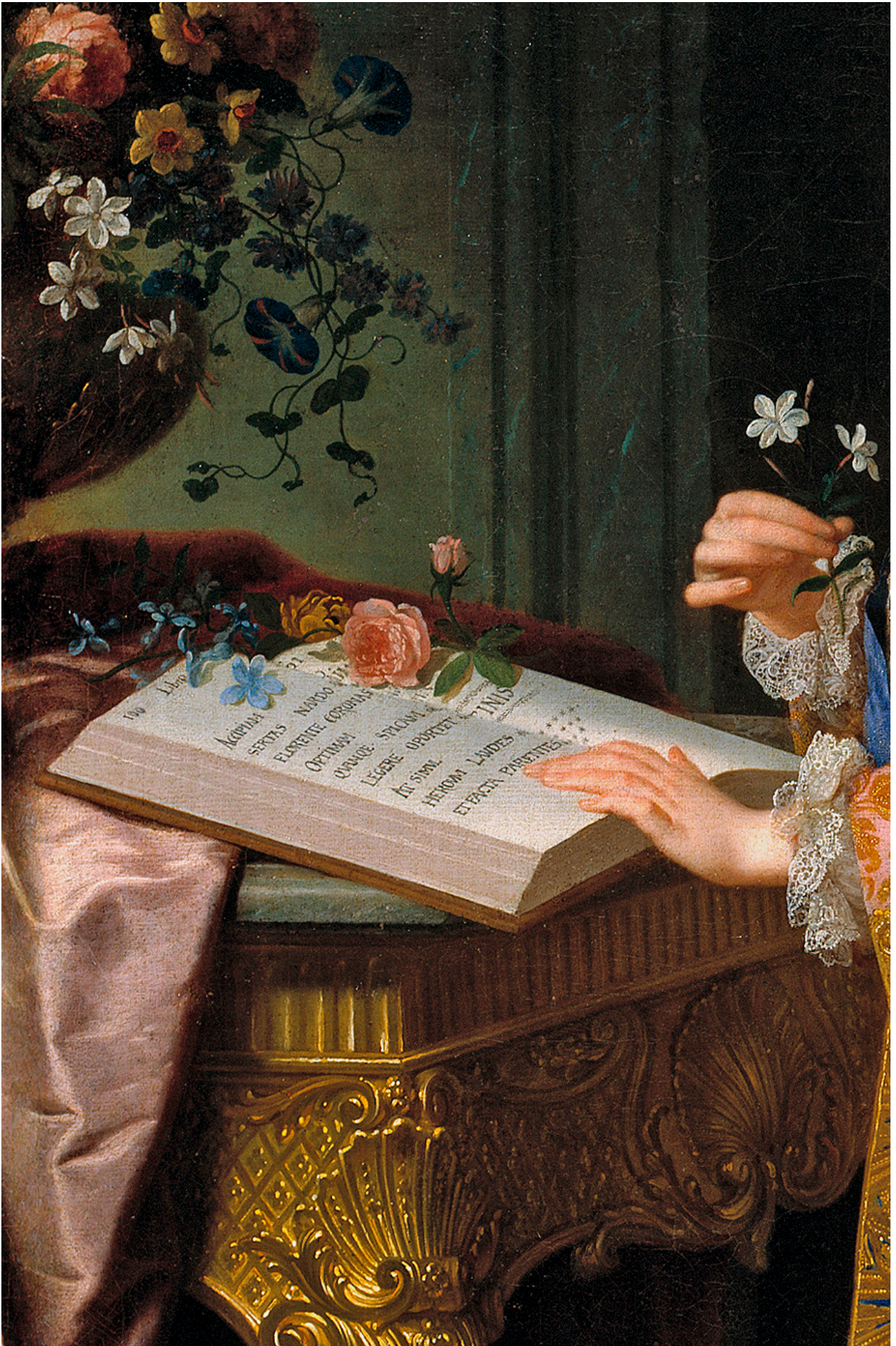
LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (Lomce). (2013). Boletín Oficial del Estado del 10 de diciembre como Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Recuperado de: www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

GARCÍA ARETIO, L.; RUIZ CORBELLA, M.; GARCÍA BLANCO, M. (2009). *Claves para la educación*. Narcea. UNED. Madrid.

El autor

Juan Antonio Aunió

Juan Antonio Aunió (Madrid, 1978) es periodista de *El País*. Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid (2001) y master en Periodismo por la Escuela de Periodismo de la Universidad Autónoma de Madrid. Entre 2005 y 2014 trabajó en la sección de Sociedad de *El País* como redactor especializado en Educación. Es autor del libro *¿Para qué sirven los sobresalientes?* y ha participado en la obra colectiva *Los Rankings universitarios, mitos y realidades*.



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA: ANTECEDENTES Y PERSPECTIVA

EDUCATIONAL RESEARCH IN SPAIN: HISTORY AND PROSPECTS

Arturo de la Orden

Catedrático emérito de la Universidad Complutense de Madrid y doctor Honoris Causa por la Universidad Anáhuac de México

Resumen

Este artículo se centra en la descripción, análisis y valoración de la investigación educativa en España estructurada en torno a cuatro acontecimientos históricos —decisiones de la administración— que actuaron como factores determinantes de sus características y desarrollo. Los determinantes de referencia son

- La creación en 1941 del Instituto de Pedagogía, San José de Calasanz, en el CSIC, que, en conexión con la Sección de Pedagogía de la Universidad Central, impulsó el crecimiento de la investigación educativa y, especialmente, la adopción y generalización de la metodología empírica.
- El establecimiento, como efecto de la Ley General de Educación de 1970, de la red CENIDE - ICE que tuvo un impacto importante en la investigación pedagógica. En todas las universidades se formaron equipos interdisciplinarios que, en el periodo 1970-1982, llevaron a cabo 345 proyectos de investigación educativa, creando un clima favorable hacia esta actividad en la universidad.
- El fortalecimiento de la función investigadora de los departamentos universitarios (1983) y la creación de departamentos específicos de Métodos de Investigación Educativa. Los responsables de estos departamentos, se asociaron para la celebración bienal de un *Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa*, así como la fundación de la *Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental*, AIDIPE y su órgano de difusión, la *Revista de Investigación Educativa*, RIE lo que supuso un impulso significativo a la producción y difusión científica en el campo pedagógico, específicamente centrada en las facetas formales de la investigación empírica.
- La Evaluación Sexenal de la Productividad Investigadora en 1988 (tramos sexenales de investigación valorados y ligados a la remuneración complementaria del salario). Cada sexenio reconocido supone un complemento económico al profesor, quien puede optar hasta un máximo de seis tramos a lo largo de su vida profesional. El resultado supuso inicialmente un incremento extraordinario de la investigación universitaria que, en los últimos 15 años, se ha complementado con avances en la calidad científica.

Los cuatro factores analizados en este trabajo han marcado el camino de la investigación educativa en España hasta la situación actual, que podríamos caracterizar como el periodo de más alta producción de conocimiento pedagógico y de acercamiento a niveles de calidad científica que podrían considerarse aceptables en un grupo limitado de investigadores que aumenta permanentemente.

Palabras clave: Investigación educativa, investigación universitaria, conocimiento pedagógico, investigación aplicada, optimización educativa, política educativa.

1. Introducción

La investigación es una empresa centrada en la resolución de problemas de conocimiento. Aceptando esta idea, podríamos caracterizar la investigación como el *proceso de adquisición disciplinada de conocimiento*, con independencia de la mejora que, eventualmente, pudiera generar en el objeto o situación que se pretende conocer. Obviamente, el conocimiento adquirido puede llegar a ser de enorme utilidad para la optimización de la realidad estudiada, como es el caso, por ejemplo, de la investigación aplicada en Medicina y Educación.

En consecuencia, mi reflexión aquí parte de la siguiente doble consideración:

Abstract

This article focuses on description, analysis, and valuation of educational research in Spain.

The following policy decisions were selected as determinant factors of education research in Spain:

- Setting up of the Institute for Educational Research in the Higher Council for Scientific Research, CSIC in 1949. This center was a very important contribution for increasing the research activity in the area of education and specially for the promotion and generalization of the empirical methodology.
- The establishment of the CENIDE/ICES system in (1970) facilitated the organization of multidisciplinary teams for educational research in most of public universities. From 1970 to 1982, these teams completed 345 research projects and stimulated the development of a general positive attitude toward educational research in the universities.
- The legal enforcement of the research function of university departments and the establishment of new departments of Research Methods in Education increased the quantity and quality of educational research. Around these departments came out a new educational research association, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental (AIDIPE), and a new research journal, Revista de Investigación Educativa (RIE), that permit researches to meet and discuss periodically the production and diffusion of educational knowledge, specifically the formal aspects of empirical research.
- Evaluation of research productivity of university teachers every six years. Even it is not compulsory, most teachers ask for it because they feel that it is really important for their academic progress. The results were an initially extraordinary increment of university research and in the last years a significant advance in scientific quality.

We can say, as a conclusion, that the four analyzed factors have greatly determined the characteristics and development of educational research in Spain. Probably, education research is now at its highest production level of education knowledge of a reasonable scientific quality.

Keywords: Educational research, university research, pedagogical knowledge, applied research, educational improvement, educational policy.

- La investigación educativa, como toda investigación científica, se justifica por su contribución al avance del conocimiento, en este caso del saber pedagógico, hacia una estructura conceptual lógicamente justificable, que da lugar a la progresiva disciplinización de las ciencias de la educación. (DE LA ORDEN, 1984).
- Es evidente que la investigación educativa sigue centrada fundamentalmente en la búsqueda y el desarrollo de un conocimiento relevante en la perspectiva de la optimización mediata o inmediata de la educación (DE LA ORDEN, 1999). En consecuencia, su justificación está asociada también a su efecto de mejora sobre el proceso que llamamos educación, organizado como un sector profesional en las sociedades con-

temporáneas. En este sentido, la investigación pedagógica se contempla como un modo de producir conocimiento que permita saber, con el máximo de precisión, qué se debe hacer y cómo hacer lo que se debe para potenciar la educación como acción social profesionalizada (DE LA ORDEN, 2007). Es decir, el conocimiento pedagógico y, por ende, la investigación que genera este saber, aparecen vinculados a la mejora de la práctica, la gestión y la política educativas; al constituir la base de la tecnología de la educación como un sector de actividad social. (DE LA ORDEN, 2004).

2. Antecedentes de la investigación educativa en España

Hasta 1932, en España, el marco institucional para el cultivo de la pedagogía al más alto nivel académico no fue la universidad sino la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, un centro concebido en principio para la formación profesional de los inspectores de enseñanza primaria y de los profesores de las antiguas Escuelas Normales de Magisterio. En este contexto, la cultura pedagógica en España en el primer tercio del siglo XX podemos afirmar, si bien con cierto esquematismo, que podría caracterizarse como la resultante de alguno de los siguientes movimientos socioculturales o de la interacción de dos o más:

- La pedagogía tradicional católica, uno de cuyos representantes más caracterizados fue, en ese periodo, el jesuita Ruiz Amado cuya obra cubre la mayor parte de la entonces temática usual en el campo de la educación (1909 y 1924).
- Los intentos de sistematización del saber pedagógico plasmados en las obras de Rufino Blanco, especialmente en las de carácter bibliográfico (1907-1912; 1932-1933) y en la *Enciclopedia Pedagógica* (1930-1932).
- Los contactos con la llamada Pedagogía Experimental (investigación empírica) que en ese tiempo se desarrollaba en Europa y Estados Unidos y que tuvo en España un cierto reflejo al publicarse la traducción de algunas obras representativas de esta nueva orientación hacia una ciencia empírica de la educación. Los trabajos iniciales más difundidos fueron los de Ernest Meumann, uno de los grandes iniciadores de la pedagogía experimental, especialmente el «Tratado» (3 volúmenes entre 1907 y 1920) y el «Compendio de Pedagogía Experimental», cuya traducción castellana, hecha por Ruiz Amado, se publicó en Barcelona en 1924. Poco después, la versión española del primer intento de estructuración de la nueva disciplina, la obra de W. A. Lay, «Experimentelle Didaktik», aparecida en Leipzig en 1909, y publicada por la editorial Labor también en Barcelona en 1928 como «Pedagogía Experimental». Más tarde, se traduce y publica la obra de Kaczynska sobre las relaciones entre inteligencia y rendimiento académico (1935), culminando este periodo con la publicación del libro de Buyse sobre las características del método experimental y su función en la pedagogía científica y técnica (1937).
- Los primeros trabajos españoles en esta línea experimental surgen igualmente en Barcelona y van unidos al nombre de Alejandro Galí, a quien debe considerarse, sin lugar a dudas, el iniciador en nuestro país del estudio empírico de los fenómenos educativos. GALÍ (1929) publica su obra «La medida objetiva del rendimiento escolar», en castellano, habiéndole precedido una versión catalana. Más tarde, GALÍ (1936) extiende su preocupación a la medida objetiva en la enseñanza media. En cierto sentido, también algunos trabajos de Mira y López, MIRA Y LÓPEZ (1931) pueden considerarse como precedentes de la investigación empírica en el campo educativo.
- Finalmente puede citarse, aunque no directamente vinculada a la investigación científica, la importante aportación pedagógica de las concepciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza, cuyos representantes más destacados fueron Manuel B. Cossío (1929) y Lorenzo Luzuriaga (1928 y 1932), ambos vinculados a dos obras señeras de este movimiento, el Museo Pedagógico Nacional, del cual, el primero fue director, y la Revista de Pedagogía, fundada en 1922 por Luzuriaga y de la que fue director durante sus 14 años de existencia.

Al final del período que comentamos se produjo el cierre definitivo de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y se creó la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid (1932) cuyo funcionamiento, obviamente, se truncó poco después con el inicio de la guerra civil. No obstante, el enfoque empírico de la investigación educativa se reconstituyó, pocos años después, partiendo de la llamada pedagogía experimental que ocupó un lugar importante en los países que, como España, introdujeron tempranamente tales estudios en la universidad. En realidad, la pedagogía experimental fue la base de la orientación científica de la pedagogía.

A partir de aquí, y durante todo el siglo XX, el proceso de disciplinarización de la pedagogía, adoptó el lenguaje y la lógica de la tradición científica. En esta perspectiva, la expresión originaria Pedagogía Experimental, como la denominación de una materia específica en el ámbito educativo, comenzó a ceder el paso a la idea, actualmente aceptada, de la Metodología de Investigación Científica Empírica aplicable al estudio de cualquier faceta de la educación. Se trata, pues, del conjunto estructurado y sistemático de modos de búsqueda disciplinada de conocimiento que constituye hoy, al menos en Europa y muy especialmente en Estados Unidos, el principal motor de la producción de conocimiento científico en pedagogía.

3. Desarrollo de la Investigación Educativa en España

Estructuramos la presentación de las características y del desarrollo de los procesos de la investigación educativa en España en torno a cuatro acontecimientos —decisiones políticas— en la historia reciente de la educación en nuestro país, que podemos considerar factores condicionantes decisivos en la orientación y el sentido de la investigación pedagógica.

Los factores de referencia son:

- La creación y puesta en funcionamiento en 1941 del Instituto de Pedagogía, San José de Calasanz, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- La creación y puesta en marcha, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de la RED CENIDE —Institutos de Ciencias de la Educación (ICE)— en el marco del desarrollo de la Ley General de Educación de 1970
- El fortalecimiento de la función investigadora de los departamentos universitarios y la creación de los departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en las secciones y facultades de Pedagogía, 1983.
- La Evaluación Sexenal de la Productividad Investigadora del Profesorado (tramos de investigación valorados y ligados a una remuneración complementaria del salario), 1988.

Los tres primeros acontecimientos afectaron específicamente a la investigación educativa mientras que el cuarto afecta al conjunto de la investigación universitaria.

3.1. La influencia en la investigación educativa del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz

La ruptura que la guerra civil supuso en la vida intelectual y cultural del país se traduce en un corte violento del normal desarrollo de las tendencias pedagógicas predominantes en los primeros años de la década. El vacío pedagógico intenta llenarse con el recurso a una interpretación del llamado pensamiento tradicional español, mezcla ideológica de conservadurismo, catolicismo y nacionalismo, que se toma como cobertura y justificación de una situación de hecho.

En este marco se inicia la reconstitución institucional de los estudios pedagógicos en la universidad y la creación en 1941 del Instituto «San José de Calasanz» de Pedagogía, en el seno del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, institución fundada poco antes como alternativa a la desaparecida Junta de Ampliación de Estudios. La creación de un instituto para la investigación educativa al más alto nivel; en el CSIC; es un acontecimiento de capital importancia para la pedagogía española que contribuyó, a mi modo de ver, decisivamente a que surgiera y se desarrollara la preocupación por la metodología experimental en la investigación pedagógica.

ca, ya que el primer director del Instituto fue el dominico Manuel Barbado, formado en Lovaina y autor de diversos estudios de psicología experimental, quien estimuló y promovió la línea empírica de la investigación educativa, siguiendo la orientación de la citada Universidad católica belga, creada por el cardenal Mercier con la idea de legitimar las concepciones psicológicas escolásticas con una llamada a la *evidencia empírica*. Esta fue la idea que alimentó la recién nacida corriente experimental en la Pedagogía Española (DE LA ORDEN, 1981). La semilla de la experimentación pedagógica estaba echada y había caído en tierra fértil. Los frutos no se harían esperar. En 1943 aparece la «Revista Española de Pedagogía», órgano del Instituto San José de Calasanz, y en su segundo número, GARCÍA HOZ (1943) publica su primer trabajo de estadística, como apoyatura instrumental de la investigación pedagógica empírica. Así pues, con el profesor Víctor García Hoz, ya director del Instituto de Pedagogía, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, quedaba abierta permanentemente una vía a la investigación empírica en el campo pedagógico, que disponía, además, de un medio de expresión y difusión de los resultados, la «Revista Española de Pedagogía». Esta situación se refleja y consolida en la universidad al reorganizarse los estudios pedagógicos en Madrid, reorganización, fuertemente influida también por el profesor Víctor García Hoz, quien poco después, en 1944, se hace cargo de la cátedra de Pedagogía Experimental y Diferencial, lo que suponía, decididamente la opción empírica como metodología privilegiada para la investigación educativa, compatible con el pensamiento católico tradicional apoyado por la Universidad de Lovaina. Muy pronto, GARCÍA HOZ (1944), para satisfacer las exigencias del aprendizaje de las técnicas experimentales, publicó su opúsculo que, dentro de los modestos límites de su objetivo, fue pionero en nuestro campo en España, y dos años más tarde, GARCÍA HOZ (1946), vio la luz su «Manual general de Pedagogía Empírica».

Otra línea desarrollada e impulsada por el Instituto de Pedagogía es la elaboración de instrumentos de investigación y medida educativa. Junto a GARCÍA HOZ (1955), los nombres de FERNÁNDEZ HUERTA (1951) y FRANCISCO SECADAS (1965) por citar sólo algunos, están unidos a test originales y adaptaciones españolas de pruebas extranjeras que se han utilizado después con gran profusión en la investigación pedagógica y en la tarea diaria de la escuela.

A partir de este momento, los trabajos empíricos comenzaron a ocupar un lugar relevante en las Secciones de Pedagogía de la Universidad de Madrid y, poco después en la de Barcelona y, en general, en la bibliografía pedagógica española. El propio GARCÍA HOZ (1946), publicó un estudio cuantitativo sobre el vocabulario y su función en la educación, que marcó el comienzo de una línea de investigación bajo su dirección en el CSIC. Por otra parte, se defendieron y publicaron las dos primeras tesis doctorales de carácter experimental presentadas en la Sección de Pedagogía. VILLAREJO MÍNGUEZ (1946) elaboró una escala de ortografía española y FERNÁNDEZ HUERTA (1950) una escala de escritura.

Simultáneamente, y como afirmación de la opción empírica, el profesor RAYMOND BUYSE (1937) de Lovaina, autor de uno de los libros más conocidos de investigación experimental en educación, visitó los centros de enseñanza superior e investigación pedagógica de Madrid. Como fruto de su actividad académica en nuestro país, BUYSE (1947 y 1949) publica dos artículos sobre pedagogía experimental en la «Revista Española de Pedagogía».

Este período de consolidación termina con la creación en 1949, en el marco del Instituto de Pedagogía del CSIC, de la Sociedad Española de Pedagogía que, a través de sus congresos y de su órgano de expresión, la revista «Bordón», fundada en el mismo año, ha venido propiciando el desarrollo continuo y el fortalecimiento de los estudios pedagógicos empíricos hasta nuestros días.

En efecto, los cinco números del primer año de publicación de «Bordón» apuntan claramente la dirección de la revista. En el primer número (mayo de 1949) se publica un artículo de Fernández Huerta (1949) sobre la prueba de significación en el estudio del rendimiento escolar. Asimismo, en el número 2, al reseñar los artículos de revista recientes, considerados importantes, se presentan los trabajos publicados en la «Rèvue des Sciences Pédagogiques» como homenaje al profesor Tobías Jonckheere uno de los primeros autores europeos de textos de pedagogía empírica. El número 3 de la revista (julio 1949) incluye de nuevo un artículo sobre pedagogía

experimental de Francisco Mendo (1949) en el cual el autor expone los resultados de un proceso de control de los efectos de la enseñanza analizando una serie sistemática de medidas de inteligencia y rendimiento escolar de un grupo de alumnos de enseñanza media de Madrid. El número doble 4 y 5 (agosto-septiembre 1949) se dedica a la crónica y conclusiones del Congreso Internacional de Pedagogía, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía y celebrado en Santander y San Sebastián del 19 al 26 de julio de ese mismo año. Entre las figuras extranjeras más relevantes asistentes al congreso, cabe citar al ya mencionado profesor Raymond Buyse, director del Laboratorio de Didáctica Experimental y muy conocido en España; a James A. Van Der Veldt, holandés, doctorado en Lovaina y, en esa época, profesor de Psicología de la Universidad Católica de Washington, y a quien el CSIC había publicado el texto de un curso dictado en 1946 en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo de Santander; y Emile Planchard, doctorado en psicología aplicada y pedagogía por la universidad de Lovaina y profesor de pedagogía y medición psicológica en la universidad de Coimbra, desde 1937. Su obra más relacionada con la pedagogía experimental es «L'Investigation Pédagogique», publicada en 1945 y posteriormente traducida al portugués. Menos conocidos en ese momento en España, el profesor Arvil S. Barr de la universidad de Wisconsin, USA, donde explicaba Psicología Pedagógica y Métodos Estadísticos y dirigía «The Journal of Educational Research» y previamente «The Journal of Experimental Education» y, así mismo, coautor con C. V. Goods y D. E. Scates (1936) del libro «The Methodology of Educational Research» (un excelente manual del que se hicieron múltiples ediciones. Finalmente, el último número del año, en este caso también doble 7 y 8 (noviembre-diciembre de 1949) dedicado a la reseña de las publicaciones sobre pedagogía aparecidas en España durante ese año. Dentro de la sección «Pedagogía Experimental» se incluyó la traducción española de la decisiva obra de R. A. Fisher (1949) sobre diseño experimental. La revista «Bordón» ha mantenido hasta el presente su prioridad por la publicación de artículos basados en la investigación empírica. (DE LA ORDEN, 2008).

En 1953 se publica el libro «Vocabulario usual, común y fundamental» primer resultado de los estudios empírico-cuantitativos sobre el vocabulario y su eventual proyección pedagógico-didáctica, desarrollados por un equipo de investigación mixto del Instituto de Pedagogía del CSIC y de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, dirigido por el profesor García Hoz (1953).

Con la experiencia de estos estudios sobre el «vocabulario usual», veinte años después, en la década de los 70, se desarrolló la segunda gran investigación sobre el vocabulario, esta vez centrado en el análisis del léxico propio de los libros de texto de las diversas materias de la Enseñanza Media, que GARCÍA HOZ (1976) denominó «vocabulario general de orientación científica» con la intención de utilizarlo como base de la integración de la enseñanza en el bachillerato, concebida, a su vez, como el medio más idóneo para avanzar en el ideal de la integración educativa.

Hoy, a los sesenta y cinco años del nacimiento de la Sociedad Española de Pedagogía y de la revista «Bordón», en un contexto intelectual, cultural y sociopolítico completamente diferente, lo que denominamos investigación científico-empírica en educación, heredera de la vieja pedagogía experimental, desarrollada e impulsada en y desde el Instituto de Pedagogía del CSIC, hace referencia al conjunto de métodos aplicados al estudio de la realidad educativa, cuya lógica de justificación se apoya en los principios de objetividad, recurso a la evidencia empírica para el contraste de hipótesis y formalización cuantitativa, sin aparentes servidumbres ideológicas. En la actualidad en España, esta forma de investigación y conocimiento se ha incorporado al estudio de la mayor parte de los problemas pedagógicos o, al menos, a los aspectos concretos de ellos y no se siente la necesidad imperiosa de insistir en un título altamente diferencial respecto a «otras pedagogías». Simplemente, la preocupación hoy se dirige hacia los métodos que han hecho posible el avance y la especificación de la pedagogía como saber científico, es decir, de los métodos cuantitativos. Como afirma E. SIMARD (1961), «los tratados de metodología han nacido con ocasión del prodigioso desarrollo de las ciencias experimentales y presuponen dicho desarrollo». Por tanto, la atención preferente a la metodología científico-empírica, es decir, cuantitativa en la investigación educativa, es una muestra del desarrollo de la pedagogía en

Tabla 1
Número de investigaciones por año y universidad en la primera fase del desarrollo de la red CENIDE (ICE) (1970-1977)

	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	Otros	Total
Barcelona, Autónoma	1	8	2	1		1			3	16
Barcelona		6	1						2	9
Barcelona, Politécnica			4		1				3	8
Bilbao	4	1			2		1		1	9
Córdoba					1	1	1			3
Deusto						1	1			2
Extremadura					1		1			2
Granada		1	1		1	2	1		2	8
INCIE					3	6	3		2	14
La Laguna			2			3		1	2	8
Madrid, Complutense		7			1	1	1			10
Madrid, Autónoma				1						1
Madrid, Politécnica					1	1	2			4
Málaga							1			1
Murcia		1			1		1			3
Navarra	1	3	1				1			6
Oviedo			2		1	1				4
Salamanca	1		1	2		3	2			9
Santander								1		1
Santiago	1		3		1	1			3	9
Sevilla		3	2						3	8
Valencia, politécnica			2		2	1	4		3	12
Valencia, literaria		1	1		2				2	6
Valladolid		1	1							2
UNED				1						1
Zaragoza	1	1		1	5	1				9
Totales	9	33	23	6	23	23	20	2	26	165

Fuente: Escolano, A., García Carrasco J. y Pineda, J.M. 1980

los últimos cincuenta años al que las revistas «Bordón» de la Sociedad Española de Pedagogía y la «Revista Española de Pedagogía» del Instituto de Pedagogía» del CSIC sirvieron en su origen como principales órganos difusores.

3.2 El impacto de la red CENIDE/ICE en la investigación educativa

Como efecto de las previsiones de la Ley General de Educación de 1970, se estableció en cada una de las universidades públicas del país un centro encargado, entre otras funciones, de promover, impulsar y coordinar la investigación educativa. Estos centros universitarios, denominados Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) funcionaron como una red de investigación coordinada por el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo (CENIDE) dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia.

3.2.1. Primera fase 1970-1977

El impacto del establecimiento de la red CENIDE/ICE en la investigación pedagógica fue extraordinario. Durante los primeros siete años de existencia de la red (1970-1977), en el marco de los llamados «planes nacionales», se llevaron a cabo, aparte de la investigación no especialmente financiada, 165 proyectos de investigación educativa en las universidades españolas, cantidad que supera el número de tesis doctorales defendidas en este ámbito durante el mismo periodo. La tabla 1 presenta la distribución de las investigaciones por años y universidades.

Una excelente descripción y valoración crítica de la actividad investigadora de la red CENIDE (ICE) en esta primera fase puede verse en el informe de HINOJAL Y GONZÁLEZ (1980) publicado por el CENIDE y en el estudio de ESCOLANO, GARCÍA CARRASCO y PINEDA (1980) publicado por el ICE de la Universidad de Salamanca.

Los 165 proyectos aceptados y financiados por el CENIDE en la primera fase, se dedicaron a la investigación de muy diversos aspectos teóricos y prácticos de la educación, distribuyéndose entre las áreas disciplinares como indica la Tabla 2.

Podemos observar que el área de Didáctica es la que despertó mayor interés investigador y, como consecuencia, la de mayor peso

Tabla 2
Estudios por áreas disciplinares financiados por el CENIDE entre 1970 y 1977

Áreas disciplinares	Nº de estudios	%
Didáctica	50	30,3
Orientación educativa	35	21,2
Sociología de la educación	35	21,2
Organización escolar	28	17,0
Psicología educativa	13	7,9
Educación diferenciada	4	2,4
Total	165	100

Fuente: Escolano, A., García Carrasco J. y Pineda, J.M. 1980

en el conjunto. En efecto, 50 proyectos, que representan el 30,3% del total, se centraron básicamente en diferentes facetas de la Didáctica. Según BENEDITO (1983), los principales temas didácticos seleccionados fueron los siguientes: técnicas de programación (18,0%), métodos de enseñanza (11,5%), sistemas de evaluación (13,2%), tecnología educativa (19,3%) y currículo (37,0%).

Es evidente que los planes nacionales de la red CENIDE/ICE se instrumentaron anualmente, con un planteamiento a corto plazo y centrándose fundamentalmente en estudios aplicados a la solución inmediata de problemas patentes en la realidad escolar, que facilitarían su aplicación a la mejora de la práctica y a la optimización de la política educativa. Esto claramente llevó a la creación de un subsistema inestable de investigación muy diferenciado del prevalente en las facultades y secciones de pedagogía, más centrado, como en general la investigación universitaria, en el saber disciplinar y tratando de llegar más a « conclusiones » teóricas que a « decisiones » de acción. Quizás, un periodo de vigencia más amplio y un proceso complementario asociado, de alguna forma, al sistema general universitario habría facilitado su mantenimiento como una faceta más dentro de la investigación universitaria en su conjunto. Cabe destacar, sin embargo, un aspecto altamente positivo del sistema, me refiero a la formación, en todas las universidades, de

equipos interdisciplinarios de investigación pedagógica, integrados por académicos procedentes de la mayor parte de las facultades, incluido, obviamente, el profesorado de las secciones de pedagogía, lo cual favoreció el inicio de un cierto grado de generalización del vocabulario metodológico de las ciencias sociales en el ámbito universitario, creando un clima favorable a la investigación educativa sistemática.

3.2.2. Segunda fase 1978-1982

En la segunda fase (1978-1982), los planes de investigación educativa de los Institutos de Ciencia de la Educación (ICE) se vieron afectados por una serie de factores, básicamente de carácter político, entre los cuales podemos citar los siguientes:

- La crisis en el Ministerio de Educación, que impidió la elaboración y financiación del plan de investigación para el año 1980.
- El cambio estructural del CENIDE, ahora INCIE y, por tanto, de la red, acentuado con la incorporación de la Subdirección General de Investigación Educativa del Ministerio de Educación, como órgano esencial en la planificación y financiación de la actividad investigadora de los ICE.
- La creación de nuevos ICE con la correspondiente exigencia de improvisar planes de investigación y equipos investigadores.

No obstante, según los datos de dos informes oficiales de la Subdirección General de Investigación Educativa (1982), la productividad investigadora de la red se incrementó sensiblemente. Como puede verse en la tabla 3, se financiaron 186 proyectos por la red INCIE/ICE. Por su parte, en la tabla 4 se muestra la distribución de estos 186 proyectos desarrollados en la segunda fase del desarrollo de la red CENIDE por áreas temáticas y año de investigación

En esta fase, se perciben modificaciones significativas, respecto de la primera, en cuanto a la distribución de los proyectos de investigación financiados entre las distintas universidades. Un indicador importante es el cambio en las universidades que encabezan la lista en cada fase, como puede constatarse en la tabla 5.

La Universidad Complutense de Madrid, en la segunda fase, casi duplicó el número de proyectos financiados, pasando de los 10, en la primera fase, a 19 en la segunda, y siendo, además, la única que aparece entre las tres primeras en ambas fases.

En cuanto a la temática, la investigación también difiere de la prevalente en la primera fase. En efecto, 41 estudios, 22,7% del total, se centraron en problemas de « evaluación educativa » que se convirtió en el núcleo temático con mayor número de proyectos presentados y aceptados en este periodo, y con una tendencia creciente (21 proyectos en el último año, 1982). A continuación presentamos los aspectos del tema central, « Evaluación » elegidos por

Tabla 3

Número de investigaciones por año y universidad en la segunda fase del desarrollo de la red CENIDE (1978-1982)

ICE	1978	1979	1981	1982	Total
Alicante			2	5	7
Barcelona	2	1	2	2	7
Barcelona, Autónoma			5	3	8
Barcelona, Politécnica	1		4	3	8
Bilbao		2	1		3
Cádiz				4	4
Córdoba	1			2	3
Extremadura	1	1		3	5
Granada	2	3	1	7	13
La Laguna		2		1	3
León				1	1
Madrid, Complutense	1	1	8	9	19
Madrid, Autónoma		3	3	7	13
Madrid, Politécnica	2		3	2	7
UNED	1	1	1	4	7
Málaga	1		1	3	5
Murcia		2	4	4	10
Oviedo				2	2
Salamanca		1	1	3	5
Santander	1		2	5	8
Santiago	2	1		4	7
Sevilla	1		1	3	5
Valencia, literaria		2	4	3	9
Valencia, politécnica	1	1	1	2	5
Valladolid	1	3	1	2	7
Zaragoza	2	2	1	3	8
Deusto		1		1	2
Pontificia Salamanca				1	1
INCIE	3	1			4
Totales	23	28	46	89	186

Fuente: Subdirección General de Investigación Educativa. Servicio de Publicaciones. Madrid. 1982 (Documento A).

Tabla 4

Investigaciones por área temática y año en la segunda fase del desarrollo de la red CENIDE -ICE (1978-1982)

Área temática	1978	1979	1981	1982	Total
Currículo		1	2	6	9
Profesorado	2	3	5	12	33
Métodos y medios de enseñanza	3	5	9	17	34
Sociología de la educación	3	2	7	5	17
Psicología de la educación	3	4	1	10	18
Evaluación y rendimiento	5	7	8	21	41
Estructura educativa y planificación	3	4	6	3	16
Formación profesional y empleo	2	2	3	6	13
Educación especial y otros	2		5	9	16
Totales	23	28	46	89	186

Fuente: Subdirección General de Investigación Educativa. Servicio de Publicaciones. Madrid. 1982.

Tabla 5
Universidades con mayor número de proyectos financiados en las dos fases del desarrollo de la red CENIDE-ICE.

Primera fase, 1970-1977		Segunda fase, 1978-1982	
Universidad	Proyectos	Universidad	Proyectos
Autónoma de Barcelona	16	Complutense de Madrid	19
Politécnica de Valencia	12	Autónoma de Madrid	13
Complutense de Madrid	10	Granada	13

Fuente: Elaboración propia con datos de la Subdirección General de Investigación Educativa. Madrid. 1982. (Documentos A y B)

los ICE durante la segunda fase del desarrollo de la red CENIDE/ICE (1978-1982) que, en ciertos casos, consideran como líneas de investigación permanentes. Los sub-núcleos evaluativos seleccionados son los siguientes:

- Rendimiento escolar: éxito y fracaso.
- Selectividad.
- Elaboración de pruebas.
- Valoración de materiales didácticos.
- Evaluación de aprendizajes de materias escolares.

Por otra parte, todos los niveles educativos aparecen tratados en los proyectos aunque hay un gran predominio del nivel superior (20 proyectos) seguido de Educación General Básica (16 proyectos), Bachillerato Unificado Polivalente /Formación Profesional (5 proyectos) y Preescolar (5 proyectos) Estos sub-núcleos del tema general, evaluación, cuya temática y metodología predominaron en los proyectos de investigación de los Institutos de Ciencia de la Educación en el período 1978-1982, constituyen una especie de mapa nacional de la investigación educativa que pone de manifiesto, a modo de radiografía, la situación en 1983, cuando ya la Red CIDE/ICE estaba declinando.

La metodología de investigación utilizada es muy variada, con el predominio de los métodos descriptivos, apoyados básicamente en la «encuesta»; pero obviamente se emplean también los métodos correlacionales, incluidos los llamados modelos causales; los comparativo-causales; los quasi-experimentales; los cualitativos y otros. Este núcleo, pues, se convierte así en el más diversificado desde el punto de vista metodológico y en el que aparece con mayor claridad la integración de los trabajos en líneas de investigación.

Podríamos pensar que el contexto de preocupación académica y política, generalmente unido a la evaluación educativa, impulsó lo que podríamos considerar como una línea general de investigación sobre el tema en algunas universidades entre las que destacaron Madrid Complutense, Barcelona Autónoma, Madrid Autónoma, Zaragoza y Valencia Politécnica. Según BENEDITO (1983), la configuración de líneas de investigación aparece con más claridad en los trabajos de investigación en los ICE de las universidades Complutense, Valencia y Zaragoza, cuyos departamentos de Métodos de Investigación Educativa continúan en la actualidad con líneas poderosas de investigación centradas en Evaluación y Medida Educativa.

3.3. La creación de los departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en las secciones y facultades de Pedagogía.

En la primera mitad de la década de los años 80, y como efecto de la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria, LRU (1983), y la reestructuración general y fortalecimiento de los departamentos en las universidades españolas, se generalizó la creación en las facultades y secciones de Educación del país de un departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación que se unió al impulso investigador de la red INCIE/ICES (INCIE: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación). Desde el primer momento, estos departamentos comenzaron a considerar su función como un factor decisivo para el avance de la investigación pedagógica espa-

ñola. De esta confianza en la capacidad de los nuevos departamentos para dar respuestas válidas a las exigencias de investigación, surgieron los «Seminarios de modelos de investigación educativa» como vía de encuentro y comunicación de los responsables y profesores implicados. En ellos se exteriorizó la necesidad de la colaboración interdepartamental e interuniversitaria para el intercambio de información y la unión de esfuerzos ante los problemas comunes. En el Segundo Seminario, celebrado en Sitges (Gerona) en 1983, esta idea finalmente se formalizó en la creación de la ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL, AIDIPE, y su órgano de difusión, la REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, RIE, que constituyeron una aportación sustantiva a la producción y difusión científica en pedagogía, en muchos casos, centrada en las facetas formales de la investigación empírica.

AIDIPE nace para conjuntar los esfuerzos de los universitarios que trabajan en investigación educativa de carácter empírico, y en los primeros años de existencia persiguió:

- Potenciar y organizar los Seminarios de Modelos de Investigación Educativa.
- Fomentar encuentros de trabajo especializados en los períodos intermedios de tales Seminarios.
- Asumir y promocionar REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA como órgano de comunicación de esta comunidad.
- Facilitar el flujo permanente de información entre los departamentos universitarios.

La REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, a cuya promoción se comprometieron los representantes de casi todos los departamentos de Pedagogía Experimental y algunos de Didáctica, nació para servir de cauce formal a la comunicación interdepartamental.

El segundo y decisivo «Seminario de modelos de investigación educativa», a que nos estamos refiriendo, eligió como tema «Líneas de investigación educativa» de carácter empírico para analizar y discutir los proyectos de investigación que se estaban desarrollando en los departamentos de investigación educativa y el grado de coherencia lógica y temática entre ellos.

Los departamentos asistentes aportaron la información pertinente que permitió el intercambio de ideas, trabajos e inquietudes entre los entonces investigadores de la educación vinculados ya a los nuevos departamentos. Las ponencias permitieron discutir algunas de las áreas de investigación del disperso «mapa» de estudios, proyectos y líneas ofrecidas por los propios protagonistas. Además, en el Seminario se abrieron ventanas hacia otros horizontes ya que, como invitados, el profesor E.B. Page, ex-presidente de la asociación americana AERA (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION) y C.H. Blondine, del equipo del profesor Gilbert de Landshere en la universidad de Lieja (Bélgica), aportaron sugerencias.

Las ponencias presentadas en este segundo seminario sobre «Modelos de Investigación Educativa», fueron publicadas en el número 2 de la recién creada REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA correspondiente al 2.º semestre de 1983.

Los acuerdos del Seminario lograron el objetivo de potenciar la intercomunicación de la comunidad de investigadores empíricos en el área educativa y, por tanto, la continuidad de la ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL (AIDIPE) y de su órgano la REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RIE) que suponían un lugar de encuentro donde era posible el intercambiar ideas y complementar proyectos.

Los seminarios han seguido organizándose cada dos o tres años hasta hoy, con características similares y las actas son publicadas generalmente por la propia Revista. En 1995, AIDIPE decidió crear una revista electrónica, complementaria de RIE para responder a nuevas exigencias de los departamentos de Métodos de Investigación Educativa y de los investigadores de los restantes departamentos de las secciones universitarias de Pedagogía. La nueva revista, bajo el título REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA hoy, con un índice creciente de citación, es considerada una de las revistas pedagógicas electrónicas con mayor demanda en lengua española.

Además de la investigación de los departamentos universitarios, desde 1988 el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) realizó directamente investigaciones, especialmente sobre el tema de «acceso a la universidad». A lo largo de ese periodo, se llevaron a cabo tres estudios sobre las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad, dos estudios comparativos de los sistemas de acceso a la educación superior en seis países de la Unión Europea y otros dos más, uno sobre las características de las pruebas y otro para determinar la pertinencia de la inclusión de pruebas de carácter objetivo en los exámenes de acceso. Véanse los trabajos de MUÑOZ REPISO y otros (1991, 1997), Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE (1990, 1992) y GONZÁLEZ y VALLE (1990).

Aparte de estos estudios, el CIDE —dependiente del Ministerio de Educación y Cultura— siguió cumpliendo su objetivo de coordinación y fomento de la investigación educativa en España mediante la financiación de estudios sobre sus temas de interés. Entre ellos destacan los siguientes: DE LA ORDEN, A. (1993), AGUIRRE DE CÁRCER, I. (1986), ESCUDERO, T. (1987), SANZ PAZ, J.(1992), MUÑOZ MUÑOZ VITORIA, F.(1993) y DE MIGUEL, M.(1993).

3.4. La evaluación sexenal de la productividad investigadora del profesorado

A diferencia de los tres factores previamente analizados, que afectan específicamente a la investigación educativa, el cuarto factor del que ahora nos ocupamos es el del establecimiento con carácter legal en 1988 de la evaluación sexenal de la productividad investigadora del profesorado universitario, que afecta de hecho a toda la investigación en las universidades y que es voluntaria. En efecto, a los seis

años de docencia regular, y siendo doctor, un profesor puede solicitar la evaluación de su actividad investigadora durante ese periodo. Si supera la prueba, se le reconoce un sexenio, primer tramo de investigación, y el correspondiente complemento económico para toda su vida profesional, al que puede ir sumando un tramo más cada sexenio, hasta un máximo de seis tramos.

Los criterios de evaluación exigen, para superar la prueba, un número razonable de estudios de unas determinadas características, por ejemplo, tipo de revista en que se publica el artículo; pero estos criterios, en general, no aluden explícitamente a factores intrínsecos de calidad científica, como por ejemplo, adecuación metodológica; ni tampoco exigen la presentación de una copia de los estudios publicados que podría facilitar la valoración de los mismos. Se puede decir, con pocas probabilidades de equivocarse, que la evaluación de la actividad investigadora de los profesores se limita a juzgar su productividad. Parece que el objetivo fuese simplemente incrementar la investigación universitaria, que ciertamente era insuficiente, dejando para una segunda etapa el impulso a su calidad científica.

El resultado fue que, como era esperable, durante los primeros diez o doce años, el incremento de la investigación en las universidades españolas fue extraordinario en todas las disciplinas y en todas las instituciones. Sin embargo, este incremento de los proyectos no se tradujo en un aumento significativo en calidad científica y técnica. Parece claro que una parte importante de los profesores se interesaron por la investigación como la vía de incrementar con los sexenios aprobados los ingresos económicos.

No obstante es justo reconocer que, en los últimos años, quizás desde poco antes de comenzar el nuevo siglo, la investigación



universitaria no solamente crecía, sino que también comenzaba a cambiar positivamente. En efecto, cada vez con más frecuencia, se exigen tramos de investigación como elemento esencial del curriculum vitae para avanzar en cualquier sentido de la carrera universitaria, especialmente para acceder a posiciones más altas en la escala profesoral, constituyéndose en factor decisivo cuando se trata de llegar a los concursos para plazas de Profesor Titular y Catedrático de Universidad.

Por otra parte, se mantiene, e incluso se ha acentuado, la importancia de la revista en que se publican los artículos para la concesión del sexenio. Esta situación se tradujo en un cambio de la política editorial de las revistas científicas que empezaron a competir para lograr índices de citación más altos y otras características deseadas por los profesores investigadores. Las revistas en consecuencia aumentaron las exigencias de calidad científica de los trabajos para su publicación, y esto elevó sensiblemente su nivel.

En síntesis, por una parte, un núcleo importante de las revistas nacionales de investigación educativa decidió aceptar exclusivamente los artículos de mayor calidad científica entre los ofertados; y, por otra, un número razonable de profesores investigadores, todavía insuficiente, pero en aumento, tratan de acceder a las más conocidas revistas americanas y europeas de primer nivel para publicar sus trabajos. Esto supone necesariamente un incremento considerable de la calidad científica del producto de la investigación pedagógica publicado, ya que los profesores necesitan los tramos de investigación para progresar profesionalmente y solo pueden conseguirlos publicando en revistas prestigiadas, que son tales porque únicamente aceptan artículos con cierto nivel de calidad científica. Naturalmente estas afirmaciones precisan evidencia empírica que permita algún grado de confirmación, lo cual exigiría, a su vez, estudios tan rigurosos como los pedidos para la propia investigación científica.

4. A modo de conclusión valorativa

Por supuesto, hay muy diversas formas de analizar la producción investigadora publicada. Una que puede ser de interés para determinar, con ciertas garantías de objetividad, las características generales de una determinada producción investigadora bien definida y especificada es la conocida como cienciometría y que recientemente ha sido aplicada a una parte de la investigación educativa española (FERNÁNDEZ-CANO 2011). El estudio se describe en un artículo publicado en la «Revista Española de Pedagogía», y en él se revisa cienciométricamente la producción española de investigación educativa indexada en la base *Social Sciences Citation Index* (SSCI) de Thomson Reuters, durante el periodo 1998-2009.

Se examinan indicadores de la productividad según áreas temáticas, diacrónicamente, por revistas, instituciones y personas. También se aportan indicadores de citación longitudinal y se reconocen los diez estudios más citados. Un análisis de contenido sobre los descriptores indica los tópicos generales más investigados. Sobre la base de los resultados del estudio, el artículo enfatiza los profundos cambios acaecidos en la producción española de investigación educativa en los últimos doce años y ofrece recomendaciones para su mejora continua en el futuro.

La actual situación de la investigación educativa en España es, obviamente, el efecto de multitud de circunstancias históricas, sociales, políticas, económicas etc. Pero la influencia de los cuatro factores analizados en este trabajo ha sido altamente significativa, ya que, en cuanto decisiones políticas en un momento histórico determinado y en condiciones sociales y económicas específicas, marcaron el camino de la investigación educativa modelando su perfil.

Como conclusión, me atrevería a caracterizar la investigación educativa hoy en España como el periodo de más alta producción de conocimiento pedagógico y de acercamiento a niveles de calidad científica que, si bien no son plenamente satisfactorios con carácter general, son razonables y, por tanto, aceptables, en un grupo de investigadores que aumenta progresivamente y a ritmo creciente. En muchas universidades, grupos de investigación formalmente reconocidos y, a veces, al margen de las estructuras departamentales, son en la actualidad los protagonistas de los avances de la investigación universitaria y específicamente de la educativa, que, tras fi-

nalizar la importante ayuda económica gubernamental, recibida en torno a los ICE, y la supresión, también en los años 80, del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía en el CSIC. se había quedado prácticamente sin apoyo específico externo, reducida en los últimos 15 años a la escasa ayuda general a la investigación universitaria, en forma de financiación de un mínimo número de proyectos junto a la todavía más limitada de la propia universidad. Hoy, de hecho, la investigación educativa se limita a la realizada en las universidades. En las escuelas e institutos, al contrario de lo que ocurre en los hospitales con la investigación médica, prácticamente no se realiza investigación; ni tampoco existen investigadores profesionales independientes al margen de la academia. Así pues, la investigación educativa en la actualidad depende esencialmente de la necesidad o inclinación del profesorado de las Facultades o Secciones de Ciencias de la Educación de las universidades. Afortunadamente, parece que, aún así, la demanda de publicación de artículos, fruto de la investigación educativa de grupos formalmente reconocidos y departamentos universitarios, sigue creciendo.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE DE CÁRCER, I. (1986). *Validez concurrente de las calificaciones otorgadas en el COU*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- BARR, A. S.; GOODS, C.V.; SCATES, D. E. (1936). *The Methodology of Educational Research*.
- BENEDITO, V. (1983). «La investigación en los ICE's. Situación actual y perspectivas de futuro». *Revista de investigación educativa*, vol.1, n.º 2.
- BLANCO, R. (1930-1932). *Enciclopedia Pedagógica*. Madrid: Hernando, 4 vols. — (1932-1933). *Bibliografía pedagógica del siglo XX. (1920-1930)*. Madrid: Hernando, 3 vols.
- BUYSE, R. (1937). *La experimentación en Pedagogía*. Barcelona: Labor.
- (1947). «Idea de un curso de Pedagogía Experimental». *Revista española de pedagogía*, 20, octubre-diciembre.
- (1949). «Origen y desarrollo de la Pedagogía experimental». *Revista española de pedagogía*, 28, octubre-diciembre.
- CIDE. (1990). «La investigación educativa sobre la universidad». En: *Actas de las jornadas sobre la universidad*. Madrid: Colección CIDE, 55.
- (1992). *Elaboración y validación de unas pruebas objetivas para el acceso a la universidad*. Madrid, CIDE. Informe inédito.
- COSSIO, M. B. (1929). *De su Jornada*. Madrid: Imp. Blass. Trabajos de Cosío publicados por sus discípulos.
- DE LA ORDEN, A. (1981). «Victor García Hoz y la Introducción de la Pedagogía Experimental en España». *BORDÓN*, 239, pp. 379-386.
- (1984). «Investigación pedagógica experimental y praxis educativa». *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía en España*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 53-72.
- (1999). «Introducción y desarrollo de la Pedagogía Experimental en España». *BORDÓN*, 51 (2), pp. 161-166.
- (2004). «Producción, transferencia y uso del conocimiento Pedagógico». En: BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D. (coords) *Temas fundamentales en la Investigación Educativa*. Madrid, La Muralla, pp. 15-29.
- (2007). «El nuevo horizonte de la investigación pedagógica». *Revista electrónica de investigación educativa*, vol 9 (1).
- (2008). «La función fundamental de la revista Bordón». *Bordón*, vol. 60, n.º 4.
- DE LA ORDEN, A.; MAFOKOZI, J. (1999). «La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas». *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), pp. 7-29.
- DE MIGUEL, M. (1993). *El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda en Asturias*. Madrid: Colección CIDE, 91.
- ESCOLANO, A.; GARCÍA CARRASCO, J.; PINEDA, J.M. (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, ICE.
- ESCUADERO, T. (1987). *Seguimiento a la selectividad española*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza. Investigaciones en curso.
- FERNÁNDEZ CANO, A. (2011). «Producción educativa española en el Social Science Citation Index (1998-2009)». *Revista Española de Pedagogía*, vol. 69, n.º 250, pp. 427-443.
- FERNÁNDEZ-HUERTA, J. (1949). «La razón crítica y la prueba de significación en el estudio estadístico de las realizaciones escolares». *Bordón* vol. 1, n.º 1.
- (1950). *Escritura didáctica y escala gráfica*. Madrid: CSIC.
- (1951). «Elaboración empírica y científica de las diferentes pruebas de instrucción». *Bordón*, vol. 3, n.º 21.

- FISHER, R. A. (1951). *Métodos estadísticos para investigadores*. Madrid: Aguilar.
- GALÍ, A. (1929). *La medida objetiva del rendimiento escolar*. Madrid: Aguilar.
- (1936). «Tests objectius per al segon ensenyament». Barcelona: *Bulletin des Mestres*.
- GARCÍA HOZ, V. (1943). «Acera del cálculo y representación de la asimetría de las series». *Revista española de pedagogía*, 2, pp. 273-77.
- (1944). *Formulario y tablas de estadística aplicada a la Pedagogía*. Madrid: CSIC.
- (1946 a). *Normas elementales de pedagogía empírica*. Madrid: CSIC
- (1946 b). «Evolución cuantitativa del vocabulario en escolares de 9 a 18 años». *Revista española de pedagogía*, 14.
- (1953). *Vocabulario usual, Común y Fundamental*. Madrid: CSIC.
- (1955). *Manual de tests para la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- (1976). *El vocabulario general de orientación científica y sus estratos*. Madrid: CSIC.
- GONZÁLEZ B.; VALLE, J. (1990). *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de Europa*. Madrid: Colección CIDE, 42.
- GONZÁLEZ, E.(1979). «La organización de la investigación educativa en la red INCIE/ICEs. Los ocho primeros planes nacionales». *Temas de Investigación educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones. MEC-INCIE.
- INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. (1982 a). *Investigaciones educativas de la red INCIE-ICE 1978-82/Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General De Investigación Educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC. (documento A).
- (1982 b). *Investigaciones en curso pertenecientes a los Planes Nacionales X y XI (años 1981-82) de la red de los ICEs /[textos, INCIE]*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC. (documento B).
- KACZIUSKA, M. (1935). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Madrid: La Lectura.
- LATIESA, M. (dir.). (1986). *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: CIDE-SGCU. LAY, W.A.(1931) *Pedagogía experimental*. Barcelona: Labor.
- LINN, R.L. (1986). *Quantitative methods in research on teaching*. En: WIT-TROCK, M.C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. 3.ª ed. New York: MacMillan.
- LUZURIAGA, L. (1928). *Concepto y desarrollo de la nueva educación*. Madrid: publicación de la Revista de Pedagogía.
- (1931) *La Escuela Única*. Madrid: publicación de la Revista de Pedagogía.
- MENDO, F. (1949). «Nueve años de experimentación pedagógica». *BORDÓN*, vol.1, n.º 3.
- MEUMANN, E. (1924). *Compendio de pedagogía experimental*. Barcelona: Tipografía La Educación.
- MIRA Y LÓPEZ, E. (1931). *Test para el psicodiagnóstico miogénico*. Barcelona: Instituto de Psicotecnia.
- MUÑOZ VITORIA, F. (1993). *El sistema de acceso a la universidad en España 1940-1990*. Madrid: Colección CIDE, 90.
- MUÑOZ-REPISO, M.; MUÑOZ, F.; PALACIOS, C.; VALLE, J. (1991). *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad*. Madrid: Colección CIDE, 61.
- MUÑOZ-REPISO, M.; MURILLO, F.J.; ARRIMADAS, I.; NAVARRO, R.; DÍAZ-CANEJA, P.; MARTÍN, A.I.; GAVARI, E.; MOLINONUEVO, J.; GÓMEZ, A. y FERNÁNDEZ, E. (1997). *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid: CIDE.
- RUIZ AMADO, R. (1909). *Educación Intelectual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (1924). *Enciclopedia manual de pedagogía y ciencias auxiliares*. Barcelona: Librería Religiosa.
- SANZ PAZ, J. (1992). *Análisis por asignaturas de las pruebas de acceso a la universidad*. Madrid: CIDE. Memoria de Investigación inédita.
- SECADAS, F. (1965). «Test y rendimiento en el Bachillerato». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 80.
- SIMARD, E. (1961). *Naturaleza y alcance del método científico*. Madrid: Ed. Gredos.
- VILLAREJO MÍNGUEZ, E. (1946). *Escala de ortografía española para la escuela primaria*. Madrid: CSIC.

El autor

Arturo de la Orden Hoz

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid con especialización en las universidades de Londres, R. U. y Kent State University de Ohio, USA. Catedrático Emérito de Métodos de Investigación Educativa y previamente catedrático de Pedagogía Experimental y Diferencial y Director del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad Complutense

En la actualidad es profesor visitante en la Universidad ANAHUAC de México, que en 2012 le nombró Doctor Honoris Causa. Asimismo, ha sido miembro del Claustro Científico del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas 1976-1988; Presidente de la World Association of Educational Research 1985-1989; Cofundador y miembro del primer consejo directivo de la European Educational Research Association (EERA) 1993-1997; Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP); director de su revista BORDÓN, 1980-2000 y Presidente Honorífico de la SEP 2012. Ha sido además Presidente de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y director de su Revista de Investigación Educativa (RIE) 1983-1985 y 1990-1993; cofundador y director de la Revista Complutense de Educación, 1989-1992. Ha dirigido más de 100 tesis doctorales y 20 proyectos de investigación financiados por la universidad y agencias externas. Como resultado de la investigación ha publicado 8 libros y cerca de 300 artículos sobre temas objeto de su estudio.



EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA SOBRE LA MEJORA DE LAS POLÍTICAS Y DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

THE ROLE OF ACADEMIC RESEARCH ON IMPROVING EDUCATIONAL POLICIES AND PRACTICES

José Luis Gaviria

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En todos los ámbitos de la intervención social se espera cada vez más de los gobernantes que hagan uso de los conocimientos que la ciencia es capaz de aportar. Y la educación no es una excepción. En este artículo se analiza cómo puede ayudar la investigación educativa a la práctica y a la política educativa, cuáles son las dificultades para que esto ocurra, y cuál podría ser el marco en el que esa colaboración ciencia-práctica pudiese tener lugar.

En el artículo se argumenta que para que la investigación educativa llegue a producir efectos positivos dentro del aula deberían cumplirse tres condiciones: calidad de la investigación, formación de futuros investigadores y maestros y profesores e instituciones que faciliten la comunicación y el intercambio de experiencias y resultados de investigación.

Aunque hay muchos ejemplos de políticas fracasadas en educación, también hay ejemplos de intervenciones exitosas basadas en resultados de investigación. Pero el sistema educativo es una organización compleja en la que hay muchas personas que persiguen sus propios fines. En este sentido, a pesar de que existe investigación empírica que pone de manifiesto que ciertas inversiones son más productivas que otras, prácticamente en todo el mundo el perfil de gasto en educación difiere sustancialmente del perfil ideal. La consecuencia de esto es que si tenemos un sistema educativo con un control funcional y político centralizado, las corporaciones tendrán una gran capacidad de influir en las decisiones respecto a cómo debe organizarse el sistema y a cómo deben realizarse las inversiones.

Se termina describiendo cómo debería ser un marco institucional que favoreciera la innovación en educación y la transferencia de resultados de investigación a la práctica y la política educativa. Flexibilidad, responsabilidad y evaluación serían los elementos que deberían caracterizar dicho marco institucional.

Palabras clave: relaciones teoría práctica, innovación, determinación de política, mejora escolar, relaciones investigación y práctica.

Abstract

In all areas of social intervention governments are increasingly expected to make use of the best knowledge that science is able to provide. Education is not an exception. This article discusses how educational research can help practice and education policy, what are the difficulties to make it happen, and what could be the framework in which such collaboration could take place.

The paper argues that in order to get educational research affect positively the classroom activities, three conditions should be met: good quality of research, adequate training of future researchers and teachers and institutions to facilitate communication and the exchange of experiences and research results.

Although there are many examples of failed policies in education, there are also examples of successful interventions based on research results. But the education system is a complex organization in which there are many people who pursue their own ends. Thus, although empirical research shows that certain investments are more productive than others, the profile of spending in education differs substantially, virtually in every country, from the ideal profile. The consequence of this is that if we have an educational system with a centralized functional and political control, corporations have a great ability to influence decisions about how to organize the system and how investments should be made.

The article ends by describing how an institutional framework should be to allow innovation and the transfer of research results into practice and education policy. Flexibility, accountability and evaluation are the elements that should characterize this institutional framework.

Keywords: theory practice relationship, innovation, policy formation, school improvement, research and practice relationship.

1. Introducción

La idea de que el conocimiento debe estar presente en la acción de gobierno no es nueva. Con el Despotismo Ilustrado se asume que la razón y el conocimiento pueden y deben guiar adecuadamente la Administración. La buena intención del gobernante se supone en el paternalista lema 'todo para el pueblo pero sin el pueblo', que entronca con la benevolencia que Platón exige del rey filósofo. Una visión simplista de la sociedad da por sentado que basta con que el soberano tome decisiones con la voluntad de beneficiar al pueblo para que esto ocurra.

El desarrollo de las ciencias sociales experimentado en los últimos 150 años sostiene, sin embargo, que los hechos sociales no responden a una voluntad manifiesta y claramente expresable, sino que son los efectos inesperados de las interacciones de las decisiones individuales. Como consecuencia, no basta con la buena voluntad y la definición de objetivos bondadosos, sino que es necesario conocer cómo es la dinámica social para poder tomar las decisiones que desencadenen los efectos deseados, evitando los indeseados. A los gobernantes se les pide que tomen las decisiones más adecuadas basándose en la mejor evidencia disponible respecto a lo que es mejor para resolver cada problema. Es algo así como que la democracia tiene que ser capaz de seleccionar a los mejores. Y tal vez esto explique una tentación no muy extraña en la academia, que es la de dar el salto a la arena política. Pasar de las ideas a la acción, de la reflexión respecto a qué debe hacerse a la tarea de hacerlo. Que esto no es una empresa fácil y que puede terminar en una gran

decepción, lo atestiguan testimonios como el de Mario Vargas Llosa (EL PEZ EN EL AGUA) o el de Michael Ignatieff (FUEGO Y CENIZAS), que siendo interesantísimos no son los únicos.

En cualquier caso en todos los ámbitos de la intervención social cada vez más se espera de los gobernantes que hagan uso de los conocimientos que la ciencia es capaz de aportar. Y la educación no es una excepción.

2. Qué puede aportar la investigación educativa a la mejora de la práctica y de la política educativa

La educación no es el único ámbito de la acción práctica y política donde se espera que las decisiones sean consistentes con los conocimientos que la ciencia proporciona. Hace años que existe un movimiento hacia la medicina basada en la evidencia: «Evidence-based medicine, the conscientious, explicit, and judicious use of current best evidence in making decisions about the care of individual patients (EVIDENCE BASED MEDICINE: WHAT IT IS AND WHAT IT ISN'T, Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes, & Richardson, 1996, p. 71), represented a transformation in health care. Its implicit and pivotal assertion was that data are superior to authority and tradition» (WHAT DOCTORS DON'T KNOW (ALMOST EVERYTHING), Patterson, 2002)». (EVIDENCE-BASED PRACTICES IN A CHANGING WORLD: RECONSIDERING THE COUNTERFACTUAL IN EDUCATION RESEARCH, Lemons, Fuchs, Gilbert, & Fuchs, 2014) (p. 243).

De manera similar en Estados Unidos, espoleado por la ley 'No Child Left Behind', comenzó un movimiento de exigencia a las administraciones educativas de que las reformas propuestas viniesen avaladas por resultados de rigurosas investigaciones. Y al mismo tiempo se determinó que los fondos de investigación deberían ser asignados atendiendo a la calidad metodológica de la misma. Probablemente, esta ley dio lugar al mayor debate respecto a cómo debía ser la investigación educativa y al apoyo condicionado a ésta en función precisamente de su calidad científica. En la estela de esa ley se promulgó también la 'Education Sciences Reform Act' (ESRA, 2002). Esta última tenía como meta el desarrollo de una práctica pedagógica que estuviese basada en evidencias sólidas, y para ello creo el Institute of Education Sciences (IES) con la misión específica de promover la investigación científica de calidad en el ámbito de la educación.

En el mismo sentido se revalidó la 'Individuals With Disabilities Education Act' (IDEA, 2004) que determina que la atención a individuos con discapacidades deberá estar también sustentada por investigación rigurosa, al exigir que los servicios para niños y jóvenes con discapacidad también deben estar «basados en investigaciones de expertos en la medida de lo posible» (Sec. 614, d 1 A i IV).

Según Russell Whitehurst (2003), el primer director del IES, los investigadores educativos deben llevar a cabo estudios que puedan determinar «qué funciona, para quién y en qué circunstancias» (p. 6); como consecuencia se esperaría de los profesores y los legisladores que «se informen de lo que dice la investigación antes de tomar decisiones que tengan consecuencias para la práctica educativa» (p. 12), Citado en Lemons *et al.*, 2014) (p. 243).

En nuestro país es cada vez más frecuente que tanto las iniciativas legislativas del gobierno de turno como las contestaciones de la oposición tomen como referencia los resultados de las evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS, PIRLS, etc., aunque todavía la investigación científica propiamente dicha no ha encontrado su modo de ser ni la legitimidad suficiente para influir de forma clara en las decisiones políticas. Esto es un inconveniente serio para la educación en España porque muchas de las cuestiones que se debaten en el ámbito político son cuestiones de hecho que podrían tener una respuesta científica, dado que tienen más que ver con los modos de hacer que con los fines.

En este artículo analizamos qué y cómo puede ayudar la investigación educativa a la práctica y la política educativa, cuáles son las dificultades para que esto ocurra, y cuál podría ser el marco en el que esa colaboración ciencia-práctica pudiese tener lugar.

La primera cuestión que se nos viene a la cabeza cuando reflexionamos acerca del potencial de mejora que ofrece la investigación educativa es precisamente la determinación del carácter científico del estudio de la educación. ¿Es la educación un fenómeno natural o un producto artificial? ¿Y cuál sería, en su caso, la aproximación metodológica correcta a dicho fenómeno? ¿Es posible una investigación en el ámbito de la educación que pueda ser homologada con las demás ciencias?

Aunque la educación es una institución de orden espontáneo, 'natural', por así decirlo, no contradice la realidad de una intervención finalista, pragmática, de las distintas instancias del Estado. Y eso lleva a abordar el estudio de la educación desde una doble perspectiva. En su vertiente de 'fenómeno natural', la educación puede ser estudiada como cualquier otro fenómeno natural (institución espontánea) más, lo que supone formular leyes universales, que es lo que caracteriza a la ciencia. Pero en tanto que institución susceptible de intervenciones intencionadas, deberemos contar con una doctrina tecnológica que establezca las 'prohibiciones técnicas' que se derivan de esas leyes universales, es decir, qué cosas se pueden hacer, pero sobre todo, qué cosas no se pueden hacer. Y así la tecnología educativa entendida en este sentido de ingeniería social, consiste en la combinación de las leyes universales con las circunstancias específicas en las que tiene que producirse la acción humana intencional. Y esto aclara el tipo de investigación que puede y debe realizarse en educación y de las relaciones que esta investigación puede o debe tener con la acción práctica.

En los sistemas educativos de las sociedades complejas, por otra parte, el fenómeno se produce en dos niveles distintos que es-

tán relacionados y que son interdependientes. Por una parte la educación es una realidad dialógica, en la que un adulto, encarnando a las generaciones anteriores, acompaña al alumno en su proceso de acceso a la cultura. Pero esa relación se produce en un marco organizativo que determina cómo debe ser la estructura, la organización, las metas y el currículo.

Para que la investigación educativa llegue a producir efectos positivos dentro del aula deberían cumplirse tres condiciones:

- Calidad de la investigación
- Formación de futuros investigadores y maestros y profesores
- Instituciones que faciliten la comunicación y el intercambio

3. Calidad de la investigación

No puede pretenderse que los resultados de la investigación educativa tengan repercusión en la vida escolar si no vienen arropados por el reconocimiento de la comunidad académica y los agentes educativos. A este respecto, en el estudio más importante realizado en los últimos años con relación a la enseñanza de la lectura, el 'National Reading Panel', llevado a cabo por el antes citado Institut for Education Science (IES) creado por el Departamento de Educación del Gobierno de los Estados Unidos, se afirma claramente cuál debe ser la aproximación que ese tipo de investigación debe tener:

«Para tomar la determinación de que cierta práctica pedagógica podría ser o debería ser adoptada ampliamente para mejorar el rendimiento en lectura se requiere que la creencia, suposición, o la afirmación en la que se apoya esa práctica puede ser causalmente vinculada a un resultado particular. El más alto nivel de evidencia para tal afirmación es el estudio experimental, en el que se demuestra que el tratamiento puede hacer tales cambios y efectos tales resultados». (National Reading Panel, 1999, pp. 1-7).

Efectivamente, cuando se afirma que cierta intervención puede producir un resultado determinado, se está asumiendo que existe una relación causal entre la intervención y el efecto deseado, y que no se trata de una concomitancia contingente, sino más bien de una relación de necesidad. Esto supone que la investigación educativa, si quiere tener alguna relevancia práctica, debe poder convencer, con la mínima incertidumbre, de las relaciones que afirma. Y esto supone someterse al mismo tipo de exigencias que la investigación en las demás ciencias. Una de estas exigencias, importantísima, es la de la replicabilidad.

«Cualquier hallazgo debería ser replicado directamente antes de ser puesto en el WWC [What Works Clearinghouse]. No podemos saber con suficiente confianza si una intervención funciona o si existe un efecto hasta que haya sido directamente replicado, preferiblemente por investigadores independientes». (Makel & Plucker, 2014, p. 311).

El paradigma dominante en el ámbito de la investigación educativa en España es más bien contrario a lo que en ciertos círculos se denomina paradigma positivista, potenciando por el contrario la investigación de corte cualitativo y hermenéutico. Los estudios que se centran en la 'interpretación' de situaciones concretas, sin vocación de generalizabilidad, no pueden constituirse en fuentes de principios tecnológicos de acción. Sin negar valor a los estudios que puedan llevarse a cabo bajo esas premisas, es necesario que se produzca un cambio en la comunidad educativa reorientando tanto la cantidad de proyectos en el sentido de primar los estudios que tengan condiciones de objetividad y replicabilidad, como la formación de los futuros investigadores y los futuros profesores.

4. Formación

Una condición para que estas exigencias se cumplan es que los investigadores en educación deben tener una formación metodológica suficientemente sofisticada para poder diseñar y llevar a cabo estudios del máximo nivel científico, y que los educadores tienen que tener la capacidad de entender los resultados de esos estudios. Todo esto es un problema de formación que debería tenerse en cuenta en los planes de estudio de maestros y profesores de secun-

daria. Si no existe un lenguaje común entre los investigadores y los usuarios será imposible que la práctica pueda aprovecharse de los resultados de investigación.

La formación de los maestros ha despertado sumo interés en los medios y en el ámbito político y universitario. Se ha achacado a la formación actual algunas deficiencias importantes que se han hecho patentes en algunas de las últimas convocatorias de las oposiciones para el Cuerpo de Maestros. Ha habido voces que han achacado esas deficiencias a un exceso de formación pedagógica y un defecto de formación disciplinar. Lamentablemente la formación pedagógica que se les supone a los aspirantes tampoco es tal. Se trata de un problema complejo que tiene que ver sobre todo con la formación de base que estos aspirantes a maestros traen desde el bachillerato. Si los peores expedientes del bachillerato, con honrosas excepciones, son los que mayoritariamente aspiran a desempeñarse como maestros, es muy difícil que ninguna institución ni ningún currículo puedan solucionar esas deficiencias de entrada. Pero si además, para tratar de solucionar el problema, convertimos la formación de maestros en una recuperación o repetición del bachillerato, tendremos maestros capaces de repetir siempre lo mismo pero sin ninguna opción de entender los mejores resultados de investigación que puedan afectar a su práctica.

Para que la investigación científica afecte positivamente a la práctica educativa no queda más remedio que tener maestros que puedan entender esa investigación. Y esto supone que a los estudios de magisterio deben acceder solo aquéllos que tengan una buena formación de bachillerato, por una parte, y, por otra, que la formación de maestros incluya los fundamentos de la metodología de la investigación que les convierta, al menos, en usuarios inteligentes de los resultados de investigación.

5. Instituciones que faciliten el intercambio

Pero además de la formación es necesario que existan instituciones intermedias que permitan el contacto directo entre los investigadores y los profesores, de modo que pueda haber un intercambio fructífero de experiencias e inquietudes entre unos y otros y al mismo tiempo se posibilite incluso el desarrollo de proyectos conjuntos. Para que esta colaboración sea posible es necesario que estas instituciones estén ligadas a la universidad y a los centros de investigación. En Estados Unidos se crearon las 'Clearinghouses', es decir, centros que tienen precisamente ese perfil, el de ser repositorios de los mejores resultados de investigación y de ponerlos al alcance y disposición de profesores, maestros, administradores y directores de centros escolares. Habría que retomar en España la figura de los institutos universitarios, incluso de los antiguos ICE (INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN) con las debidas modificaciones. Debería existir una ayuda a la investigación que tuviera simultáneamente criterios científicamente muy rigurosos y una financiación mucho más importante. Menos proyectos, pero mejores y mejor financiados. Y para eso los institutos universitarios que se crearan podrían tener planes plurianuales de investigación, con líneas de trabajo claramente definidas y muy especializadas, con financiación pública, compatible con financiación privada, bajo estrictas condiciones de participación competitiva. Se debería transitar desde el modelo actual, en el que una enorme variedad de pequeños proyectos reciben una financiación pequeña o mediana, a unos pocos centros de investigación muy especializados con financiación generosa. No se trata de gastar más, sino de gastar mejor.

Como es lógico, la transición a ese nuevo modelo debería ser paulatina para evitar conflictos políticos que en la práctica arrumarían el plan, dando tiempo a todos los actores, fundamentalmente profesores universitarios, a adaptarse al nuevo modelo. Esos nuevos institutos universitarios, bien financia-

dos, deberían tener la posibilidad y autonomía suficiente para poder establecer acuerdos con centros educativos donde se llevaría a cabo la investigación, proporcionando a las escuelas participantes y a los maestros que se implicasen en los proyectos de investigación recursos u otros estímulos que garantizase su participación.

6. ¿Y la política?

¿Se puede ayudar con la política a mejorar el rendimiento de los alumnos en la escuela? Aunque hay muchos ejemplos de políticas fracasadas en educación, también hay ejemplos de intervenciones exitosas basadas en resultados de investigación. Por ejemplo, con respecto a la lectura, tenemos el caso de la legislación promulgada en Estados Unidos en el marco de la ley NCLB destinada a que las escuelas adoptasen prácticas de eficacia demostrada. «(...) *the changed landscape of early grade reading instruction that was heavily influenced by the National Reading Panel (2000) and resultant legislation of Reading First, the cornerstone of NCLB (2001). The National Reading Panel identified components of instruction validated by scientific evidence, and the Reading First legislation mandated the provision of this instruction to Kindergarten through third grade students in Reading First schools. The legislation's aim was to ensure that all children would be proficient readers by the end of third grade. Between 2003 and 2008, Reading First provided \$6 billion to approximately 6,000 schools across 54 states and territories (Gamse et al., 2011; Lemons et al., 2014, p. 247).* Se trataba de una iniciativa política destinada a modificar las actividades de los profesores dentro de las aulas. Y para encontrar la respuesta adecuada a las necesidades detectadas se llevó a cabo esa gran investigación, el 'National Reading Panel', cuyos resultados han sido tan importantes en la modificación de la práctica de la enseñanza de la lectura.

Y así, resultan frecuentes preguntas tales como ¿las inversiones mejoran el rendimiento? ¿las reglas, las normas, la curricula, los horarios, los calendarios, el número de alumnos por aula, los juegos, los materiales didácticos, todo eso, mejora el rendimiento? Se



trata de preguntas cuyas respuestas tienen el potencial de fomentar políticas determinadas. Y solo los experimentos permitirán en cada caso determinar las condiciones en que esos cambios son efectivos.

Entonces, ¿Por qué no se llevan a cabo estudios evaluativos antes de poner en marcha cualquier reforma política en el ámbito de la educación? Puede ser que en algunos casos la iniciativa política responda a intereses espurios, aunque, a pesar de la repercusión mediática que algunos casos de corrupción producen, no son necesariamente los más frecuentes. En otras ocasiones, la motivación puede ser la visibilidad pública del programa que se pone en marcha unida a una creencia ingenua en la bondad innata de la medida. En esa categoría encajan todas las inversiones en tecnología que se realizan sin ningún estudio previo de la posible eficacia de la iniciativa. Y no son las únicas medidas que se toman sin ningún contraste previo de su eficacia. En un pasado no muy lejano, la ampliación de la educación obligatoria de los 14 a los 16 años y la más que probable ampliación futura a los 18 caen dentro de esa categoría. Se trata de medidas tomadas desde el convencimiento ideológico, completamente ajenas a la posibilidad de que la realidad empírica contradiga los supuestos en que se basan. Es la demostración papable de una ideología que justifica las medidas sociales por la intención de quien las promulga, no por los efectos que realmente la medida produce. Ningún experimento se realizó previamente. Y como ha señalado HANUSHEK, no hay nada más barato que gastarse dos millones de dólares antes de tomar una medida cuya aplicación general va a costar cien al año.

Otro tanto puede decirse de la ampliación y gratuidad de la escolaridad en el periodo de educación infantil, o de la gratuidad de los libros de texto. O de la libre elección de centro, o del cheque escolar, o de tantas y tantas medidas políticas que se adoptan o se rechazan basándose en el prejuicio ideológico, y de las que una tecnología educativa social podría orientar estableciendo los límites negativos, es decir, lo que no se puede hacer, los efectos que no se pueden lograr simplemente como efecto de la voluntad o de la acción intencionada del administrador. Así: 'no se puede aumentar la oferta educativa si hay control de precios' (se trata de hecho de una ley económica general) o 'la reducción del número de alumnos por aula no mejora de manera lineal ni general el rendimiento de los alumnos', o 'los sistemas de incentivos producen más efectos sobre el rendimiento que el aumento de gasto en educación', o 'no puede lograrse que los individuos más inteligentes quieran ser maestros sin un sistema de incentivos adecuados', son otros tantos ejemplos de tales leyes.

Otro problema más importante es que incluso los gobernantes con la mejor de las disposiciones y con la voluntad de ayudar a mejorar el rendimiento de los alumnos cometen a veces el error de caer en la mentalidad del gran planificador, que consiste en pensar que tienen que existir ciertos cambios efectivos que pueden ordenarse desde la Administración, y que tienen que ver con lo que se hace en las aulas, o con los recursos que se asignan al proceso, o cómo esos recursos se distribuyen, de tal forma que, una vez adoptadas esas medidas, el rendimiento académico de los alumnos mejoraría indefectiblemente. Y la tarea de los investigadores pedagógicos sería precisamente descubrir cuáles son esos diales que hay que manejar para sintonizar el sistema con la onda que el administrador ha determinado. La Administración se considera como el cuarto de control de una gran maquinaria que es el sistema educativo. Por este esquema basta con que el administrador aprenda cuál es el funcionamiento de la máquina para que puedan tomarse las medidas que hacen que el sistema mejore.

Pero el sistema está formado por personas, cuyas conductas cambian en función de las condiciones del medio. Y las medidas del administrador forman parte de ese medio. El sistema se adaptará en breve, no a una situación en que se maximice la consecución de los objetivos del administrador, sino a aquella otra situación en la que los fines personales de los componentes del sistema queden maximizados en las nuevas condiciones impuestas por el administrador. Y esto, que es una ley general del funcionamiento social, no querrá ser reconocido por ningún gobernante, porque es lo mismo que admitir la incapacidad de 'gestión total' que por principio tiene la administración.

El sistema educativo es una organización compleja en la que hay muchos elementos, muchas personas que persiguen sus pro-

prios fines. Sería totalmente ingenuo pensar que cualquiera de los agentes educativos al llegar al mismo abandona todas sus aspiraciones personales, todas sus ambiciones, sus deseos, sus preferencias y pone todas sus energías al servicio del logro general que algún órgano rector ha determinado como propio de la organización. Los fines declarados de la organización son, de una u otra forma, la promoción cultural de los alumnos. Todos y cada uno de los agentes educativos actúan como actuarían en cualquier otra organización: es decir, adaptando su conducta a las condiciones objetivas para lograr en la mejor manera posible sus propias metas, que seguramente incluyen, porque en parte lo han hecho suyos, los fines del propio sistema, a ser posible sin entrar en conflicto grave con el entorno, lo que iría en contra de sus propios intereses. En este sentido (Pritchett & Filmer, 1997) han destacado que, a pesar de que existe investigación empírica que pone de manifiesto que ciertas inversiones son más productivas que otras, en el sentido de que son más eficaces para mejorar los resultados académicos de los alumnos, prácticamente en todo el mundo el perfil de gasto en educación difiere sustancialmente del perfil ideal. «Los resultados acumulados de los estudios empíricos muestran que el sector público normalmente elige el gasto en insumos tales que la productividad de los gastos adicionales en los libros y materiales de instrucción es de 10 a 100 veces mayor que el de los gastos adicionales en los insumos de maestros (por ejemplo, los salarios más altos, clases de menor tamaño). (...) esta desviación generalizada y sistémica del gasto real de la óptima técnica requiere una explicación política, no económica o técnica. (...) La evidencia es consistente con una clase de modelos positivos en los que las opciones de gasto público se ven directamente influenciadas por el deseo de un mayor gasto en insumos de maestros, más allá de su papel en la producción de los resultados educativos. Este deseo podría deberse al poder del profesorado, o al comportamiento del presupuesto de maximización burocrática, o el clientelismo político. (...) la exploración de las implicaciones de estos modelos políticos positivos de comportamiento del gasto educativo para los distintos tipos de reformas educativas propuestas (control localizado, la participación de los padres, cheque escolar, etcétera), requiere un examen de cómo las reformas propuestas cambian los poderes relativos de las partes interesadas en el sistema educativo: estudiantes y padres de familia, los educadores, los burócratas y los políticos». (Pritchett & Filmer, 1997, p. 2).

En su trabajo Pritchett y Filmer contrastan un modelo que permite comprobar cómo no son las medidas que mejor producción marginal tienen respecto al rendimiento de los alumnos las que en general se adoptan. Y esto es así porque en general el marco organizativo de los sistemas educativos es tal que la administración educativa es muy sensible a las presiones de los grupos corporativos y de los grupos organizados, aunque sean minoritarios.

La consecuencia de esto es que si tenemos un sistema educativo con un control funcional y político centralizado, lo mismo da que en un gobierno central que en diecisiete gobiernos autonómicos, en el que el poder de tomar grandes decisiones está en manos de un grupo relativamente pequeño de burócratas o políticos, las corporaciones, sindicatos, partidos, asociaciones profesionales, de madres y padres, confesionales o similares, tendrán una gran capacidad de influir en las decisiones respecto a cómo debe organizarse el sistema y a cómo deben realizarse las inversiones. Y esta influencia no irá necesariamente en la dirección de maximizar los aprendizajes, sino en el de beneficiar a quienes tienen esa capacidad de influir, aunque eso sí, pondrán siempre como excusa y como motivación profunda el bien común, nunca sus intereses colectivos. Y un caso bien palpable de esto es, por ejemplo, la presión de muchos colectivos de profesores y de padres para que se adopte el horario intensivo en las escuelas, sin que realmente exista una investigación concluyente que permita determinar cuál es el efecto de este modo de organización sobre el aprendizaje de los alumnos.

7. Un marco institucional que favorezca la innovación

Entonces, ¿Es posible hacer algo desde la política para que los resultados de la investigación sirvan para mejorar los aprendizajes? ¿Puede conseguirse que la investigación educativa produzca cambios dentro de las aulas?

Pues podemos decir que hay dos tipos de medidas políticas. Las medidas positivas, es decir, aquéllas que promueven un modo determinado de hacer las cosas basándose en el convencimiento de que eso es bueno para todos, y las medidas formales, que son las que no determinan cómo debe ser la educación para todo el mundo, sino que establecen un contexto, un marco institucional que incentiva a todos y cada uno de los agentes educativos a probar aquéllos modos de acción que mejor se adapten a sus particulares condiciones.

Un conjunto de propuestas formales en el sentido que aquí se mencionan hizo hace varios años en *Making Schools Work*, HANUSHEK (1994), (Hanushek, 1994) quien afirmaba que la mejoría de la escuela es posible si se adoptan los siguientes principios: uso eficiente de los recursos, incentivos al rendimiento, capacidad de aprendizaje continuo y adaptación por parte del sistema. Estos principios se derivan de la consideración de la educación como fenómeno social complejo en el que los individuos que forman parte de él viven y actúan conforme a las mismas reglas que los demás mortales.

El uso eficiente de los recursos «Significa que los educadores deberían medir tanto los costes como los beneficios de varias aproximaciones a la educación, y elegir aquél que maximiza el excedente de beneficios sobre los costes en sus particulares circunstancias. Hoy por contraste, los beneficios de los nuevos planes son a menudo asumidos más que sistemáticamente medidos, y se hace poco esfuerzo para comparar los beneficios potenciales netos de programas que compiten por recursos limitados. Se permite que continúen malos programas, que absorben recursos que podrían ser empleados productivamente para mejorar el rendimiento de los estudiantes». (Hanushek, 1994, p. 25).

Con el uso de incentivos HANUSHEK apela a dos de los elementos que la evaluación ha de tener para que constituya un auténtico dispositivo de retroalimentación. «Sin objetivos y medidas claros, el éxito de cualquier reforma escolar es cuestión de suerte más que de diseño». (Hanushek, 1994).

Un sistema educativo que se adapta a las necesidades cambiantes de la sociedad es uno en el que «Las escuelas deben aprender sistemáticamente de su experiencia. (...) Todavía hoy las escuelas no tienen mecanismos reales o procedimientos para gestionar ese continuo proceso de mejora».

Una sociedad abierta es en cierto sentido una máquina que aprende. El sistema educativo hoy no es una máquina de aprender. Es una organización burocrática centralizada en la que el cambio es tremendamente difícil, y donde una multiplicidad de intereses creados actúa como obstáculo a la adaptación del sistema a las distintas necesidades de los individuos. El lema implícito del actual sistema es 'la administración tiene expertos, la administración sabe', y es en consecuencia la administración la que decide, y no importa cuál sea el color político del gobierno de turno. Los individuos tienen que cumplir con las determinaciones de la administración, se avengan o no a sus particulares intereses y capacidades, como si no fuesen ellos mismos los que mejor conocen qué es lo mejor para sí mismos.

Pero con ser esta circunstancia muy grave por la limitación que supone de la autonomía y la capacidad de decisión individual, no es probablemente lo peor. Lo peor es que los principios sobre los que se basa el sistema educativo, no sólo en nuestro país, hacen que el sistema no tenga capacidad de asumir cambios ni de experimentar métodos y formas nuevas. No tiene en definitiva capacidad de aprender.

Lo que diferencia a las propuestas de HANUSHEK de cualesquiera otras es que se trata de propuestas formales compatibles con la ciencia social, en el sentido de que se basan en una teoría respecto a cómo la institución y la organización realmente funciona. Se trata de proponer cambios en la propia organización para que sean las escuelas las que tengan estímulos para adoptar aquellas reformas que más convengan a sus particulares circunstancias. No se trata de una propuesta sustantiva, en el sentido de que apoye un cambio en métodos y contenidos basados en alguna concepción psicológica de último grito.



«A diferencia de la mayoría de los programas de reforma escolar existentes, nuestra aproximación no puede ser destilada en un solo currículo o programa de educación que prometa curar las enfermedades de las escuelas de hoy. Por supuesto, dudamos de que exista una sola respuesta. En su lugar, describimos un proceso de continua reforma, un procedimiento para encontrar y eliminar las ineficiencias y para descubrir y diseminar las mejoras». (Hanushek, 1994, p. 17).

Para que este tipo de reforma sea posible, el marco institucional tiene que tener flexibilidad, creer en la responsabilidad de los centros escolares, y confiar en que la evaluación potenciará los cambios a mejor.

7.1. Flexibilidad

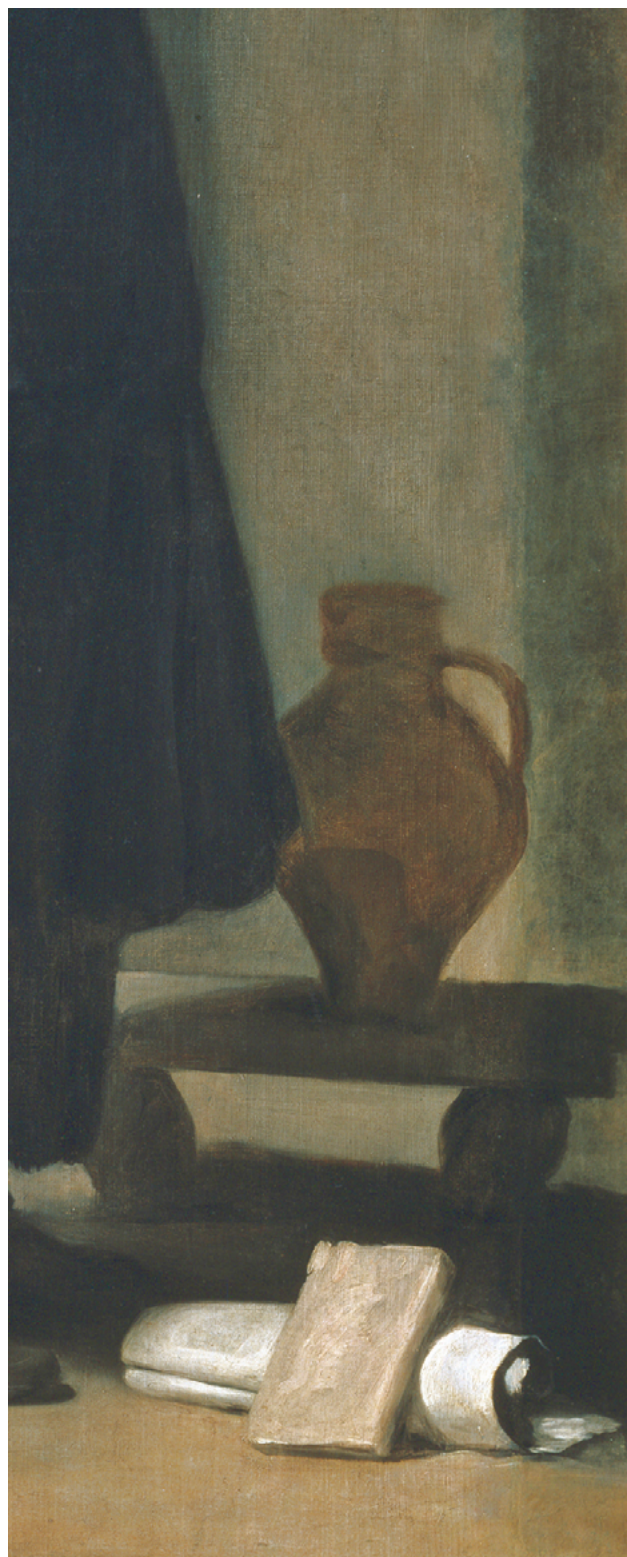
Para que las escuelas puedan adoptar esas medidas innovadoras que mencionamos en el apartado anterior, es decir, para que puedan experimentar y probar los cambios sugeridos por la investigación educativa, tiene que haber suficiente flexibilidad en el sistema para permitir que cada escuela pueda organizar el horario, el currículo, la acción didáctica, la agrupación de alumnos, en general todas las variables que pueden ser controladas desde la propia escuela, del modo que consideren oportuno. Si todas las escuelas hacen lo mismo no puede haber innovación. Y es imposible que cada pequeño o gran cambio que una o varias escuelas puedan proponer estén controlados al milímetro por la administración. Tiene que ser posible que la oferta educativa se diversifique, que cada escuela pueda buscar su propio camino, atendiendo exclusivamente a lo que los padres demandan. Hay que cambiar el registro y pasar de que las escuelas puedan hacer sólo lo que está expresamente autorizado a que las escuelas puedan hacer todo aquello que no esté expresamente prohibido. Así se vería cómo en poco tiempo los profesores y escuelas con más iniciativa comenzarían a producir nuevas soluciones para viejos problemas, y por un simple efecto de emulación las mejores prácticas se generalizarían sin necesidad de una intervención planificada centralmente.

7.2. Responsabilidad

El que se dote al sistema de un marco de flexibilidad no impide que los centros se comporten con responsabilidad. Se necesita que los cambios que se introduzcan en las escuelas más innovadoras vayan avalados por una entidad certificadora de referencia. Pero esa entidad no tiene por qué ser el propio Estado. De hecho en nuestra sociedad existe una gran cantidad de instituciones que pueden servir para acreditar los planes y programas que cada escuela quiera poner en marcha. Asociaciones de centros educativos, universidades, asociaciones científicas, instituciones públicas y privadas que puedan tener intereses académicos comunes, todas ellas pueden convertirse en acreditadoras de centros o de programas académicos. Del mismo modo que en la investigación biomédica internacional existen instituciones que endosan ciertos experimentos, asegurando de esta forma que se respetan los derechos de los pacientes pero asegurando que el avance científico no se ve entorpecido por la parálisis burocrática. Podría crearse un consejo de todas las instituciones acreditadoras que sería a su vez responsable de determinar quién puede acreditar y quién no. No es éste el lugar para desarrollar a fondo la idea, pero baste decir que para que se ejerza la innovación con responsabilidad existen muchas alternativas al control centralizado por parte del Estado en cualquiera de sus formas.

7.3. Evaluación

Lo anterior nos lleva a plantearnos el problema de que no basta con que haya políticos y gobernantes que estén dispuestos a dejarse guiar al menos en las cuestiones de modo, no ya tanto en los fines, por la investigación empírica. Sin un marco legal que permita la adaptación de la acción educativa a las necesidades individuales de los alumnos, es muy difícil que los resultados de la investigación científica puedan llegar a las aulas y a las decisiones políticas.



Por esta razón, sólo en aquellos niveles en los que exista un mecanismo adecuado y eficaz de retroalimentación se logrará que las conductas de los individuos, por un lado, y del sistema en su conjunto, por otro, se orienten en la dirección de permitir que cada sujeto del derecho de la educación persiga y alcance sus propios fines educativos.

Y por eso una de las actuaciones más importantes en el sentido de constituir las medidas formales de las que aquí se habla es precisamente la evaluación.

La evaluación no es, como algunas veces se dice, un simple proceso de medida. Evaluar no es como tomar la temperatura, que da información pero que no cura. Es el mecanismo de retroalimentación del proceso educativo. Supone información. Implica una toma

de datos significativa. Implica valoración, dado que se obtiene de la comparación del estado actual con el estado final y con el estado previsto. Pero sobre todo implica consecuencias. Para que la evaluación suponga un auténtico dinamizador del proceso educativo, tiene que tener significado para el sujeto evaluado. Sus consecuencias tienen que impulsar a la modificación de la conducta. De otro modo no hablamos de evaluación.

La evaluación es una herramienta de cambio muy importante. Su sola presencia provoca cambio. Una reforma educativa de tipo formal, como la que aquí se avanza, tiene que proponer medidas del mismo tipo de las que habla HANUSHEK. No podemos determinar qué y cómo se debe enseñar en las aulas. Pero podemos y debemos establecer el marco jurídico, institucional y organizativo adecuado para que todos los agentes educativos puedan probar soluciones y métodos estudiados por la ciencia. Desde la política puede establecerse el marco en el que la innovación, siempre con algunas garantías básicas, tenga cabida en la acción educativa. Un marco adecuado de flexibilidad, responsabilidad y evaluación permitirá que las mejores experiencias se generalicen y que lo que no funciona sea detectado y descartado.

Se trata simplemente de conseguir algo tan necesario como que los intereses de los agentes educativos coincidan con los intereses de sus usuarios. Cuando esa confluencia se produzca, el propio sistema generará sus adaptaciones y, espontáneamente, los educadores y las distintas agencias e instituciones educativas promoverán aquellas experiencias que más probabilidades tengan de mejorar sus propias expectativas.

Referencias bibliográficas

- GAMSE, B.; BOULAY, B.; FOUNTAIN, A.R.; [et al.] (2011). *Reading first implementation study 2008–2009: Final report*. Washington, DC. U.S. Department of Education.
- HANUSHEK, E.A. (1994). *Making schools work: Improving performance and controlling costs*. Brookings Institution Press.
- INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION IMPROVEMENT ACT (IDEA) of 2004, P. L. No. 108–446, 118 Stats. 2647. (2004).
www.njsbf.org/images/content/1/1/11387/IDEA%20Discipline%20Update.pdf
- LEMONS, C.J.; FUCHS, D.; GILBERT, J.K. [et al.] (2014). *Evidence-based practices in a changing world: Reconsidering the counterfactual in education research*
- MAKEL, M.C.; PLUCKER, J.A. (2014). Facts are more important than novelty: Replication in the education sciences. *Educational Researcher*, 43(6), 304–316. doi:10.3102/0013189X14545513
- NATIONAL READING PANEL (1999). *Report of the national reading panel: Teaching children to read The Panel*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- PATTERSON, K. (2002). «What doctors don't know (almost everything)». *The New York Times Magazine*, pp. 74–79.
- PRITCHETT, L.; FILMER, D. (1997). *What educational production functions really show: A positive theory of education spending World Bank*, Development Research Group. Poverty and Human Resources.
- SACKETT, D.L.; ROSENBERG, W.M.C.; GRAY, J.A.M. [et al.] (1996). *Evidence based medicine: What it is and what it isn't*. *BMJ*, 312(7023), 71–72. doi:10.1136/bmj.312.7023.71

El autor

José Luis Gaviria

José Luis Gaviria es catedrático de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad Complutense de Madrid y ha sido director del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la misma universidad. Es presidente de la Sociedad Española de Pedagogía. Editor Jefe de la 'Revista de Educación', publicada por el MECD. Miembro Consejero Titular del Consejo Escolar del Estado de España.

Está especializado en Evaluación de Sistemas Educativos, con especial énfasis en los problemas de medida y análisis de datos específicos de dichas evaluaciones. Ha actuado como consultor para distintas instituciones españolas y latinoamericanas encargadas de la evaluación de sus respectivos sistemas educativos.

Doctor en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía) por la Universidad Complutense de Madrid. Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía) por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ingeniero Técnico Informático, por la Escuela Universitaria de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid. Ha disfrutado de varias becas y recibido varios premios de investigación educativa. Es miembro de varias asociaciones científicas y tiene numerosas publicaciones en revistas de investigación educativa.



DE LA INFORMACIÓN AL CONOCIMIENTO... PERO EN SERIO

FROM INFORMATION TO KNOWLEDGE... BUT SERIOUSLY

Mariano Fernández-Enguita

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La avalancha de información sobre la educación llegada de la mano de las evaluaciones internacionales, los datos masivos y la investigación académica y profesional, sumada al ingente acervo de conocimiento tácito propio de la profesión docente, sitúa al educador ante el imperativo práctico de separar el grano de la paja y al investigador ante el imperativo moral de presentar sus resultados en su justo valor. Este trabajo examina el panorama de la sobrecarga informativa para luego centrarse en dos intentos de síntesis de los resultados internacionales de la investigación científica, Visible Learning y Actuaciones de éxito en las escuelas europeas, cuyo contraste revela la tensión en última instancia entre ciencia e ideología.

Palabras clave: mejora de la educación, innovación educativa, buenas prácticas, investigación educativa, aprendizaje visible, Hattie, INCLUD-ED, políticas basadas en evidencia.

Abstract

The information flood on education coming from international assessments, big data and academic and professional research, now coupled with the enormous legacy of tacit knowledge characteristic of the teaching profession, is placing educators before the practical imperative to separate the wheat from the chaff and academics before the moral imperative to assign research findings their right value. This paper first offers an overview or informational overload and then concentrates in two attempts to synthesize international research findings, Visible Learning and Actuaciones de éxito en las escuelas europeas, whose contrast reveals the ultimate tension between science and ideology.

Keywords: educational improvement, educational innovation, good practice, educational research, visible learning, Hattie, INCLUD-ED, evidence-based policy.

¿Dónde está el conocimiento que perdimos en la información?

T. S. Eliot, *The Rock*

¿Cómo navegar en este diluvio? ¿Qué hacer con tanto dato, información y conocimiento? ¿Estamos los profesores en mejores condiciones que nunca para diseñar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje o somos víctimas de una avalancha que solo CREA (Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades) puede provocar incertidumbre y ansiedad? La información disponible en, sobre y para la educación crece de forma exponencial, en figuras tanto familiares como enteramente nuevas. Mencionaré las cuatro que me parecen más importantes pero me centraré sólo en una, los resultados de la investigación, que me resulta más próxima.

1. Las pruebas objetivas externas

Puede decirse que PISA, administrada desde 2000, domina hoy la escena mediática, política y, en parte académica, de la evaluación de los sistemas educativos, pero ni es la primera prueba ni es la única. La IEA comenzó sus evaluaciones comparadas en 1960, y otras pruebas objetivas internacionales y periódicas han venido administrándose sobre el aprendizaje de las matemáticas (TIMMS, desde 1995) o de la lengua (PIRLS, desde 2001). En España, las Evaluaciones Generales de Diagnóstico arrancaron en 2009, y diversas comunidades autónomas han lanzado sus propias pruebas (Madrid, por ejemplo, la CDI desde 2008).

El debate en torno a PISA, en particular, ilustra bien el problema. Por un lado ofrece una información como nunca antes habíamos visto para evaluar el desempeño de los sistemas nacionales, lo que ha hecho que se extienda al uso interno por parte de estos (muestras mayores que permiten diagnósticos y comparaciones internos, regionales) e incluso por centros individuales (PISA for Schools). La OCDE practica una transparencia encomiable, poniendo a disposición de todos no solo sus propios informes finales sino también toda una colección de análisis secundarios, sitios en red que permiten extraer abundante información a medida y los mismos datos de base para investigadores. Además, ha venido incorporando nuevas variables al estudio y ha sido sensible a las recomendaciones de diversos agentes y expertos.

Aun así, sin embargo, los actores colectivos de los sistemas escolares no están ni acostumbrados ni demasiado dispuestos a ser evaluados una y otra vez. En fecha reciente saltó de nuevo la polémica, a partir de una carta abierta a Andreas Schleicher, el rostro de PISA, encabezada por Heinz-Dieter Meyer y firmada por una amplia lista de académicos en la que se proponía desde incorporar pedagogos al equipo hasta suprimir la prueba. La carta era algo inconsistente, pero en todo caso un claro indicador de la desconfianza del mundo docente hacia la evaluación; y lo más interesante fue ver la alineación espontánea, a solicitud de la prensa, de los gremios: economistas a favor, pedagogos en contra, sociólogos in between.

2. Big data... ¿Big Brother?

No hay una institución que registre tanta información sobre sus institucionalizados como la escuela: fichas de solicitud y admisión, datos demográficos, registros de asistencia o ausencia, calificaciones ordinarias, evaluaciones objetivas, diagnósticos de orientación, participación en programas, uso de actividades y servicios complementarios, incidencias de todo tipo... Ni la policía, ni la agencia tributaria, ni el sistema de salud; para encontrar una acumulación parecida, aunque más segmentaria, habría que salir del campo institucional y poner el ojo en los operadores telefónicos o las entidades financieras, pero, aunque sea solo por los pelos, estas son empresas con las que establecemos una relación voluntaria mientras que aquella sigue siendo una institución obligatoria.

Por otra parte, una porción en aumento de la actividad discente (y docente) tiene lugar en línea y, por tanto, queda en principio registrada. Es posible así acumular y procesar datos sobre en qué acierta o falla un alumno, dónde progresa y dónde se atasca, qué tipo de actividades domina o no, etc. y, con ello, personalizar de manera automática (como ya lo hace Google con la publicidad y más, pero enfocado al aprendizaje) o manual la docencia para él (como ya lo hace su profesora en el aula o tras leer su examen, pero sobre un informe mucho más rico), abriendo posibilidades insospechadas para la analítica del aprendizaje.

Toda esa información académica y administrativa, que antes llenaba cajas y cajas de expedientes, hoy está digitalizada y podría ser integrada, agregada y procesada a la velocidad de la luz,

pero de hecho sigue estando tan dispersa y desaprovechada como antes, hasta el punto de que la escuela quizá sea la organización que más se resiste a su explotación y análisis. Incluye, sin duda, información muy sensible (características familiares, necesidades especiales, problemas de conducta, faltas, etc., incluso los mismos registros académicos distintos de las credenciales), que debe mantenerse confidencial, pero puede ser fácilmente anonimizada para su procesamiento en masa, como se hace por ejemplo, con los datos censales o con los datos de los buscadores de internet.

Así pues, tanto en el plano micro (individualización de la enseñanza) como en el macro (análisis y evaluación del funcionamiento del sistema), contamos con un aluvión de información que no está siendo explorado ni explotado, pero podría serlo. Para ello, no obstante, hay que vencer dos géneros de resistencia: en el nivel micro, la de muchos profesores a la tecnología más allá de sus usos tradicionales; en el nivel macro, la de la sociedad en general al tratamiento de una información que podría ser objeto de usos no deseables. Recientemente ha llegado un aviso para navegantes: el *fulgor y muerte* en los Estados Unidos de INBLOOM, una organización sin fines de lucro creada en 2012 como un consorcio de autoridades educativas y fundaciones y cerrada en 2014 por las reservas expresadas por organizaciones de padres y de profesores sobre la privacidad de los niños.

3. Conocimiento tácito e informal

Como en toda profesión, o quizá en mayor medida, los docentes hacen y saben hacer más cosas que las que explican o saben explicar. Es lo que Michael Polanyi (1967) llamó conocimiento tácito y Donald Schön (1983) conocimiento o reflexión en y sobre la práctica. Buena parte del conocimiento que el docente aplica en su actividad no ha sido adquirido en los libros, ni en su formación inicial o ulterior, sino en la experiencia. Es el resultado de las respuestas adaptativas a la retroalimentación recibida en su actividad, no ya de otros actores, que ojalá, sino de la actividad misma; el producto del sinfín de pequeños éxitos y fracasos del día a día, de la interacción constante con su entorno. Por supuesto que no están garantizados ni su voluntad ni su capacidad de interpretar las señales que recibe, ni la bondad de sus adaptaciones, ni la estabilidad del entorno para el que en algún momento pudieron resultar adecuadas, ni su transferibilidad a otros momentos, lugares o actores. Aun así, ese conocimiento distingue al profesional del burócrata, forma un acúmulo inmenso que alimenta la institución y solo puede ser transmitido entre pares y en la práctica. De ahí que, tantas veces, el mejor maestro para un maestro sea otro maestro.

El escenario natural para ello es la colaboración entre pares, sea en la tarea misma o en torno a ella. Tradicionalmente fue el papel del aprendizaje en los oficios, de los periodos de iniciación en las organizaciones y, en teoría, de los periodos de *practicum* integrados en la formación inicial docente. En la cruda realidad, el ejercicio docente se ha vuelto tan aislado y solipsista que el docente no recibe indicaciones, observaciones ni *feedback* de ningún tipo de sus pares o directivos, como nos advierten TALIS y otras encuestas; la interacción informal fuera del aula, la reflexión compartida sobre la práctica, se desvanecen porque, a falta de una práctica cooperativa, se desemboca sin más en una retórica corporativa y porque los tiempos en que era posible se esfuman con la compresión de la presencia en el centro (vacaciones, jornada continua, etc.); el *practicum*, en fin, por más que lo anhelan los aprendices de profesor como primer contacto con el 'tajo' y liberación del aula y sus profesores como un componente *light* de su carga docente, es sin duda una de las más sonoras ficciones de su formación actual.

En sentido opuesto, sin embargo, el nuevo entorno digital abre enormes oportunidades que no sustituyen a los equipos e interacciones sobre el terreno pero posibilitan, en cambio la cooperación más especializada por encima de barreras y exigencias de tiempo y espacio. Numerosos docentes y grupos de docentes ya sacan buen partido de ellas, sobre todo en plataformas y redes de afinidad, pero, como en todo lo relacionado con la tecnología, el conjunto y su uso más allá de un entorno inmediato marchan algo atrasados (a pesar de iniciativas voluntaristas y de diversa procedencia, como los portales AGREGA, EDUCARED, DOCENTES EN RED, INNOVA y otros).

4. Los resultados de la investigación

Como en cualquier otro ámbito, no podía faltar la investigación científica. No sólo la universitaria, aunque sea su núcleo principal, sino la de organismos nacionales e internacionales (v.g. el INEE o la OCDE, que además de datos producen análisis), de empresas y entidades privadas (v.g. McKinsey o la Fundació Bofill) y de muchos docentes. La relación del educador con la investigación educativa, sin embargo, no es sencilla ni necesariamente cordial. Se distribuye o se balancea entre el rechazo más absoluto («Los únicos expertos somos nosotros», suelen decir las voces corporativas cuando algún dato o explicación les molesta) y la veneración acrítica («Como dice...» o «Como ha demostrado...» tal o cual obra o autor de culto). No es lo mismo, pero sí algo parecido a lo que Schön describía como el dilema entre el abandono y la alienación, entre abominar de la investigación académica o creer que esta es la fuente absoluta de la verdad.

En el apartado anterior he intentado explicar que buena parte de la pericia y el conocimiento aplicados en el ejercicio profesional provienen de la práctica y la reflexión propias, individuales o colaborativas, pero con esto no quiero decir que pueda ni deba prescindir de otras fuentes específicamente dedicadas a la producción de conocimiento, sino que ninguna de ellas podrá dictarle jamás la forma precisa de actuar en su trabajo, si bien sí podrá aportarle elementos de información y conocimiento que difícilmente o de ninguna manera podría extraer por sí mismo de este. El docente, pues, debe seguir la investigación y, aunque no cabe esperar que se sumerja en bases bibliográficas y repositorios académicos, sí que siga los avances a través de publicaciones profesionales, algún contacto con la universidad, la formación continua, etc.

Pero el problema, también en este ámbito más restringido, es cómo orientarse entre el diluvio informativo. ERIC, una base de datos en lengua solo inglesa y selectiva que era el vademécum de los investigadores del área, cumple medio siglo en este año y alcanzó en 2012 la cifra de 1,4 millones de entradas (de fichas de artículos, libros, informes, etc.); Scholar un buscador académico (de Google, pero no confundir con el buscador ordinario) arroja 2,4 millones de resultados en inglés para *curriculum*, 1,2 millones para *education*; Dialnet, la mayor base académica española, contiene más de cien mil referencias a educación.

Por si la cantidad no lo fuera, otro problema es la calidad: los trabajos de investigación publicados pueden ser mejores o peores, cuantitativos o cualitativos, de menor o mayor alcance y sostener casi cualquier conclusión imaginable. Algunos serían dignos de concurrir al premio IG NOBEL para investigaciones insospechadas. Pero no hay que desesperar. Lo más probable es que el docente busque resultados sobre lo que funciona en la educación, es decir, lo que puede mejorarla, en particular mejorar el desempeño, de cualquier tipo, que busca para sus alumnos, y en esto pueden ser de particular utilidad los meta-análisis, es decir, los trabajos que sintetizan cierta cantidad de otros trabajos, que pueden limitarse a reseñarlos con más o menos detalle, en cuyo caso se trata de revisiones (en la jerga también *reviews*, presentaciones del estado del arte, etc.), o intentar extraer ellos mismos conclusiones a partir del contraste de los datos, los análisis y las conclusiones del material inventariado, en cuyo caso hablamos ya propiamente de meta-análisis. En lo que queda de este artículo analizaré dos ejemplos contrapuestos: uno de procedencia lejana, neozelandesa, que casi seguro el lector no conoce, y otro, en gran medida español, que tal vez conozca. Me refiero al libro *VISIBLE LEARNING - A SYNTHESIS OF OVER 800 META-ANALYSES RELATING TO ACHIEVEMENT*, de John Hattie (2009, 2013), y al informe *ACTUACIONES DE ÉXITO EN LAS ESCUELAS EUROPEAS*, resultado final del proyecto INCLUD-ED, encabezado por el grupo CREA (Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades, 2011).

5. Hattie: Lo que funciona... mejor de lo habitual

Aunque he dicho un meta-análisis para no alarmar antes de tiempo, el libro de John A.C. Hattie es, como indica el subtítulo, la síntesis de más de 800 meta-análisis, que cubren 52.637 investigaciones,

las cuales miden 146.142 efectos educativos diversos en tal vez unos setecientos millones de alumnos. El punto de partida del autor es un lugar común en la profesión y en la investigación educativas, al menos después de los primeros años y si se ha aprendido algo en ellos: en educación, casi todo funciona. El 90% de los efectos medidos en esos análisis son positivos y, del 10% negativo, en la mitad, 5%, era ese el efecto esperado (por ejemplo, de ver mucha TV). Por consiguiente, es casi imposible no acertar, lo cual puede parecer una buena noticia pero no en todos los sentidos lo es. La cuestión, viene a decir Hattie, no es si una intervención es efectiva (casi todas lo son), sino que unas son más efectivas que otras y hay que averiguar cuáles y cuanto. Su foco de atención es la dimensión comparada de los efectos sobre el rendimiento escolar de distintas variables, en particular de las intervenciones e innovaciones.

La unidad de medida común es la DESVIACIÓN TÍPICA (SD por *standard deviation*), concepto que doy por conocido o cognoscible por el lector. (En su definición mínima, la desviación típica o estándar es la media de las distancias a la media de los casos de una distribución. En una distribución normal o gaussiana, como suelen serlo las que arroja la medición del rendimiento escolar, alrededor del 68% de los casos se encontrarían en el intervalo de ± 1 SD en torno a la media. Esto permite comparar distintas investigaciones con independencia de que la variable dependiente en cada una de ellas pueda ser la titulación (binaria: sí o no), las notas (de ratio: 0 a 10, a 20...), los resultados PISA (normalmente entre 300 y 700), el porcentaje de aciertos en una prueba, etc.; de hecho, cualquier comparación exigiría algún tipo de normalización o estandarización, es decir, de reducción de las distintas escalas a una escala común, y esta puede considerarse más que adecuada.

A partir de su meta-meta-análisis, Hattie calcula que el efecto medio de las medidas cubiertas es de 0,4 SD. Sobre esta base, la cuestión no es si una actuación, sea la que sea, produce algún efecto registrable, es decir, si su efecto es mayor que 0,0 SD, la manida HIPÓTESIS NULA de la estadística, pues eso se puede dar por descontado (un profesor tendría que ser un verdadero 'antisuperhéroe' para conseguir que sus alumnos no progresaran en absoluto), sino si supera o no las 0,4 SD, es decir, *si es mejor que cualquier otra innovación* elegida al azar. Por debajo de eso, entre 0,15 y 0,35 SD, está lo que cualquier profesor puede conseguir sin ningún tipo de innovación o intervención especial. Y en la base, entre 0,0 y 0,15 SD, lo que el alumno puede conseguir por sí solo, sin escuela, por su mera maduración. Por tanto, las 0,4 SD son el listón contra el que debe medirse cualquier actuación educativa. Hattie sugiere que, si 0,4 SD es lo normal, cualquier intervención debe superar ese índice, para situarse por encima de la media, y que solo puede hablarse de excelencia a partir de 0,6 (y de desastre por debajo de 0,2), pero el lector puede elegir su propio baremo.

Hattie presenta detallada y didácticamente sus meta-meta-resultados, sirviéndose para ello de un barómetro gráfico y numérico que permite un rápido recorrido por las distintas actuaciones y su evaluación, a la vez que ofrece siempre un análisis algo más detalla-

do. Pero no se limita a presentar esos efectos numéricos, sino que a partir de ello saca también sus propias conclusiones generales, que no dejan de ser polémicas (véase el capítulo 11). Una es que reivindicaciones típicas del sector (no solo de sus profesores, sino también de las familias a la zaga) y debates habituales sobre la política educativa serían bastante irrelevantes. El autor compara los efectos de medidas relacionadas con el proceso de enseñanza, como una docencia de calidad (percibida por los alumnos), la enseñanza recíproca entre alumnos, las buenas relaciones profesor-alumno, la retroalimentación para el profesor, enseñar al alumno a dialogar consigo mismo, las estrategias metacognitivas, la enseñanza directa o el aprendizaje de la maestría con otras relacionadas con las condiciones materiales de trabajo, como el agrupamiento en el aula, el aumento de recursos financieros, la reducción de la ratio alumnos/profesor, la agrupación por capacidades (*streaming*), las clases con mezcla de edad o de curso, las aulas abiertas, las clases de verano o la repetición de curso, encontrando el primer grupo un efecto medio de 0,68 SD (entre 0,77 y 0,57) y en el segundo de 0,08 SD (entre 0,28 y -0,16). Otro notable contraste es entre la instrucción activa y guiada y la pedagogía constructivista: de un lado, lo que denomina el profesor como activador, ejemplificado en la enseñanza recíproca, la retroalimentación, el diálogo consigo mismos, las estrategias metacognitivas, la enseñanza directa, el aprendizaje por maestría, los objetivos ambiciosos, las pruebas frecuentes y con efectos y los organizadores previos, cuyo efecto medio es de 0,60 SD (entre 0,74 y 0,41) frente al profesor como facilitador, ejemplificado en el uso de simulaciones y juegos, la enseñanza reflexiva, los grupos más reducidos, la instrucción individualizada, el aprendizaje basado en problemas, la instrucción diferenciada por sexos (intra o inter-aulas), el uso de internet, el método global de lectura o el aprendizaje inductivo, cuyo efecto medio es de 0,17 SD (entre 0,32 y 0,06).

El título de su obra resume su conclusión principal: lo importante es hacer visible el aprendizaje y la enseñanza, que el docente tenga un plan comprometido, que tenga conciencia de lo que saben y piensan sus estudiantes, que reciba su *feedback*, que sepa dónde está y a dónde va y que cree un clima de confianza y pueda trabajar en él. Un mensaje distanciado y escéptico, pero positivo y pluralista.

6. INCLUD-ED y la 'evidencia científica'

Actuaciones de éxito... es algo bien distinto. INCLUD-ED es, o fue, un proyecto del VI Programa-marco europeo, realizado, si no he contado mal por 62 investigadores de 15 países dedicados a evaluar los sistemas educativos y sus reformas, las prácticas que combaten o favorecen el fracaso escolar, los efectos de la exclusión educativa, a qué sectores sociales afecta, que intervenciones contribuyen a eliminarla y qué iniciativas de base eficaces se han desarrollado a ese respecto. El equipo insiste en una u otra vez y por doquier en la idea de identificar las actuaciones educativas de éxito sobre la base de la evidencia científica internacional. La centralidad acordada a esta (la evidencia científica) se opone a la escasa atención que se le



habría prestado hasta la fecha y a la proliferación de ocurrencias más o menos dañinas, y la identificación de aquellas (las actuaciones de éxito) servirá de luz y guía a los legisladores, las autoridades, los educadores y todos los agentes implicados en la escolarización.

El proyecto es temáticamente muy ambicioso, pues pretende abordar múltiples aspectos de la desigualdad social, pero la distribución del contenido de su informe final (ACTUACIONES...) y de su documento de trabajo de ámbito más amplio (D.4.1. REPORT 2. THEORIES, REFORMS AND OUTCOMES IN EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEMS¹) indica sus prioridades, pues la parte útil de cada uno de estos documentos está más o menos distribuida por igual: la mitad a la ordenación del sistema educativo (comprehensividad, orientación, agrupamientos), una cuarta parte a la participación de los agentes sociales y la otra a prácticas inclusivas basadas en la diversidad. Lo cierto, sin embargo, es que la mayor parte del texto del trabajo es de contenido normativo (lo que se debe hacer), o interpretativo (lo que se cree que pasa) y solo en parte es descriptivo (aporta datos) y explicativo (explica a partir de esos datos). Con esa extensión y ese tono difícilmente se podría ser exhaustivo, pero es el caso que tanto en estos textos como en otros sus autores se insiste una y otra vez en que su trabajo ha sido y es aportar evidencia científica e identificar las actuaciones de éxito, de manera que es obligado prestar atención a cómo hacen una cosa y otra. En relación con la *evidencia* me ocuparé justamente de la parte más desarrollada y en principio más fundamentada, con diferencia, de su trabajo, la que se refiere a la ordenación o estructura de los sistemas educativos, en particular a los dilemas entre comprehensividad y orientación, currículo unitario e itinerarios, grupos heterogéneos y homogéneos; en cuanto a las *actuaciones*, veremos algo sobre las que seleccionan en España.

Quizá deba adelantar que las conclusiones del informe sobre la ordenación académica me parecen en general correctas: evitar tanto como sea posible la orientación prematura y no recurrir a los agrupamientos por capacidades. A mediados de la década de los ochenta, cuando España discutía una reforma educativa que luego desembocaría, descafeinada, en la LOGSE, ya publiqué INTEGRAR O SEGREGAR: LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LOS PAÍSES INDUSTRIALIZADOS (1987), con base en un informe para el entonces MEC, y REFORMA EDUCATIVA, DESIGUALDAD SOCIAL E INERCIA INSTITUCIONAL: LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN ESPAÑA, a partir de dos proyectos de investigación sobre la experimentación de la entonces llamada *reforma de las enseñanzas medias*. La primera mitad de ambos libros estaba dedicada precisamente a las distintas formas de diferenciación inter e intra escuelas en los sistemas europeos, en el primero, y en las variantes experimentales en España, en el segundo (para fortuna de investigadores, pero no tanto de los investigados, España era en esos años un laboratorio experimental: simplificando, un sistema de diferenciación vocacional o *tracking* en Cataluña, de agrupación por capacidades o *streaming* en el País Vasco y unitario y uniforme en el territorio MEC, que entonces era el resto). Mi conclusión entonces, como ahora: que es posible alcanzar, y las políticas educativas deben procurar, el éxito de casi todos en una enseñanza común a cuyo término los alumnos estén en condiciones de decidir sobre su futuro, lo que aquí podrían ser los 16 años de edad y 10 de escolaridad obligatoria, es decir, la ordenación actual (otra cosa es que las políticas educativas y las prácticas institucionales y profesionales sean o no compatibles con ese objetivo).

Esto era un paréntesis para obviar la discusión sobre la ordenación, pero la cuestión de interés aquí es otra: la relación entre la investigación y la práctica profesional. El plan de INCLUD-ED era claro: identificar, sobre la base de la evidencia científica (y no de las simples opiniones), las actuaciones de éxito (y no las simples buenas prácticas) que deberían y podrían ser generalizadas. Empecemos con la evidencia científica, que yo prefiero llamar los resultados de la investigación (luego lo explicaré).

7. Tracking y streaming en INCLUD-ED

En el *working paper* específicamente dedicado a la ordenación (D4.1. THEORIES...) CREA liquida la cuestión de los itinerarios y ramas en la secundaria inferior (*tracking*) de manera expeditiva:

cinco páginas (11-15) en las que la evidencia se limita a mencionar cinco artículos, explicando los resultados de apenas uno (de los otros ni siquiera se da la referencia completa), y una tabla propia con datos de PISA. Desgraciadamente, el término *tracking* no es tan unívoco como CREA piensa, pues se puede usar de manera restrictiva, para designar los itinerarios (también llamados *curriculum tracking* o *curriculum placement*), puede incluir la separación institucional en distintos centros o ramas (como hace la OCDE, y también CREA) e incluso puede añadir la agrupación por capacidad académica (como se hace, modo americano, en la única fuente explícitamente citada: Hanushek y Wössman, 2006, que comparan sistemas educativos y obtienen una clara asociación entre *early tracking* y mayor desigualdad de los resultados). Lejos de esta parquedad, Hattie (2002; 2009:89-91), que también mete todo bajo el término *tracking*, analiza catorce meta-análisis que, a su vez, cubren cientos de estudios, y llega a la conclusión 'abrumadora' de que su efecto sobre el rendimiento es prácticamente nulo, aunque sus consecuencias en términos de equidad son claras y negativas (refiriéndose con ello a la desigual composición de clase y etnia de los grupos especializados u homogéneos).

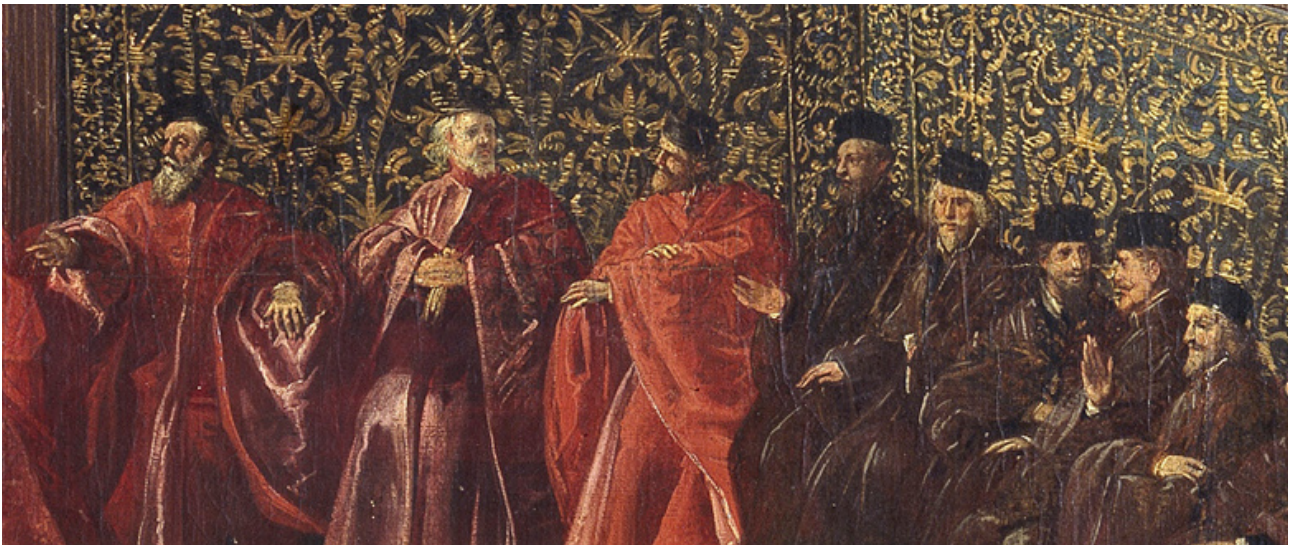
La otra fuente de evidencia contra la orientación temprana es PISA 2006. Los autores presentan una tabla² (REPORT 2, p. 13, TABLE 1. AGE OF SELECTION AND PERFORMANCE VARIANCE IN THE SCIENCE, READING AND MATHEMATICS SCALE) que recoge por países la varianza en las puntuaciones PISA de estudiantes y escuelas y la edad a la que separa a los alumnos (*first age of tracking*, lo que aquí quiere decir separación en grupos, ramas y generalmente centros distintos). La conclusión es que, a mayor edad de separación, menor varianza, es decir, que la segregación temprana favorece la desigualdad y la comprehensividad favorece la igualdad. No se toman el trabajo de obtener una medida de asociación y esta no excluye discontinuidades y excepciones, pero la asociación puede darse por buena.

El problema es que es puramente tautológica. PISA mide competencias en lectura, matemáticas y ciencias, por lo que el lector puede estar seguro, por ejemplo, de que si se aplicase a los estudiantes de último curso de las carreras de Derecho y de Física los primeros puntuarían mejor en lectura, después de 4 a 5 años interpretando textos, y los segundos en matemáticas, tras otros tantos calculando magnitudes. Cualquier cosa menos sorprendente, y lo mismo puede decirse del mencionado hallazgo. Si una parte de los alumnos son derivados de la enseñanza general a la profesional y PISA mide competencias que son propias de la primera y cuyo peso se reduce en la segunda, la varianza total de la suma de los alumnos de ambas ramas tiene por fuerza que aumentar (y, por reducción al absurdo, otra forma de reducirla sería enviar a todos a la formación profesional). Otra cosa sería si PISA midiera en cambio, o también, competencias tecnológicas, laborales o manuales. De hecho, en una prueba distinta y reciente de la propia OCDE, menos académica, sobre competencias en resolución creativa de problemas, en dos tercios de los países los alumnos de formación profesional obtienen resultados netamente superiores a lo que haría esperar su rendimiento en las de matemáticas, lectura y ciencias (OECD 2014: 96), lo que sugiere que la segregación temprana expulsa de la enseñanza general a alumnos tanto o más capaces que otros que se quedan, pero también que la comparación de alumnos de las ramas académica y profesional con pruebas que son de dominante académica no es neutral sino que presenta per se un sesgo metodológico a favor de los primeros (en lo que concierne a la tabla de INCLUD-ED, que el propio instrumento de medida produce, al menos en parte, las diferencias en los valores obtenidos). O sea, un plus para las conclusiones de CREA (aunque sin CREA), pero un *minus* para su manera de llegar a ellas, es decir, para la evidencia. En todo caso, la cuestión no es si los estudiantes puntúan menos en algo que estudian menos, sino si ganan o pierden en balance y si ello genera desigualdad de oportunidades, y ninguna de estas dos cosas se sigue necesariamente de la primera, aunque bien podrían darse todas.

El informe es más detallado cuando llega a la agrupación por aptitudes (lo que llama grupos homogéneos: *streaming*, o *ability grouping*). Aquí sí que encontramos, primero, una revisión de la literatura y luego, de nuevo, una interpretación sobre datos PISA.

1. http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/3_D.4.1-Report-2.pdf

2. <https://drive.google.com/file/d/0B2pRDvRnrkg-SlFscU15WE8wQmc/preview>



La literatura científica sobre agrupamientos homogéneos es ingente, de modo que no se puede pedir a nadie una revisión exhaustiva, pero hay grados. Si se busca en SCHOLAR por *ability grouping*, de las diez primeras referencias ordenadas por relevancia (lo que básicamente obedece a la frecuencia con que han sido citadas por los autores a su vez más citados, es decir, porque son las favoritas de la comunidad científica internacional), los dos primeros lugares corresponden a meta-análisis del norteamericano R.E. Slavin, autor al que sí cita INCLUD-ED (aunque solo por otras referencias de menor impacto y mayor pronunciamiento). De los otros siete autores de las otras ocho referencias... ni rastro, a pesar de que entre ellos se incluyen dos meta-análisis archiconocidos de J.A. y C.K.C. Kulik (3.º y 5.º) y autores tan populares en la sociología de la educación como Gamoran y Kerckhoff (los otros son Goldberg, Eder, Boaler y Svensson). Se podría añadir, sin la ayuda de Scholar, una lista de otras clamorosas ausencias, entre ellas alguna europea: Alexander et al., Rosenbaum, Duru-Bellat y Mingat, Lucas...

El problema es que es que, según qué autores se elija, se llegará a unas conclusiones o a otras, o con distinta fuerza. Kulik y Kulik (1982), autores de los otros meta-análisis más importantes, concluyen que hay un efecto positivo, aunque modesto, tanto sobre el rendimiento como sobre la actitud hacia las materias. Los autores de los dos libros más conocidos, Rosenbaum (1976) y Lucas (1999), concluyeron, el primero, que habría que sustituir el *tracking* en la enseñanza superior por una oferta definida de formación profesional alternativa a la secundaria superior académica (lo que, en el contexto norteamericano, podría calificarse de solución a la Wert) y, el segundo, que el *detracking* (la supresión en los EE.UU. del *tracking*) no habría sido sino una 'artimaña cruel e insensible' que apenas hizo de las desigualdades de clase algo más insidioso. El mismo Slavin puede ser leído de distintas maneras, pues en realidad comenzó como un ardiente defensor del *streaming* que, a fuerza de no poder demostrar sus presuntos efectos positivos, terminó por concluir que no compensaba los evidentes aspectos negativos (segregación racial y de clase, etc.).

En cuanto al uso que se hace en este punto de los datos PISA, es parecido al que se hizo para el *tracking*. El informe reproduce sin más la FIGURA 5.3. ABILITY GROUPING WITHIN SCHOOLS AND STUDENT PERFORMANCE IN SCIENCE³ del informe general sobre PISA 2006 (OECD 2007: I, 224). En ella la OCDE presenta, por países, los porcentajes de alumnos en escuelas que no agrupan por aptitudes, que lo hacen en algunas materias y que lo hacen en todas, así como la diferencia observada en el rendimiento en la prueba de ciencias entre este último grupo y la suma de los dos primeros, es decir, entre los alumnos que van a escuelas con grupos por aptitud para todas las materias y el resto, antes y después de controlar (descontar su efecto) el *estatus* socioeconómico del alumno. En la figura salta a la vista que, en una mayoría de países, las escuelas que no practican ningún *streaming* aventajan al resto, casi en una relación de 2 a 1, de

donde CREA deduce que «la agrupación por aptitud (*streaming*) tiende a reducir el rendimiento de las escuelas en que se aplica» (WP D4.1: 23).

¿Se demuestra así? Eso es lo que manifiestamente quiere CREA, lo que también querría yo y lo que parece querer la OCDE, pero dista mucho de estar claro. La pregunta obvia es: ¿por qué se comparan las escuelas que forman grupos homogéneos para todas las materias, de un lado, con la suma de las que solo lo hacen en algunas y las que no lo hacen en ninguna? ¿Por qué no se comparan los tres tipos por separado? ¿O por qué no las que no aplican ningún agrupamiento, de un lado, y las que lo hacen para algunas asignaturas o para todas, del otro? En España, sin ir más lejos, esto último haría bailar de un término a otro de la comparación a muchos centros que desdoblán grupos en lengua extranjera o matemáticas, algo que, con o sin razón, poca gente cuestiona. Quizá la OCDE quiera explicar un día por qué precisamente esa delimitación, y no otra, de las categorías a comparar (Schleicher, 2014, vuelve a utilizarla), pero lo preocupante aquí es por qué se sienten tan cómodos con ella sesenta y dos investigadores a la busca de la más sólida evidencia científica. Porque, nadie lo dude: con otra agrupación de las categorías el gráfico habría sugerido otra cosa o ninguna y, de sugerir lo mismo, lo habría hecho con muy poca fuerza.

No voy a recalcular los datos de la OCDE (habría que ir a los datos originales, sería otro *paper* –más largo que este– y no me interesa tanto), pero hay dos cosas que el lector podrá ver sin más que mirar el mismo gráfico que miró CREA: primero, que entre los diez mejor clasificados PISA del *ranking* 2006, solo dos, Macao y Taipéi, sobrepasan el 50 % de alumnos en escuelas sin ninguna agrupación por aptitud; los dos chinos, por cierto, lo que por motivos varios aconseja no sacar de ello muchas conclusiones para Europa (también es verdad que la bendita Finlandia se queda al borde: 49,8 %). Por otro lado, de los 15 países en los que más del 50 % de los alumnos están en escuelas que no practican ningún tipo de agrupación por aptitudes, solo los dos mencionados están entre los diez primeros, y dos más si ampliamos a los quince primeros... pero dos que, ay, también son segregadores tempranos: Alemania (a los 10), impenitente en esto, y Eslovenia (a los 14).

8. Investigación, ciencia y creencias

'Evidencia científica' es la traducción literal de *scientific evidence*, expresión que gana terreno en castellano pero solo es un falso amigo. La *scientific evidence* procede de un paralelismo con la más antigua *legal evidence*, pero, en inglés, *evidence* son todas las pruebas y testimonios que pueden presentarse en un juicio y que demuestran o simplemente apoyan una interpretación. En un proceso legal, por tanto, se da por sentado que va a haber *evidence* contradictoria presentada por las partes, aunque se intenta averiguar si una es mejor que otra; y en la investigación científica, aunque no se espera que suceda de forma regular, también, por eso se especifican las fuentes de datos y las condiciones de experimentación y se comparan procesos y resultados. En castellano, en cambio, evidencia

3. <https://drive.google.com/file/d/oB2pRDvRnrkg-NGNVU3BrNDhfaUk/preview>

es una «certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar», la «prueba determinante en un proceso» (no la no determinante, ni la que se opone a la determinante) o la «certidumbre de algo, de modo que el sentir o juzgar lo contrario sea tenido por temeridad» (ver en DRAE). En inglés, pues, son *scientific evidence* las pruebas originadas en la investigación científica, aunque sean provisionales, inconcluyentes o contradictorias (en una misma investigación o entre una investigación y otra). En español, 'evidencia científica' es una expresión sobrecargada, a menudo un oxímoron (si era evidente ¿para qué se necesitaba la ciencia?; y, si es ciencia, supone resultados siempre provisionales, de los que se puede y se debe dudar). Por eso, en español, sería más prudente hablar simplemente de los resultados de la investigación, en el entendido de que estos son mejores y más fiables que los de la sola experiencia o la simple representación espontánea, pero están lejos de representar siempre una verdad incontrovertida. En sentido literal, hablar en español de evidencia científica es como invocar la verdad absoluta o la palabra divina. Diría que 'evidencia científica' es una expresión que encandila a quienes tienen poco que ver con la ciencia, a quienes buscan sobre todo legitimidad.

Es fácil identificarse con los objetivos de INCLUD-Ed (combatir las desigualdades desde la educación) o, como mínimo simpatizar con ellos o con alguna otra versión de ellos, pero resultante más difícil hacerlo con sus procedimientos de investigación. La utilización que se hace de los datos de PISA es, cuando menos, superficial, y el modo en que se utilizan los resultados de la investigación ajena responde de lleno a lo que en inglés llaman *cherry picking*, que consiste sin más en seleccionar la información que sustenta una idea previamente asumida y desechar la que se opone a ella o, simplemente, no sirve de apoyo. Puede considerarse una variante del fenómeno más amplio de la atención selectiva, una debilidad humana general, o del sesgo confirmatorio, un riesgo siempre presente en los grupos entregados con fervor a una causa y a sí mismos.

Más allá de sus análisis secundarios más bien endeble, CREA ha querido, como prometía, identificar ejemplos prácticos de actuaciones de éxito, esas que asegura pueden aplicarse en cualquier tiempo y lugar. Y las ha encontrado, cómo no, en un ejercicio de autocontemplación autosatisfecha. En el *working paper* D17.1 REPORT 9. CONTRIBUTIONS OF LOCAL COMMUNITIES TO SOCIAL COHESION⁴, el equipo de INCLUD-Ed expone, a pesar de estar en quince países, un total de media docena de casos, o sea, de escuelas que considera ejemplares, en cinco de ellos. Dos son escuelas españolas y las dos son COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (CdA), la franquicia que apadrina CREA. Es perfectamente admisible, comprensible, justo y lógico que INCLUD-Ed ponga como un ejemplo a seguir el de las CdA, pues se trata de un movimiento potente y que asegura estar consiguiendo resultados positivos en contextos difíciles. Yo mismo las considero una alternativa a la que hay que prestar atención, aunque de ninguna manera diría que son la alternativa, y los he puesto como un ejemplo, entre otros, en alguna ocasión (por ejemplo, para el informe europeo INTMEAS⁵), como una de las dos redes más extendidas, en 2008). Cuestión distinta, sin embargo, es la validez y el alcance de tal evidencia científica.

La primera pregunta obligada es si en España no hay ningún centro del que aprender algo que no sea una CdA. La segunda es por qué solo (y siempre) esas dos para el escaparate, en vez de un balance de conjunto, cuando la web de CdA afirma que hay ya 188. Y luego hay otra serie de preguntas, en las que no me extenderé por razones de tiempo (el mío) y espacio (el de la revista), pero que no cabe ignorar. En el arriba citado WP D17.1, pp. 27-68, es fácil saber adónde quiere conducirnos CREA —a concluir que son un éxito, lo que puede que sea verdad hasta cierto punto—, pero es imposible saber hasta dónde puede apoyarse eso en la manida evidencia, es decir, en sus datos. Se presenta primero una serie de figuras dispares con series breves y de distinta duración, en las que en algunos años se miden unas competencias y en otros otras, sin indicar jamás el número de alumnos evaluados (algo más importante en centros tan especiales y con tan pocos alumnos), que no coinciden

por entero con las pruebas administradas en ese periodo (no están todas las que son, aunque sean todas las que están), sin distinguir con claridad si se trata de una misma cohorte a lo largo del tiempo o de cohortes sucesivas, etc. (el lector puede ver el galimatías en las pp. 27-36). Después sigue el llamado «análisis cuantitativo» (¿qué era el anterior?), basado en una encuesta a padres y alumnos en la que no se especifican las condiciones de administración ni la tasa de respuesta. En uno de los centros, por ejemplo (tabla 4, p. 39), se pregunta a las familias si sus hijos han progresado en matemáticas mucho, bastante, poco o nada y estas responden, por cursos y en este orden, así: 1.º curso: 37,5%, 37,5%, 25,0% y 0,0%; 2.º curso: 75,0%, 12,5%, 12,5% y 0,0%; 3.º curso: 50,0%, 50,0%, 0,0% y 0,0%; 4.º curso: 100,0%, 0,0%, 0,0% y 0,0%. Cualquier profesor que haya leído minitabajos de estudiantes adivinará que en 1.º respondieron casi seguro 8 personas, en 2.º otras 8, en 3.º un número par y probablemente más bajo y en 4.º ni se sabe, puede que sólo una. Y, quien tenga la mínima formación estadística (los sociólogos deben), sabrá hay que especificar el N (número de casos), la tasa de respuesta total y válida y si los porcentajes proceden de cifras absolutas inferiores a cien —ni menciono ya el nivel de confianza, el error, la validez, etc.— salvo que uno solo tenga prisa por aportar la evidencia para sus conclusiones previas, claro está. Lo que sigue, el «análisis cualitativo», una selección de declaraciones de alumnos, padres y profesores glosadas, es, como cabía temer, un feliz cuanto de hadas escrito por las autoproclamadas hadas. En resumen, las CdA tendrán que esperar todavía a una evaluación independiente y objetiva —con la que ganarían mucho— y CREA debería buscar la evidencia a mayor distancia de sí y de forma más científica.

9. Dos visiones de la investigación

Hattie y CREA representan dos maneras opuestas de entender la relación entre investigación e intervención educativas. Hattie examina los datos que hay, hasta donde puede alcanzar, a la espera de ver los resultados; CREA sale a la busca de datos que puedan justificar las que ya eran sus convicciones, porque ya ha decidido cuáles tienen que ser los resultados. Es posible que el método de Hattie influya sobre sus resultados, sesgándolos. Cualquier aficionado al constructivismo habrá notado que este no sale muy bien parado, pero seguramente habrá pensado, y no sin fundamento, que si el efecto que se mide es sobre el rendimiento y los métodos de investigación han de ser cuantitativos, es más que probable que las pedagogías clásicas salgan favorecidas. Es un viejo argumento el de que una educación integral, creativa, etc. no es fácil de cuantificar, aunque provoque ya cierta impaciencia. En contraste, está claro que en CREA no se han tomado el trabajo de buscar algo que pudiera poner en cuestión, ni siquiera en parte o de manera provisional, sus firmes convicciones.

Pero la diferencia más importante es otra. Hattie también tiene como norte la intervención. De hecho ha investigado para averiguar qué es lo que mejor funciona y uno de sus últimos libros se titula (traduzco) APRENDIZAJE VISIBLE PARA PROFESORES: MAXIMIZANDO EL IMPACTO SOBRE EL APRENDIZAJE (2012), es decir, un prontuario para la acción. Pero Hattie se cuida una y otra vez de señalar que él quiere indagar qué funciona mejor y para quién no funciona, que el alcance de sus revisiones se ciñe a una parte de los resultados (el rendimiento académico) y a un tipo de investigaciones (de metodología cuantitativa), así como a la producción en lengua inglesa y en los países avanzados, por lo que advierte más de una vez contra trasladar sus conclusiones fuera de estos ámbitos. CREA, por el contrario, pretende ofrecernos un puñado de presuntas actuaciones de éxito como algo aplicable *urbi et orbe* y en todo momento, que no solo elevará el rendimiento académico sino todo lo prometido por la educación y que, de paso, transformará la comunidad. Su evidencia, por el contrario, debe considerarse suficiente aunque proceda apenas de unas pocas lecturas convenientemente seleccionadas, de una tablas superficialmente leídas o de un par de escuelitas heroicas que ellos mismos promueven. La proporción entre las ambiciones evangelizadoras de CREA y las limitadas pretensiones de Hattie es la inversa de la que se da entre la débil base empírica de los primeros y la descomunal revisión del segundo, pero esa ratio entre ratios quizá sea, al derecho y al revés, la que distingue a la ciencia de la fe. No es casualidad: aunque todos tenemos nuestros preconceptos y nuestras inclinaciones, un recorrido tan extenso y

4. http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D23.1_Report-9_Final.pdf

5. https://www.academia.edu/6411558/INTMEAS_Draft_Report_on_Spain_090602_English_version

exhaustivo como el de Hattie no puede dejar de llevar al autor a la prudencia, que para los clásicos era sinónimo de sabiduría; la furia evangelizadora de CREA, por el contrario, se basta y solo es compatible con una visión superficial y sesgada de los resultados de la investigación.

Referencias bibliográficas

ALEXANDER, K.L.; COOK, M.; MCDILL, E.L. (1978). «Curriculum tracking and educational stratification: Some further evidence». *American Sociological Review*, pp. 47-66.

CREA [et al.] (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Colección Estudios CREADE, vol. 9). Madrid: Ministerio de Educación.

DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A. (1997). «La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice». *Revue française de sociologie*, pp. 759-789.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (1986). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia. 2.^a ed. 1989.

— (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Barcelona: Laia.

HANUSHEK, E.A.; WOESSMANN, L. (2006). «Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries». *Economic Journal* 116, n.º 510, pp. C63-C76.

HATTIE, J. (2002). «Classroom composition and peer effects. International». *Journal of Educational Research*, 37(5), pp. 449-481.

— (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2.^a ed. 2013.

— (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

KULIK, C.L.C.; KULIK, J.A. (1982). «Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings». *American Educational Research Journal*, 19(3), pp. 415-428.

LUCAS, S. R. (1999). *Tracking Inequality: Stratification and Mobility in American High Schools*. Sociology of Education Series. N. York: Teachers College Press.

OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. OECD Publishing.

OECD (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems. (Volume V)*. OECD Publishing. DOI 10.1787/19963777

POLANYI, M. (1967). *The tacit dimension*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

ROSENBAUM, J.E. (1976). *Making Inequality; the Hidden Curriculum of High School Tracking*. N. York: Wiley.

SCHLEICHER, A. (2014). *International Summit on the Teaching Profession Equity, Excellence and Inclusiveness in Education Policy Lessons from Around the World: Policy Lessons from Around the World*. OECD Publishing.

SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. N. York: Basic.

El autor

Mariano Fernández-Enguita

Catedrático de Sociología en la Universidad Complutense, antes en la Universidad de Salamanca, donde dirigió el Dpto. de Sociología y Comunicación y el Centro Cultural Hispano-Japonés y creó el Grupo de Análisis Sociológicos y los portales Demos e Innova.

Ha sido profesor o investigador invitado en Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, London Institute of Education, London School of Economics, Lumière-Lyon II y Sophia (Tokio), conferenciante en decenas de otras y consultor de ANEP, CICYT, CES, CIDE, ESF y otras instituciones.

Autor de una veintena de libros, entre ellos *LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA COMUNIDAD ESCOLAR*, *¿ES PÚBLICA LA ESCUELA PÚBLICA?*, *EDUCAR EN TIEMPOS INCIERTOS* y *EL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA* (con Mena y Riviére), más de doscientos cincuenta artículos en revistas académicas y profesionales y capítulos en obras colectivas.

Actualmente dirige la investigación del PNI+D *LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN* y coordina el Comité de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología.

Mantiene el blog CUADERNO DE CAMPO, la cuenta @enguita y la web <http://www.enguita.info>



Eduardo López López (*in memoriam*)

Universidad Complutense de Madrid

Este artículo constituye una reedición del publicado previamente en REVISTA DE EDUCACIÓN, n.º 340. Mayo-agosto 2006, pp. 625-665

Resumen

En este trabajo se persiguen tres objetivos. En primer término, saber en qué consiste el *mastery learning* (ML); en segundo lugar, conocer cuál es su grado de bondad o eficacia cuando es comparado con otros sistemas y modelos de enseñanza; y en tercer lugar hacer balance sobre sus luces y sombras. El ML es deudor de Bloom (1968-1976) y, como afirman Anderson y Block (1985), contiene un conjunto de ideas teóricas y prácticas sobre la enseñanza individualizada de tipo sistemático, que ayuda a los estudiantes en el momento en que se presentan dificultades de aprendizaje, que permite disponer de todo el tiempo necesario para adquirir dominio y que les proporciona un criterio claro de lo que constituye ese dominio. Siguiendo principalmente metodologías de síntesis (metaanálisis y metasíntesis), se llega a la conclusión de que el ML, desde hace alrededor de tres décadas, no tiene un competidor mejor como modelo de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se presentan algunas limitaciones que derivan de su aplicación y del mismo modelo.

Palabras clave: *Mastery Learning*, enseñanza individualizada, Bloom, condiciones para el aprendizaje, metodología de síntesis.

Abstract

In this piece of work three main objectives are pursued. Firstly, to know what *Mastery Learning* (ML) consists of; secondly, to identify its degree of kindness and efficacy when compared to other systems and teaching models, and thirdly, to weigh up its pros and cons. *Mastery Learning* (ML) is due to Bloom (1968, 1976) and, as it is stated by Anderson and Block (1985), it embraces a number of theoretical and practical ideas about systematic individualised teaching, which assists students in those cases where they encounter learning difficulties, provides all the necessary time to acquire a skill and endows them with a defined criterion of what that skill implies. Based mainly on methodologies of synthesis (meta-analysis and meta-synthesis), it is concluded that for about three years ML has had no better competitor as a learning and teaching model. Finally, a few restrictions derived from its application and from the model itself are presented.

Keywords: *Mastery Learning*, one-to-one teaching, Bloom, learning conditions, synthesis method.

1. Introducción

No es frecuente hablar, y menos escribir, sobre el modelo *mastery learning*, al menos en España. Si se hace una incursión en las publicaciones españolas de libros y revistas es difícil encontrar trabajos bajo las siglas ML. Tal vez no sea aventurada la sorprendente afirmación de que en esencia poco se sabe, excepto por los especialistas, acerca de en qué consiste el *mastery learning*, y menos aun sobre cuál es su grado de eficacia o resultados a que conduce o provoca cuando se lo compara tanto con la enseñanza convencional como con otros sistemas instructivos; no obstante, mucho se ha escrito indirectamente contra la filosofía que lo ampara, sobre todo en esa faceta de obsesión, se dice, por la eficacia.

Mi conocimiento teórico y entusiasmo por el modelo del *mastery learning* es suficientemente remoto en el tiempo como para poder decir que son varios los lustros en que ha sido asidua mi familiaridad con él, tanto en el plano teórico como en el de su aplicación e investigación (López López, 1991). Mi primer contacto con el *mastery learning* se remonta a la lectura de la traducción del libro de J.H. Block (1979), cuyo original data de 1971 bajo el título *Mastery Learning, theory and practice*. Es sabido que en dicha obra se encuentra el artículo de Bloom (1968), que era fundacional del modelo, y que fue titulado *Mastery Learning*. Se añadió como subtítulo Estrategias para lograr el «dominio» de lo aprendido. Posteriormente se produjo la lectura de los documentos del *Mesa Seminar* (Bloom, 1980) acerca del estado de la investigación sobre las variables alterables en educación. Su lectura me llevó al libro clásico de Bloom de 1976 sobre las características humanas y el aprendizaje escolar, cuya traducción al español, como corresponsable de una colección universitaria, se malogró¹. Su conocimiento me llevó a las primeras evaluaciones de tal modelo, aspecto éste que consolidó mi positiva primera impresión sobre su eficacia.

Así pues, dos han sido las preocupaciones sobre tal modelo: conocerlo y evaluarlo. Pretendo, pues, dar respuesta a la curiosidad, primero, de saber en qué consiste el *mastery learning*, y, en segundo lugar, de conocer cuál es su grado de bondad o eficacia cuando es comparado con otros sistemas y modelos de enseñanza. Sin embargo, cuando he hablado de él, después de haber evidenciado sus bon-

dades, se me ha preguntado por qué no se aplica con más profusión en el ámbito escolar principalmente —y esa misma pregunta me he hecho varias veces—. Por ello, además de los objetivos de conocer y evaluar, quiero añadir un tercero, el de ponderarlo; es decir, en qué consiste, cuánta es su bondad comparativamente hablando con otros sistemas y cuáles son sus luces y sombras.

En cualquier caso, la finalidad global del presente trabajo reside en recordar que existe un modelo altamente eficaz, el *mastery learning*, probablemente el más eficaz, al menos en términos de logros de rendimiento, y que, aunque en la literatura progresivamente se encuentra menos presente, no es tanto porque haya dejado de ser eficaz sino porque ya no se insiste en su evidente bondad y, por qué no decirlo, porque conlleva no pocas dificultades, algunas de las cuales van asociadas a su práctica, esto es, a que exige un mayor grado de planificación, un desarrollo altamente estructurado y una concienzuda evaluación.

2. Breve descripción del *mastery learning*

¿Qué es el *mastery learning*, cómo surgió, en qué consiste...? *Mastery learning*, aprendiendo para dominar o, como algunos no del todo adecuadamente lo han llamado, pedagogía por objetivos, tuvo su origen en Bloom por la creencia de que no sólo el entorno de aprendizaje era clave para el éxito personal y el aprendizaje. Es bueno recordar que el artículo fundacional de Bloom (1968) surgió dos años después del *Informe Coleman* (Coleman et al., 1966), el cual, después de marcar el énfasis en la importancia del entorno o background familiar, previo a la escuela, había introducido la idea de que ésta no era importante, no marcaba la diferencia, incluso que podría dejar de existir. Por ello, Bloom, que creía en ella, quiso reivindicarla, defendiendo la idea de que podía marcar la diferencia, y proponía a la vez los medios para que se organizaran sistemáticamente las formas en las que podía fomentarse el aprendizaje.

Bajo las siglas genéricas de ml se esconden, según Anderson y Block (1985), tres modelos o métodos, dos de los cuales —el Plan Keller, o Sistema Personalizado de Instrucción (PSI), y el Sistema Audio Tutorial (A-T) de Samuel Postlethwait— se mueven al ritmo y en contexto individual, básicamente en el nivel superior de enseñanza, mientras que el tercero se basa en una enseñanza en grupo, el

1. Este libro se tradujo por Editorial Voluntad, de Bogotá.

Learning for Mastery de Bloom. Gentile y Lalley (2003) hablan de dos modelos bajo las siglas ml, el psi de Keller (1968) y el lfm de Bloom (1968). Aunque pueden relizarse alusiones a los dos primeros, sin embargo, el interés básico reside en el modelo de Bloom al ritmo y en contexto de grupo. Así pues, aunque *Mastery Learning* corresponde a unas siglas genéricas y es exacto, sin embargo ordinariamente ha sido identificado con el modelo de Bloom; pero para diferenciar éste de los otros dos ha sido denominado *Learning for Mastery* o LFM. Esto no quita para que en estas páginas se usen indistintamente ML y LFM para identificar el modelo de Bloom, ya que éste es el objeto presente de desarrollo.

¿Cómo ha ido evolucionando el *learning for mastery* de Bloom? Se pueden distinguir dos momentos en su evolución (Anderson y Block, 1985). El primero está lógicamente liderado por los escritos de Bloom en la Universidad de Chicago, que abarcan desde 1968 a 1971; el segundo, por los escritos del mismo Bloom y, sobre todo, por sus discípulos y colegas (desde 1971 hasta nuestros días). Mientras Bloom se dedicaba a desarrollar la teoría (Bloom, 1976), un número de discípulos y colegas dedicaron su atención a desarrollar la práctica.

El *mastery learning* de Bloom es deudor de su historia y producción anterior. Todos los autores coinciden en ubicar a Bloom dentro de una corriente ambientalista, que concede amplia influencia a los factores del entorno, entre los que se encuentran los de la educación. Afirman Anderson y Block que:

«Mastery learning es una vieja y optimista filosofía sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esencialmente, esta filosofía afirma que cualquier profesor puede ayudar a los estudiantes para que aprendan bien, rápidamente y con seguridad en sí mismos (Anderson y Block, 1985)».

Así, pues, el *mastery learning* se ubicaría dentro de la corriente de fe en el poder del ambiente para transformar los resultados de los individuos y se apoyaría en concreto en la confianza de que la educación, y en particular la escuela, pueden marcar la diferencia en las producciones humanas. Tal y como afirma Guskey:

«La teoría del mastery learning se basa en la creencia de que todos los niños pueden aprender cuando se les provee de las condiciones que son apropiadas para su aprendizaje. Las estrategias instructivas asociadas con el mastery learning están diseñadas para trasladar esta creencia a la práctica en las escuelas modernas (Guskey, 1987)».

Por otra parte, no se puede olvidar la importancia que tuvo el que durante el período comprendido entre 1940 y 1959 trabajara Bloom en la *Office of the Board of Examiners* de la Universidad de Chicago, interesándose por los métodos de enseñanza, por los resultados de la educación y la medida de tales resultados. Esto le ayudó a conocer las vías a través de las cuales funciona el conocimiento y cómo promover formas de pensamiento de alto nivel. Su conocida obra de la taxonomía de los objetivos de la educación

(Bloom et al., 1956) le ayudó a fijar tales niveles desde el *conocimiento*, pasando por la *comprensión*, la *aplicación*, el *análisis* y la *síntesis*, hasta la *evaluación*.

Sin embargo, todos los autores coinciden en resaltar la importancia que tuvo en el giro que dio a su trayectoria de investigación y producción la estancia durante el año 1959 en la Universidad de Stanford en el *Center for Advanced Study in Behavioral Sciences*. En efecto, Bloom cambió el énfasis y su centro de interés desde el estudio de las pruebas, la medida y la evaluación para concentrarse en los problemas del aprendizaje, en primer término, y en segundo lugar en la enseñanza. Creyó que no solamente el ambiente era importante, sino que incluso se podía influir en éste mediante la disposición sistemática de las condiciones y vías a través de las cuales se podía promover el aprendizaje. En este contexto se desarrolló el *mastery learning* como una vía para que los maestros pudieran proporcionar una enseñanza de alta calidad y lo más apropiada posible para sus estudiantes. Tal y como afirman Anderson y Block:

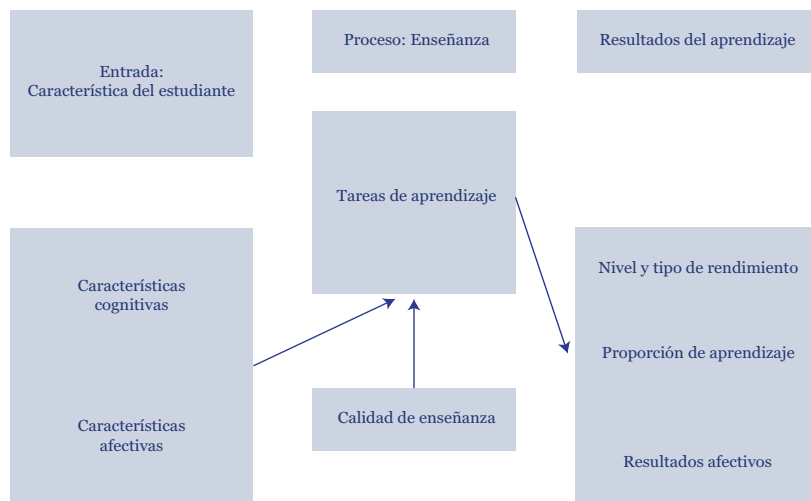
«El mastery learning contiene un conjunto de ideas teóricas y prácticas sobre la enseñanza individualizada que ayudan a la mayoría de los estudiantes a aprender mejor, con rapidez y seguridad en sí mismos. Estas prácticas e ideas dan lugar a una enseñanza sistemática, que ayuda a los estudiantes en el momento en que se presentan dificultades de aprendizaje, que permite disponer de todo el tiempo necesario para adquirir dominio y que les proporciona un criterio claro de lo que constituye ese dominio (Anderson y Block, 1985)».

Se decía anteriormente que Bloom era deudor de la historia precedente, y lo es también de una corriente de enseñanza y aprendizaje acorde con su tiempo en cuanto a esa línea tan productiva de investigación y realizaciones como la del movimiento de las escuelas eficaces. En efecto, el mismo Bloom (1974) afirma que sus ideas no son realmente nuevas. Los principios básicos del *mastery learning* ya fueron descritos en los primeros años del siglo xx por Whasburne (1922: Bloom, 1974) y Morrison (1926: Bloom, 1974), y se pueden encontrar vestigios en educadores como Comenio, Pestalozzi y Herbart.

En fechas más próximas Bloom enraiza su modelo en el trabajo de Carroll (1963) sobre un modelo de aprendizaje escolar. De los cinco elementos del modelo de Carroll (Clark, 1985) no se interesa Bloom en especial por la *aptitud* —definida como tiempo requerido para dominar o aprender una tarea particular de aprendizaje bajo ideales condiciones— ni por la *oportunidad para aprender* —definida como tiempo instructivo permitido por el sistema y el profesor para dominar una determinada tarea de aprendizaje— ni por la *perseverancia* —cantidad de tiempo que un estudiante desea dedicar al aprendizaje—.

Bloom, sin embargo, tal y como se ilustra en la figura adjunta (Figura 1), se centra en los otros dos elementos del modelo de Carroll —a capacidad para comprender la enseñanza y la calidad de enseñanza—. En efecto, Bloom (1976) cambió el énfasis desde el

Figura 1
Modelo de aprendizaje de Bloom (1976)



tiempo en la tarea, que era la gran variable de Carroll, a la historia previa de aprendizaje del estudiante (entrada) y a la enseñanza que procede lógica y sistemáticamente (proceso). Afirma en el primer capítulo de su obra:

«Esencialmente, lo que cualquier persona en el mundo puede aprender, casi todas las personas pueden aprender si están provistas de las apropiadas condiciones previas y de las actuales condiciones de aprendizaje (Bloom, 1976)».

La clave, pues, para un aprendizaje exitoso no reside en su mayor grado en el tiempo. Aunque habrá que decir que un elemento esencial del *mastery learning* está ligado necesariamente al tiempo, como es la enseñanza correctiva, la cual conlleva tiempo adicional de estudio, en su modelo es mucho más importante el grado en el cual los estudiantes pueden ser motivados y vienen pertrechados de los aprendizajes previos y de cómo durante el proceso pueden ser ayudados a corregir sus dificultades de aprendizaje en los momentos cruciales del proceso. En este sentido, a alguien puede chocarle la posición de Bloom sobre los estilos de aprendizaje, tal y como afirman Fraser y otros:

«Bloom no trabajó sobre los estilos individuales de aprendizaje de los niños. En este aspecto, Bloom y los teóricos del modelo del tiempo estuvieron de acuerdo. Se supuso que todos los niños aprendían de modos similares y que las diferencias entre individuos eran una función de lo que el alumno trae a la tarea de aprendizajes previos y de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, el modelo de Bloom incluyó la provisión de feedback entre los productos y la entrada (Fraser y otros, 1987)».

Al cómo durante el proceso los alumnos pueden ser ayudados a corregir sus dificultades de aprendizaje en los momentos cruciales del proceso Bloom llama calidad de enseñanza. Carroll la define en función del *grado de aproximación al nivel óptimo, para un determinado alumno, que se logra mediante la presentación, la explicación y el ordenamiento de los elementos de una tarea de aprendizaje* (Bloom, 1968). ¿Qué entiende Bloom por calidad de enseñanza?

En su trabajo original (Bloom, 1968) habla de *procedimientos operativos recomendables*, entre los que cita la evaluación formativa y los recursos correctivos del aprendizaje logrado. Dentro de la evaluación formativa incluye la división de la materia en unidades jerarquizadas y la evaluación diagnóstica frecuente a lo largo del proceso al término de cada unidad de aprendizaje, que ha de ser especialmente más frecuente en las primeras unidades. Estos test darán lugar a dos tipos de alumnos, los que superan la unidad, a los cuales se han de dar oportunidades de ampliación, y los que no la superan, a los cuales se ha de prestar atención de corrección o recuperación. En cuanto a los *recursos correctivos de aprendizaje*, dice algo tan cierto como que el uso de test formativos frecuentes en sí apenas tiene eficacia; requiere acciones adicionales, como la motivación para corregir los errores cometidos en esas pruebas y aportar sugerencias específicas respecto a lo que precisan hacer para corregir un aprendizaje defectuoso. A continuación señala algunos procedimientos correctivos, dice, que «hemos observado que (...) son eficaces» (pág. 59).

En su obra maestra *Human characteristics and school learning*, Bloom da contenido a la calidad de enseñanza. Asigna cuatro estrategias, a las que habría que añadir la tutoría. Afirma que:

«La Calidad de Enseñanza (...) tiene que ver con las indicaciones (cues) o direcciones proporcionadas al alumno, con la participación del alumno en la actividad de aprendizaje (...) y con el refuerzo el cual vincula con alguna forma de relación al alumno con el aprendizaje. Como la mayor parte de la enseñanza escolar es enseñanza en grupo y porque cualquier intento de enseñanza en grupo está vinculada al error y dificultad, deberá también incluirse en la calidad de enseñanza un sistema de feedback y correctivo (Bloom, 1976)».

¿Qué es el *Mastery Learning* de la época posterior a Bloom? Una de las preocupaciones de los discípulos y autores posteriores a Bloom fue el ser fieles a los principios del *mastery learning*. Dentro de sus continuadores y en relación con el tema que en este momento nos es pertinente, destacaría a Thomas Guskey, uno de los más preclaros discípulos y singular especialista en *mastery learning*, el cual tiene como una de sus preocupaciones preferentes el ser fiel a sus elementos esenciales (Guskey, 1987, 1996, 2001). Afirma en el primero de sus trabajos Guskey:

«La atención creciente prestada hacia el *mastery learning* ha desembocado, sin embargo, en cierta confusión. La etiqueta «*mastery learning*» se aplica hoy día a un amplio rango de materiales educativos y currícula, muchos de los cuales mantienen poco o ningún parecido con las ideas descritas por Bloom y posteriormente pulidas (...). Las cualidades y características específicas de los programas de «*mastery learning*» es también conocido que varían grandemente de un lugar a otro, haciendo difícil identificar lo que es y lo que no es *mastery learning*. Además, las descripciones de los programas de *mastery learning* típicamente incluyen información detallada sobre una variedad de elementos instructivos, muchos de los cuales no son verdaderamente esenciales al proceso de *mastery learning* (Guskey, 1987)».

¿Cuáles son esos elementos? Dice textualmente Guskey (véase la Figura 2):

«El proceso de enseñanza y aprendizaje es percibido generalmente como teniendo tres componentes. Al principio hay cierta idea de lo que ha de ser enseñado o los objetivos de aprendizaje. Al final del proceso está el componente alumno competente —ese estudiante que ha aprendido muy bien lo que fue enseñado y cuya competencia puede ser estimada a través de cierta forma de evaluación—. Entre medias se encuentra el acto de enseñanza o instrucción. El *mastery learning* añade el componente adicional del feedback y correctivos en orden a potenciar ambas cosas, la eficiencia y el éxito de la enseñanza y el aprendizaje (Guskey, 1987)».

Un poco antes en ese mismo trabajo Guskey había dicho:

«Un programa que no incluya estos elementos no puede ser denominado con propiedad «*mastery learning*». Estos dos elementos son feedback y correctivos, y congruencia entre los componentes instructivos (Guskey, 1987)».

En este texto no se menciona explícitamente el otro lado de la moneda de las actividades correctivas, cuyos destinatarios naturales son los alumnos que no han fracasado en el dominio de una unidad

Figura 2
Principales componentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Guskey, 1987, 20)

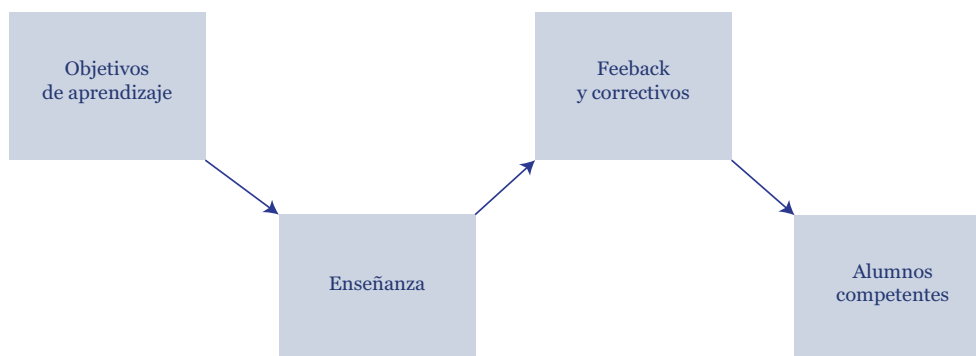


Tabla 1
Elementos esenciales de las estrategias de *mastery learning* (Guskey, 1987)

Estrategia	Destinatarios	Características
«información precisa (...) sobre el progreso de su aprendizaje a intervalos regulares a lo largo de la secuencia instructiva. Es la información, o <i>feedback</i> »	Todos los «estudiantes»	«Diagnóstica y prescriptiva»
«El <i>feedback</i> que los estudiantes reciben debe estar acompañado de explícitas actividades <i>correctivas</i> »	Los que no superan la unidad de aprendizaje: aquellos «estudiantes (que han tenido) errores de aprendizaje y (...) dificultades»	<ul style="list-style-type: none"> — «ofrecen (...) guía específica y dirección sobre cómo pueden corregir los errores de aprendizaje o remediar sus problemas de aprendizaje»; — «deben también abordar el aprendizaje de un modo que es diferente de la enseñanza inicial. En otras palabras, deben ofrecer una alternativa instructiva»
«actividades de enriquecimiento»	<ul style="list-style-type: none"> — Los que superan la Unidad: aquellos estudiantes que alcanzan dominio a partir de la enseñanza inicial» — Otro tipo de estudiantes: «representan un medio excelente de implicar a los estudiantes en el desafío de actividades de alto nivel diseñadas para los estudiantes superdotados y con talentos especiales» 	<ul style="list-style-type: none"> — Proporcionan «oportunidad de ampliar y expandir su aprendizaje»; «referidas a la materia a la cual el <i>mastery learning</i> se está aplicando pero no precisa que esté vinculada al contenido de una unidad específica»

determinada. Tiene en mente que hay otros alumnos que sí superan la unidad. Por ello, a lo largo del texto habla del *feedback* y correctivos, que «están acompañados de actividades de enriquecimiento». ¿Cuáles son algunas de las características de tales estrategias? En la Tabla 1 se van a incluir algunos elementos esenciales de tales estrategias, entresacando citas textuales de Guskey.

En los trabajos posteriores (Guskey, 1996, 2001) se mencionan explícitamente los dos elementos esenciales del *mastery learning* con entidad propia cada uno de ellos, y dentro del primero distingue claramente los dos destinatarios de acciones, que son distintos; esto es, los que fracasan (corrección) y los que superan los objetivos (enriquecimiento): *feedback*, proceso correctivo y de enriquecimiento; congruencia entre los componentes instructivos.

De una mayor concreción son los 13 pasos que Gentile y Lalley (2003) incluyen en su obra, que suponen un plan sistemático para llevar a cabo un programa de *mastery learning*. Afirman que para ejecutar un programa de *mastery learning* es preciso seguir esta secuencia:

1. Divide tu curso o currículum en unidades significativas, tal vez de una duración de 2 semanas en longitud.
2. Decide qué información y destrezas es esencial que dominen todos, en contraposición a las que son opcionales y pueden ser utilizadas en consecuencia para actividades de enriquecimiento.
3. Ordena la información y destrezas iniciales en una lógica secuencia y escríbelas como cuestiones de estudio u objetivos de unidad (para ser distribuidos a los estudiantes en el programa del curso o como documento aparte).
4. Identifica el conocimiento y las destrezas de prerrequisitos para dominar los objetivos, de tal modo que éstos puedan ser evaluados y, si fuera necesario, reenseñados antes de comenzar el actual dominio de la unidad.
5. Crea formas paralelas de pruebas de dominio escribiendo varias pruebas de cuestiones (3 ó más) de un similar nivel de dificultad para cada objetivo de dominio.
6. Establece un estándar de paso y qué calificaciones (grados) serán asignadas a aquéllos que han pasado, así como las consecuencias de no pasar.
7. Crea proyectos de enriquecimiento para motivar a los estudiantes a ir más allá del dominio de lo básico y elevar sus calificaciones.
8. Enseña para conseguir los objetivos.
9. Opcional: utiliza una de las formas del test paralelo como un pretest o como un test de práctica durante la enseñanza.
10. Administra el primer test de dominio en el tiempo estipulado.

11. Programa el test de recuperación a tu conveniencia o durante las clases subsiguientes, mientras otros estudiantes que han pasado la unidad trabajan en proyectos de enriquecimiento.
12. Pasa a la siguiente unidad.
13. Inventa una forma de proporcionar la calificación global para todas las unidades de dominio.

Es decir: dividir el curso en unidades secuenciales de aprendizaje; escribir los objetivos y seleccionar los contenidos esenciales y opcionales; evaluar el nivel de entrada con pretests; redactar y utilizar pruebas formativas de cada unidad; fijar un estándar de dominio y decisiones derivadas, esto es, pasan/no pasan; diseñar programas de enriquecimiento; enseñar cada unidad; redactar y administrar test de recuperación; asignar al final la calificación global. Todas estas tareas se pueden agrupar en dos grandes apartados: la programación y la enseñanza.

Sin embargo, si alguien deseara diseñar y poner en práctica un programa inspirado en el modelo *mastery learning*, probablemente lo tuviera difícil, ya que las tareas anteriores son insuficientes indicadores y guías de la acción instructiva que ha de seguirse. Por ello, en orden a conocer con más profundidad, a la vez que con más especificidad, en qué consiste el *mastery learning*, era precisa alguna guía más concreta y estructurada. Esta guía es la que Anderson y Block (1985), especialistas del modelo, continuadores de Bloom y preocupados tanto por la teoría como por la práctica, nos proporcionan a través de un trabajo, que, a mi juicio, es el que mejor describe los pasos para diseñar un programa de *mastery learning* para todo aquél que desee aplicarlo a la enseñanza de cualquier materia.

Los autores incluyen un apartado titulado *Tareas básicas orientadas a los que desarrollan programas de Mastery Learning*. Mencionan algunos aspectos que me parecen dignos de notarse; a saber, que para que el programa tenga éxito han de cumplirse todas las tareas y subtareas que en el modelo se incluyen y que se verán a continuación; además, insisten en algo que psicológicamente tiene enorme calado: es más importante que tales tareas se lleven a cabo que el grado de perfección con que se realicen, al menos al principio.

Se ha hablado de tareas y de subtareas. ¿Cuáles son y en qué consisten? Al diseñar y aplicar un programa de *mastery learning* se han de poner en práctica secuencialmente cuatro grandes tareas:

- Definición de lo que es objeto de aprendizaje o de dominio de la materia.
- Planificación en orden a lograr el dominio.
- Enseñanza en orden a lograr el dominio.
- Evaluación del dominio.

Además, se indica en cada una de las tareas una *definición*, describiendo en qué consiste, y asignan la función que cumple. Finalmente, lo que parece que tiene más interés desde el punto de vista práctico puede ser la inclusión dentro de cada tarea de una serie de *subtareas*, que son como la guía que se ha de seguir para diseñar y ejecutar un programa de *mastery learning*. De la lectura del trabajo se han entresacado las *subtareas* que se detallan y que se relatan a continuación, las cuales están agrupadas alrededor de las cuatro tareas, esto es, definición, planificación, enseñanza y evaluación.

Tarea 1.ª. Definir lo que es objeto de dominio

- *Consiste* en especificar los resultados esperados a corto y largo plazo, los resultados abstractos (metas) y en llevar a cabo sus representaciones concretas (pruebas y niveles de ejecución aceptables en los mismos).
- *Función*: comunicar a los estudiantes sus expectativas de aprendizaje; a profesores, padres y administradores.

Subtareas específicas en orden a definir el dominio

- Identificar los objetivos generales o resultados más importantes del curso
- Definir los objetivos específicos para cada unidad
- Dividir el curso en unidades de aprendizaje
- Secuenciar u ordenar las unidades
- Decidir qué es lo que constituirá el dominio de cada unidad
- Preparar la prueba sumativa final según los objetivos, para poner la calificación final y fijar su estándar, alcanzado el cual, se considera dominado el curso
- Redactar los test formativos de cada unidad para ver cómo va avanzando el alumno de una a otra unidad de aprendizaje y determinar los niveles de realización en orden al dominio de cada unidad

Tarea 2.ª. Planificar de cara al dominio

- *Consiste* en diseñar planes para ayudar al alumno a conseguir los objetivos de cada unidad.
- *Función*: permitir a los profesores el ser previsores, anticipar problemas y buscar soluciones a situaciones antes de que surjan.

Subtareas específicas en orden a planificar el dominio (continuación)

- Diseñar el Plan Instructivo Original, que va destinado a toda la clase
- Preparar el material adecuado a cada objetivo y apropiado para la mayoría de los alumnos
- Preparar las actividades que impliquen o comprometan a la mayoría de los alumnos en el aprendizaje
- Preparar los correctivos o actividades correctivas para los alumnos no dominadores derivadas de la información proporcionada por los test formativos
- Planificar el trabajo de los alumnos dominadores, es decir, los que superan las pruebas formativas de la unidad mientras se lleva a cabo la aplicación de correctivos para los que no la dominan
- Planificar el tiempo de enseñanza original, de correctivos/enriquecimiento y de medida de los resultados de aprendizaje

Tarea 3.ª. Enseñar de cara al dominio

- *Consiste* en gestionar más el aprendizaje que dirigir a los alumnos.

- *Función*: el profesor especifica lo que va a aprenderse, motiva a los alumnos para aprenderlo, ofrece los materiales instructivos, los administra en una porción deseable para cada alumno, controla el proceso de cada uno, diagnostica dificultades, aplica correctivos, alaba y alienta las buenas actuaciones y hace ejercicios para fijar el aprendizaje.

Subtareas específicas en orden a enseñar el dominio (continuación)

- Orientar a los alumnos sobre expectativas, procedimientos, evaluación formativa y sumativa
- Enseñar cada unidad según el Plan Instructivo Original
- Aplicar el test formativo previo a la siguiente unidad
- Identificar sobre la base de los resultados en el test formativo quiénes son alumnos dominadores (pasan) y cuáles no son dominadores (no pasan)
- Dar información de la prueba (feedback), en especial a los no dominadores
- Aplicar la enseñanza correctiva a los no dominadores
- Presentar opciones de enriquecimiento a los dominadores
- Anunciar la fecha de inicio de la siguiente unidad

Tarea 4.ª. Evaluar el dominio

- *Consiste* en determinar qué alumnos han dominado la materia y cuáles no.
- *Función*: recompensar a los estudiantes por la consecución de los objetivos más relevantes del curso, buscando que compita consigo mismo.

Subtareas específicas en orden a evaluar el dominio (continuación)

- Administrar el test sumativo final conducente a la nota
- Asignar calificaciones

Estas tareas y subtareas pueden servir de guía de actuación al diseñar y ejecutar un programa inspirado en el modelo *mastery learning*, guía que es suficientemente clara aunque laboriosa.

Se podría descender en el nivel de concreción para el diseño y puesta en práctica de un modelo como el que se ofrece en las presentes páginas, ya que es variada la experiencia del autor en la dirección de cursos bajo las siglas ML. Sin embargo, los límites de una publicación como la presente no permiten descender más en el nivel de concreción. Ahora bien, si alguien deseara descender en la concreción y conocer cómo se conduce un profesor como docente en orden a la mejora del aprendizaje del alumno, siguiendo las subtareas mencionadas, puede acudir al Anexo I, donde se presenta una serie de afirmaciones que se refieren al grado en que un profesor va siguiendo cada uno de los pasos de la secuencia del programa *mastery learning*. Dichas conductas se vinculan a una de las cuatro grandes áreas o tareas que se fijan como esenciales a toda enseñanza y que se orientan al dominio o aprendizaje de una materia por parte de los alumnos.

Lo que procede a continuación es, tal como se dijo, mostrar que el modelo está respaldado por una amplia cantidad de investigación, que aboga por su bondad. Esto significa que cualquiera que lo ponga en práctica no está embarcado en una aventura incierta, sino en una ruta segura.

3. Una visión global de su eficacia

Dunkin, hablando de la eficacia del Sistema Personalizado de Instrucción-PSI de Keller, el otro modelo de *mastery learning*, después de recoger la investigación sobre su eficacia al compararla con otros sistemas en la enseñanza superior, afirma:

«La conclusión más significativa a que se puede llegar a partir de la investigación sobre los métodos novedosos de enseñanza en el nivel superior es que el Plan Keller es claramente superior a los otros métodos con los que ha sido comparado. Más aún, el Plan Keller ha sido encontrado tan consistentemente superior que debe ser calificado como el método con el mayor apoyo de investigación en la historia de investigación sobre la enseñanza (Dunkin, 1986)²».

¿Podría afirmarse del *learning for mastery* algo similar? Es la presente intención, una vez que se ha analizado en qué consiste, mostrar hasta qué grado es eficaz de cara a promover las más diversas variables de los alumnos e incluso de los profesores, si es que sobre este campo hubiere producción científica de tipo experimental. Decir «las más diversas variables de los alumnos» es demasiado pretencioso, ya que la variable que en la investigación educativa ha sido objeto del mayor interés ha sido el rendimiento, y en concreto el inmediato. El resto de variables, puede decirse, también han sido objeto de interés, pero comparativamente han sido de un interés, cuantitativamente hablando, marginal.

Ahora bien, cuando se consulta con frecuencia la investigación educativa de tipo experimental en el apartado de métodos, sistemas y estrategias de enseñanza/aprendizaje resulta reiterativo el recurso a unos mismos sistemas en perjuicio de otros. Este hecho no evidencia otra cosa que el interés de la práctica educativa por la aplicación de unos procedimientos, que se ha visto a lo largo del tiempo que han resultado positivos, ya sea por los resultados que provocan, ya porque han resultado ser modelos en los cuales se han visto reflejados otros. En cualquier caso, de ellos existe una abundante producción científica. Esto es lo que ha provocado que surjan metodologías de síntesis para darnos una visión global de sus efectos.

La vía más productiva de entre las metodologías de síntesis es la del *metaanálisis*³, análisis de análisis o análisis integrador, como Glass (1977) indica que se puede llamar. Es conocida su definición de metaanálisis (Glass, 1976) cuando afirma que es una técnica de análisis estadístico de una amplia colección de datos de resultados de análisis de estudios individuales con la finalidad de integrar los hallazgos. Es, por tanto, una técnica de integración cuantitativa de datos.

Sin embargo, cuando de un mismo procedimiento existen muchos estudios de síntesis y se quiere tener una visión global de su eficacia, se recurre a una metodología, que surge con la pretensión de ser un «metaanálisis de similares metaanálisis», un «meta-análisis de segundo orden», una «super-síntesis» o un «meta-meta-análisis», como algunos autores han denominado a estos estudios de síntesis de síntesis, o simplemente metasíntesis (Sipe y Curlette, 1997). Una *metasíntesis* puede tener la sola finalidad de resumir estudios de metaanálisis o de resumirlos para probar hipótesis específicas o evaluar modelos teóricos⁴.

Valgan estas ideas para poder interpretar los datos que se incluirán en párrafos posteriores. En ellos se recurrirá a las vías de la metasíntesis sobre diversos procedimientos de enseñanza y aprendizaje o a la comparación de metaanálisis sobre distintos procedimientos con vistas a obtener una visión global o de síntesis sobre el efecto que a lo largo de varias décadas han tenido los sis-

2. En Gentile y Lalley, 2003, 15.

3. Se pueden integrar resultados estadísticos provenientes ya sea de resultados experimentales, en forma de promedio de Magnitud del Efecto-ME, como de estudios correlacionales, en forma de promedio de correlaciones. La magnitud del efecto (ME) es un índice (cociente), que resulta de una división en cuyo numerador se encuentra la diferencia entre las medias de los dos tratamientos que se ponen en comparación, ordinariamente de un tratamiento distinto al convencional y el convencional en la variable analizada; y en cuyo denominador se encuentra un índice estable de variabilidad. Expresa el grado en que un grupo supera al otro, utilizando para todos los casos una medida que permite su comparabilidad. Es, pues, una medida tipificada o standarizada de comparabilidad entre los tratamientos en cada variable; es decir, es una medida de su efecto. Aunque hay pruebas estadísticas que fijan la significación de cada valor, suelen considerarse valores irrelevantes los que resultan inferiores aproximadamente a 0,20. Es por tanto evidente que la ME puede ser negativa —en el supuesto de una media mayor en el segundo término de comparación— o positiva, en caso contrario, que suele ser lo ordinario. En ocasiones la ME se transforma a índice de correlación.

4. Una meta-síntesis, definida por su uso (Bair, 1999), consiste en una revisión de un amplio cuerpo de literatura de investigación para sintetizar sistemáticamente los hallazgos en un esfuerzo de desarrollar una comprensión más informada de un área particular de interés.

Tabla 2
Efecto promedio de los sistemas de *mastery learning* (PSI y LFM) en comparación con los restantes (todos) métodos instructivos para la enseñanza de las ciencias

Sistemas	Δ	N Δ	S	Máx Δ	Mín Δ
<i>Mastery learning</i>	0,64	13	0,43	1,74	0,08
PSI	0,60	15	0,42	1,74	0,08
Todos	0,10	341	0,41	1,74	-0,87

Fuente: Willet, Yamashita y Anderson (1983).

temas más al uso en los distintos niveles de enseñanza, dado que se quiere llegar a tener una visión de síntesis sobre cuáles son los más eficaces sistemas o modelos de enseñanza y aprendizaje. Se analizará el efecto de tales procedimientos en los alumnos, en primer término las variables de rendimiento, algunas de corte afectivo y de personalidad, y otras de tipo cognitivo de alto nivel. ¿Cuáles son los diversos modelos, sistemas o enfoques de enseñanza que mejor promueven el aprendizaje, es decir, que comparativamente más alto resultado han arrojado sobre el rendimiento inmediato, y otras variables, tal y como se manifiesta en la literatura de las síntesis cuantitativas que recogen investigación educativa de tipo experimental? Willet, Yamashita y Anderson (1983) analizaron la eficacia de los sistemas instructivos aplicados en la enseñanza de las ciencias; Fraser, Walberg, Welch y Hattie (1987) recogieron 134 síntesis sobre la investigación en productividad educativa. El trabajo monográfico de revista de Creemers y Scheerens (1989) sobre el desarrollo de la investigación sobre efectividad escolar, y en particular el capítulo 2 de Fraser de síntesis sobre investigación en efectividad escolar e instructiva se apoyan en el previo de Fraser et al. (1987). Es obligada la consulta al número monográfico de revista de J. Kulik y Kulik (1989) sobre metaanálisis en educación y a dos trabajos de metasíntesis que tienen la virtualidad de agrupar los sistemas según sus efectos se puedan considerar en categorías de mayor o menor efecto. En efecto, Spencer (1996), por una parte, y Sipe y Curlette (1997) en un trabajo de metasíntesis sobre los factores relacionados con el rendimiento académico, por otra, cierran lo que será la base de la segunda parte del presente trabajo. Realizadas nuevas búsquedas sobre el tema, el resultado ha sido infructuoso en cuanto a metasíntesis se refiere.

4. El rendimiento inmediato

Hace ya unos lustros, Willet, Yamashita y Anderson (1983) realizaron un exhaustivo estudio de síntesis en el que pretendían responder la cuestión de cuáles eran los efectos que tenían diferentes sistemas instructivos en la enseñanza de las ciencias en distintos niveles de la enseñanza, en especial en el secundario. Ésta es la relación de dichos sistemas: sistema audiotutorial (AT), enfoques vinculados al ordenador (CAI)-enseñanza asistida por ordenador (EAO)-CMI-enseñanza administrada por ordenador y CSE: experimentos simulados por ordenador; contratos de aprendizaje, escuela elemental departamentalizada, enseñanza individualizada, *mastery learning*, enseñanza basada en los media (enseñanza por filme, enseñanza a través de televisión), sistema personalizado de instrucción (PSI de Keller), enseñanza programada (EP-ramificada y lineal), estudio autodirigido, uso de documentos fuente originales en la enseñanza de la ciencia y enseñanza en grupo (*team teaching*).

Dichos autores insertan varias tablas, en una de las cuales reúne una serie de síntesis cuantitativas publicadas hasta aquella fecha, las cuales cubrían estudios desde 1950. En ella se ponen de manifiesto varios aspectos, como el efecto promedio⁵ que producen los diferentes sistemas instructivos sobre el rendimiento, el número de estudios que sirven de soporte, la desviación (error típico) de los estudios y el valor del efecto tanto mayor como menor, tal como se indica en el encabezamiento de la tabla. Para no ser excesivamente prolivos en la inclusión de información innecesaria para el mensaje se van a insertar los efectos de los dos modelos de *mastery learning* (PSI y LFM) junto con el efecto promedio de los restantes métodos de enseñanza de las ciencias (Tabla 2).

5. La letra «delta» mayúscula griega de la tabla es otra forma de representar la Magnitud del Efecto-ME aludida.

Tabla 3
Efecto sobre el rendimiento inmediato de varios métodos de enseñanza

Métodos de enseñanza	N Meta-análisis	N Estudios	N Relaciones	r global	z (ME)
	37	2.541	6.352	0,14	0,29
Tutoría	2	218	1.255	0,25	0,50
<i>Mastery learning</i>	3	106	104	0,25	0,50
Deberes	2	44	110	0,21	0,43

Fuente: Fraser y otros (1987, 207).

Si se analiza la tabla con detenimiento, se podrán entresacar varias conclusiones, aunque algunas no son objeto del interés presente. La primera, que salta a primera vista, es que los dos modelos o sistemas, el *mastery learning* y el *psi*, son los que más alto promedio generan sobre el rendimiento inmediato, expresado por el promedio de la magnitud del efecto.

En la tabla se analiza también, además del efecto de los sistemas sobre el rendimiento, expresado en forma de promedio, la variación en los efectos, medida por los efectos extremos en las dos últimas columnas. Pues bien, en línea con la primera de las conclusiones, todos los sistemas arrojan en uno de los extremos de la variación, el del efecto menor, un efecto negativo, esto es, un efecto inferior a la situación convencional, que es con quien se los compara. Se ha dicho que «todos», pero hay que destacar que «todos menos dos». En efecto, solamente en dos sistemas varían los efectos dentro del signo positivo, a diferencia de los demás, que varían de positivo a negativo. Uno es el *psi*, que es un sistema aplicado en la mayoría de los casos a la educación superior; el otro es el *mastery learning*, que se aplica en cualquiera de los niveles. Ambos, junto con el sistema *audio-tutorial*, se enmarcan, tal y como se ha dicho, dentro de lo que ha venido en denominarse como sistemas o *modelos orientados al dominio* (Anderson y Block, 1985). Estos resultados son los que provocan que al final de su trabajo Willet et al. (1983, 414), después de examinar la eficacia de los sistemas de la larga lista, afirmen como conclusión, dejando constancia escrita de lo que numéricamente resulta evidente, lo siguiente:

«Aunque debe hacerse con cierta cautela, es posible formular algunas generalizaciones a partir de la integración de estudios de investigación sobre sistemas instructivos en ciencias. Los sistemas innovadores de mayor éxito resultan ser el *mastery learning* (ME promedio global = 0,64 y 0,50 para el rendimiento cognitivo) y el *psi* (ME promedio global = 0,60 y de 0,49 para el rendimiento cognitivo) (Willet y otros, 1983)».

Así, pues, de entre todos los sistemas aplicados a la enseñanza de las ciencias, sobre todo en el nivel secundario, los que más alto rendimiento provocan son los que van asociados al modelo de aprendizaje para el dominio o *mastery learning*.

Sin embargo, no son estos autores solamente quienes llegan a similares conclusiones, tal como se ha dicho. Fraser, Walberg, Welch y Hattie (1987), animados igualmente por la obtención de visiones de síntesis acerca de la eficacia global sobre el rendimiento de gran parte de los que llaman *métodos de enseñanza*, que son los sistemas o modelos más usuales en la enseñanza de las ciencias en el nivel secundario, recogen con exhaustividad las evidencias experimentales publicadas en síntesis cuantitativas y que presentan en un cuadro general, en el que se ponen en relación los métodos con el rendimiento inmediato. En la Tabla 3 se indican, a modo de

resumen, los estudios de síntesis o metaanálisis de cada método de enseñanza analizado, el número de investigaciones contenidas en dichos estudios de síntesis, el número de efectos o relaciones que se albergan entre todas las investigaciones, la correlación global promedio de todas las correlaciones y, finalmente, la magnitud del efecto (ME) transformada. Se han suprimido de la tabla los métodos con efecto bajo; concretamente la individualización, simulación/juegos, asistencia por ordenador, enseñanza Programada, jerarquías de aprendizaje, *team teaching* y medios (*media*) instructivos.

De la contemplación de la última columna, que me parece es la de mayor interés, se vuelve a obtener una similar impresión a la expresada a partir de la contemplación de la tabla de Willett y otros (1983). Lo que en esta tabla se llama *mastery learning* es en realidad *PSI* de Keller. Este sistema, junto con la tutoría, son los dos sistemas que mejor resultado arrojan. No es ocioso comentar que uno de los elementos básicos del *psi* es la tutoría; no en vano muchos autores llaman al sistema de Keller el sistema de los tutores (*proctors*). Estos datos son los que hacen decir a Fraser y otros, como síntesis o conclusión, lo siguiente:

«Aquellos programas en los que existe mucha supervisión, dirección, estructura hacia la meta o interacción con el profesor son los más efectivos. Un ejemplo de este tipo de programas es el *psi* de Keller el cual produjo más altas relaciones entre la individualización y el rendimiento ($r = 0,25$) (Fraser et al., 1987)».

Nótese que se habla de r en primer término, la cual puede convertirse a me . Una correlación de 0,25 viene a corresponder a una me de 0,50. Además de incluirse el *psi* de Keller bajo el rótulo de *mastery learning*, en otro momento de la conclusión afirman como resumen Fraser y otros sobre los sistemas instructivos más eficaces:

«El uso de la tutoría ($r = 0,25$), los métodos de *mastery learning* ($r = 0,25$) y los deberes en el hogar ($r = 0,21$) fueron encontrados los métodos de enseñanza más eficaces (Fraser y otros, 1987)».

La conclusión no deja lugar a dudas y viene a ser en esencia redundante respecto a la primera anteriormente citada.

Por otra parte, J. Kulik y Kulik (1989) en un número monográfico sobre metaanálisis en educación examinaron la eficacia sobre el rendimiento, y otras variables, de los más sobresalientes sistemas instructivos a partir de la técnica de metaanálisis. Dichos sistemas eran los siguientes: *CBI*-enseñanza basada en el ordenador, *PSI*-sistema personalizado de instrucción, *ILP*-paquetes instructivos de aprendizaje, *PI*-enseñanza programada, *MBI*-enseñanza basada en los medios, tutoría, enseñanza abierta y *AT*-sistema audio-tutorial.

Se analizó la eficacia que tales sistemas y procedimientos tenían sobre el rendimiento inmediato, medido a través de exámenes. Se adjuntan los resultados (Tabla 4) de tales efectos en algunos de los sistemas, excluidos los que menores resultados arrojan.

Tabla 4
Eficacia (ME) sobre el rendimiento inmediato de los más sobresalientes sistemas instructivos

Efectos estimados promedio de los sistemas instructivos sobre el rendimiento inmediato		
Sistemas instructivos	Rendimiento (ME) en exámenes por niveles	
	Previos a la universidad	Enseñanza superior
Personalized System of Instruction-PSI	0,50	0,50
Learning for Mastery-LFM	0,50	0,70
Tutoría	0,40	-
Sistema Audio-Tutorial-AT	-	0,20

Fuente: J. Kulik y Kulik (1989).

Tabla 5
Efecto de varios modelos y sistemas de enseñanza sobre el rendimiento inmediato, agrupados en dos niveles de magnitud del efecto-ME

Grado del efecto-ME	Modelos y sistemas	ME
Moderado (0,35-0,69)	Tutoría	0,40
	Vídeo	0,41
	Simulaciones del ordenador	0,49
	PSI	0,58
Grande (>0,69)	LFM y PSI (retención en los exámenes)	0,70
	Trabajo para realizar en casa-homework (calificado)	0,79
	LFM	0,80

Fuente: Spencer (1996, en Lara Ros, 2001).

En esta tabla ya se habla expresamente del *learning for mastery-LFM*, el cual en la enseñanza universitaria resulta más eficaz incluso que el mismo *PSI*. Este hallazgo de la superioridad de los efectos en el nivel universitario está contradicho por otros hallazgos, que van en la línea de señalar un mayor efecto del *learning for mastery* cuanto más bajo es el nivel de escolaridad, esto es, en la enseñanza primaria y no en la universidad, como se apuntó más arriba. Pues bien, como resumen de sus hallazgos, Kulik y Kulik afirman en la segunda de sus conclusiones y a la vista de los hallazgos:

«Cuando se toma el aprendizaje del estudiante como criterio de la eficacia instructiva, los registros de los sistemas de enseñanza basados en el dominio —el *lfm* de Bloom y el *psi* de Keller— son los más impresionantes, si bien la CBI (computer based instruction) y los programas tutoriales también tienen notables contribuciones al aprendizaje del estudiante (J. Kulik y Kulik, 1989)».

Como se va viendo, Willet et al. (1983), Fraser et al. (1987) y el matrimonio J. Kulik y C. Kulik (1989) han tenido una preocupación muy loable, la de dar visiones de síntesis de ciertos fenómenos, en este caso del efecto de los sistemas de enseñanza y aprendizaje más usuales sobre el rendimiento inmediato de los alumnos. Pues bien, esta preocupación no es pasajera. En épocas posteriores otros autores han seguido teniendo igual preocupación. Uno de ellos es Spencer (1996, 141, en Lara Ros, 2001, 98) quien, movido igualmente por dar visiones de síntesis sobre los efectos de varios modelos y métodos de enseñanza sobre el rendimiento inmediato, incluye la siguiente tabla modificada (Tabla 5). Lo que tiene de peculiar es que analiza el efecto de varios modelos y sistemas de enseñanza sobre el rendimiento inmediato, agrupándolos en tres niveles de magnitud del efecto (ME), esto es, pequeño, moderado y grande. Movido por idéntica preocupación de parsimonia en la provisión de información, no se incluirán los 7 sistemas que arrojan sobre el rendimiento un efecto pequeño.

Esta categorización de los efectos de los modelos y sistemas de enseñanza sobre el rendimiento presenta la ventaja de que nos permite ver intuitivamente cuáles de ellos provocan un efecto pequeño, es decir, más o menos similar al efecto que provoca la enseñanza convencional, con la que se comparan, cuáles provocan un efecto moderadamente superior y cuáles uno grande. ¿A qué llama Spencer efecto pequeño, moderado y grande? En la tabla se indica, pero un efecto pequeño de los modelos y sistemas, en comparación con la enseñanza convencional, es el que es inferior a 0,35; efecto

moderado es el que varía de 0,35 a 0,69; y efecto grande es el que supera un mínimo de 0,70. Lo que Spencer nos ofrece es una metátesis.

Preocupado por el objetivo del presente trabajo, me voy a fijar en los modelos con efecto mayor, si bien la tabla contiene una información inagotable. De ella quiero destacar la que más sobresale, a saber, que el *learning for mastery* es el modelo que más alto efecto produce de entre todos los modelos y sistemas que se aplican en la enseñanza. Tal efecto es de 0,80.

Tomando estos datos y a partir de otras investigaciones, Lara Ros (2001) afirma que «todo parece apuntar que algunas de las estrategias del *mastery learning* son las que mayores y mejores efectos producen en la enseñanza». En la página siguiente plantea si en la eficacia de tales procedimientos, refiriéndose al *learning for mastery* y *PSI*, influye la variable profesor, concretamente su experiencia. Viene a concluir que «tanto con profesores con experiencia como noveles, el rendimiento de los alumnos es significativamente mejor en los grupos experimentales —*Learning for Mastery* y *PSI*— que en los de control».

Un año más tarde, Sipe y Curlette (1997), movidos por idéntica preocupación de arrojar visiones de síntesis sobre la eficacia de los diversos procedimientos instructivos y de muchas variables moderadoras de la eficacia instructiva, recurrieron a la vía de la metátesis. En efecto, a partir de la información de síntesis cuantitativas, examinaron los efectos que sobre el rendimiento inmediato tenían todas las intervenciones curriculares de las cuales se tenía información (Tabla 6). Ellos distinguen entre las cinco intervenciones curriculares con magnitudes del efecto me más altas y las cinco más bajas.

En la tabla modificada, se indican los efectos sobre el rendimiento inmediato de los alumnos de las tres intervenciones curriculares con efecto más alto de entre el grupo de los efectos más altos. Una vez más, el *mastery learning* arroja un efecto de 0,82, que es levemente superior al obtenido por Spencer. Viene a indicar de nuevo que el tratamiento-*ML* logra subir a su alumno medio en rendimiento hasta un punto de la distribución convencional calificable como de *notable alto* a *sobresaliente*. Esto desde el punto de vista práctico es enormemente prodigioso. ¿Qué método no convencional logra subir el rendimiento promedio de su grupo hasta donde se encuentra un alumno del grupo convencional conceptualizado entre *notable* y *sobresaliente*?

Tabla 6
Efectos sobre el rendimiento de las intervenciones curriculares con magnitudes del efecto ME más altas

Intervención curricular con efectos más altos	N estudios primarios	ME	Percentil
1. Enseñanza del vocabulario	52	1,147	97
2. Enseñanza acelerada	13	0,880	81
3. Mastery learning	25	0,821	79

Fuente: Sipe y Curlette (1997).

Por tanto, como resumen puede afirmarse que de entre los métodos, sistemas, procedimientos y estrategias instructivos que ordinariamente se vienen aplicando desde hace décadas en el campo de la enseñanza, todo método de enseñanza basado en el modelo de *learning for mastery* es comparativamente el que más altos niveles de rendimiento inmediato provoca en los alumnos, cuando cada uno de esos modelos se compara con la enseñanza convencional. Ahora bien, podemos profundizar un poco más en los resultados.

Para ello, se debe abandonar la metodología de las síntesis de síntesis o metasíntesis y centrarse en la de los metaanálisis. En efecto, cuando se recurre a síntesis cuantitativas concretas, los autores se preguntan por el efecto diferencial del *learning for mastery*, esto es, por el efecto de tal modelo cuando se aplica en distintas circunstancias y con personas diversas. La hipótesis de que se parte es la de que, como confirma posteriormente la investigación educativa, la eficacia de tal modelo no es idéntica, según sean las circunstancias en las que se aplica.

Las variables más investigadas han sido las siguientes, basándonos principalmente en las síntesis de Guskey y Pigott (1988) y C. Kulik *et al.* (1990): el distinto nivel de escolaridad de los alumnos (elemental/secundario/universitario), su grado de capacidad (alta/baja), la materia que es objeto de aprendizaje (dura/blanda), el nivel o estándar de dominio fijado para pasar la prueba formativa de la unidad (alto/medio/bajo) y el autor de las pruebas utilizadas para medir el criterio (locales/estandarizadas). Así, pues, ¿de qué variables o circunstancias depende que varíe el rendimiento inmediato? En forma de tesis se puede concluir que, cuando se utiliza el LFM (ya se sabe, comparado con la enseñanza convencional) el rendimiento final inmediato es más alto:

- Cuando más bajo es el nivel de escolaridad (primario) de los alumnos y menor a medida que se asciende en los niveles.
- Cuando las materias de aprendizaje son preferentemente de ciencias sociales (blandas) y menor cuando se aprenden materias de ciencias duras (del ámbito científico-matemático).
- Cuando más corta es la duración de la exposición al tratamiento instructivo del LFM y menor cuando la duración es mayor.
- Cuando más alto es el nivel de dominio (estándar) exigido para pasar las pruebas formativas, siempre que no sea tan excesivamente alto (del 100%) que perjudique la motivación de los estudiantes. El intervalo mínimo requerido no debe ser inferior al 85 %.
- Cuando se exige demostración de dominio (vs no exigencia).
- Con pruebas referidas a criterio (locales o confeccionadas por el equipo investigador para los fines de la investigación) y no con pruebas estandarizadas.
- Con alumnos menos capaces.

Es decir, lo que se quiere decir es que, aunque la eficacia del LFM está fuera de toda duda, ya que es globalmente eficaz, lo es especialmente en esas circunstancias descritas.

5. Las variables afectivas

Si sobre las variables cognitivas, es decir, el rendimiento inmediato, el *learning for mastery* es lo productivo que se ha visto, ¿es igualmente eficaz sobre las variables de tipo afectivo? Aunque ordinariamente se viene hablando del efecto de estos modelos y sistemas sobre el rendimiento inmediato, sin embargo existen algunas evidencias de similar signo sobre otras variables, aunque en número de efectos sustantivamente menor. Tiene su lógica explicación el que el rendimiento inmediato sea el centro de atención de la práctica y de la investigación, pero es comprensible que se hable de la importancia de las variables actitudinales, porque ellas están al menos a largo plazo en la base del rendimiento y de la formación del alumno.

Aunque no es muy frecuente que se hable en estudios de metasíntesis de las variables actitudinales y de personalidad, sin embargo, existen algunos estudios al respecto. He podido contabilizar la visión global que ofrecen Willett *et al.* (1983), Fraser *et al.* (1987) y J. Kulik y Kulik (1989), quienes presentan una serie de modelos y métodos, entre ellos el LFM, los cuales se enfrentan a la situación

convencional, con lo que se tiene una visión global comparativa de su eficacia, al ser contrastados con el mismo modelo, la enseñanza convencional.

Willett y otros (1983) insertan una tabla (ME y número de estudios) (Tabla 7) en la que se ponen en relación diversos modelos, métodos y procedimientos de enseñanza con una serie de variables denominadas genéricamente afectivas y una de personalidad, el autoconcepto, cuando tales procedimientos se comparan con la enseñanza convencional. La de autoconcepto no se incluye porque solamente en dos sistemas se proporciona información de ella, de los cuales ninguno es de *mastery learning*. Igualmente se excluyen los sistemas restantes, dejando solamente los pertinentes y «todos». Efectuada una rápida lectura al número de estudios, se pone en evidencia un primer dato ya aludido, la escasez de estudios que se plantean el efecto que tales procedimientos de enseñanza tienen sobre variables no cognitivas. Esto evidencia dos aspectos. El primero, que no se ocupa especialmente la investigación del efecto sobre estas variables, que el interés mayor es el rendimiento. El segundo es más problemático, en el sentido de que de pocos estudios que sustentan un determinado efecto no se pueden extraer grandes conclusiones, a diferencia de los estudios sobre rendimiento. Conviene tener en cuenta este dato a la hora de interpretar algunas conclusiones que se puedan derivar de estos resultados tan poco representativos, tal y como se puede comprobar en la tabla que se adjunta.

Tabla 7
Efecto de diversos modelos, métodos y procedimientos de enseñanza sobre variables afectivas

Sistemas instructivos	Variables afectivas	
	Δ	Estudios n
<i>Mastery learning-LFM</i>	52	2
PSI-Sistema Personalizado de Instrucción	52	2
Todos	3	45

Fuente: Willettamshita y Anderson (1983).

Además de la escasez de estudios, resalta el dato de que solamente el *mastery learning* y el PSI van asociados a valores sobre variables afectivas, exceptuado el valor -0,58 de la enseñanza asistida por ordenador-eac, sobre variables afectivas y sobre el rendimiento inmediato, pero es de signo negativo y lo soporta un solo estudio. Si esto se pudiera extrapolar a la situación ordinaria escolar —no se olvide que estos valores de me de 0,52 vienen sustentados por 2 estudios—, no se evidenciaría otra situación distinta de la expresada en relación con el rendimiento, a saber, que entre los efectos sobre el rendimiento y sobre variables actitudinales, estos procedimientos basados en el dominio —LFM y PSI— provocan resultados positivos y no bajos, y sustantivamente superiores al resto de los otros procedimientos.

Fraser *et al.* (1987), a su vez, insertan una tabla (Tabla 8) en la que comparan el efecto de varios procedimientos y estrategias instructivas, entre ellos los métodos de enseñanza, como la enseñanza asistida por ordenador-eac, sobre variables afectivas y sobre el rendimiento inmediato, con la intención de comparar diferencialmente dichos efectos dentro de un mismo método de enseñanza. La conclusión que se desprende es doble. Por una parte, el *mastery learning* es de entre los métodos comparados el que mejores resultados arroja tanto sobre el rendimiento como sobre variables afectivas (de actitudes). En segundo término, destaca el hecho de que el efecto sobre las variables afectivas, si no es estadísticamente superior, al menos no se puede afirmar a partir de los datos que sea inferior al efecto que genera sobre el rendimiento inmediato.

Tanto en el caso del *mastery learning* como de los deberes su relación con las variables afectivas es aún mayor que con el rendimiento. Todo esto viene a confirmar que estos procedimientos, además de provocar un alto rendimiento, generan una actitud igual o superior. No ocurre lo mismo con la enseñanza programada, la cual genera un rendimiento promedio positivo, aunque modesto ($r = 0,09$, equivalente a una $ME = 0,18$) y una modesta actitud negativa ($r = -0,07$).

Tabla 8
Efecto comparativo de diversos sistemas de enseñanza sobre el rendimiento y variables afectivas

Métodos de enseñanza	Síntesis	Afectivo		Cognitivo	
		Relaciones	r global	Relaciones	r global
1. Deberes (homework)	1	9	0,29	110	0,21
2. CAI/EAO	6	66	0,02	345	0,14
3. Enseñanza programada	2	18	-0,07	220	0,09
4. Tutorías	6	58	0,17	125	0,25
5. <i>Mastery learning</i>	1	8	0,33	118	0,25

Fuente: Fraser et al.(1987).

J. Kulik y Kulik (1989), en su revisión sobre la relación de los sistemas instructivos con el rendimiento y variables no cognitivas, no incluyen estudios del *learning for mastery*, aunque sí del PSI. De este sistema incluyen un efecto de 0,40 en la enseñanza superior sobre la actitud hacia la enseñanza y otro efecto similar en actitud hacia la materia. Pero nada más. La actitud hacia estos dos campos —enseñanza y materia— de los restantes sistemas es enormemente decepcionante. Pese a no incluir datos, afirman lo siguiente al resumir los efectos del LFM de Bloom:

«A pesar de que los efectos actitudinales del método no han sido estudiados frecuentemente, lo que de la pequeña evidencia que existe se sugiere es que tales efectos también son positivos (J. Kulik y Kulik, 1989)».

Por tanto, puede afirmarse, si bien existe menos replicación de investigaciones en este campo, que los procedimientos alrededor del aprendizaje para el dominio, y en concreto el *learning for mastery*, siguiendo con la línea de los estudios sobre el rendimiento, arrojan una actitud positiva, considerada al menos como moderada, y desde luego claramente superior al resto de los procedimientos o sistemas.

6. Habilidades cognitivas

Se ha analizado en los dos epígrafes inmediatamente anteriores el efecto que el enseñar a través del LFM genera en el rendimiento y las actitudes de los alumnos. Pero si uno se fija con una mínima atención, se da cuenta de que una cosa es lo que se enseña, esto es, los contenidos de la misma enseñanza, y otra cosa es lo que se aprende. En el caso de las variables actitudinales se observa con mayor nitidez que en el rendimiento, porque un profesor puede enseñar matemáticas y, además de un aprendizaje, que en último término se manifiesta en rendimiento, se generan unas actitudes. Algo similar ocurre con las habilidades cognitivas.

Cuando el profesor enseña, el alumno aprende. Pero no aprende solamente los contenidos mismos sino también el proceso a que el profesor recurrió para hacerlo. Es decir, que un alumno aprende no sólo de lo que se enseña, sino de cómo se enseña. Es decir, unos aprendizajes conducen a otros, se transfieren a otros. A esto ordinariamente se llama *transferencia de aprendizaje* o *aprender a aprender*. ¿Qué dice la investigación educativa sobre la transferencia de aprendizajes provocada por diversos métodos?

Willet *et al.* (1983) se ocuparon de recoger información, la poca que había, de estudios sobre la generación de distintas habilidades cognitivas, que afloraban en los alumnos, por el hecho de recurrir los profesores a varios sistemas individualizados de enseñanza para que los alumnos aprendieran las distintas materias del currículum. Analizan el efecto sobre el aprendizaje de los métodos de la ciencia, el pensamiento crítico, el pensamiento lógico y la creatividad, por efecto del seguimiento de varios sistemas que, por la parsimonia, se incluyen los dos afectados y «todos». La variable «creatividad» se suprime en la tabla adjunta (Tabla 9) por no existir estudios para lo que nos concierne. Es verdad que el número de estudios es muy reducido, pero si las conclusiones que derivan de estas investigaciones tuvieran un alto grado de sustentación, sería de suma utilidad saber que esas dimensiones cognitivas de alto nivel se pueden adquirir o aprender, aunque tal vez no enseñar.

Esas dimensiones son perseguidas en todos los niveles de enseñanza, pero especialmente en los superiores. Lo especialmente importante es que se pueden adquirir no enseñándolas, sino aprendiéndolas mediante una metodología instructiva peculiar. Los mayores efectos los generan los modelos orientados al dominio, es decir, aquellos en los que existe un alto grado de estructuración de las materias y de la secuencia de aprendizaje, en los que existe congruencia entre todos los elementos del proceso, una evaluación frecuente, acompañada de un alto grado de exigencia en el dominio de los contenidos y objetivos de aprendizaje, seguida de *feedback* y de los procesos a que da lugar, esto es, a una enseñanza correctiva y de enriquecimiento. Las características que adornan a estos programas son, entre las más sustanciales, como afirman Fraser *et al.* (1987), la supervisión, dirección, estructura hacia la meta en interacción con el profesor.

De los efectos estudiados destacan el aprendizaje de los métodos de la ciencia y el pensamiento crítico. De la primera citan dos estudios, con un efecto de 1,24; de la segunda, uno que arroja una magnitud de 0,89. Una vez más, aunque basados en muy pocos estudios, si esto pudiera generalizarse podría afirmarse que los sistemas basados en el modelo de aprendizaje para el dominio provocan mayor efecto sobre las habilidades cognitivas que sobre el rendimiento, lo cual sería altamente revolucionario.

7. Conclusión

Creo haber conseguido los dos objetivos que me había propuesto, el de dar a conocer el *mastery learning* en sus elementos esenciales,

Tabla 9
Efecto de varios sistemas individualizados de enseñanza sobre habilidades cognitivas de nivel superior

Sistemas	Métodos de la ciencia		Pensamiento crítico		Pensamiento lógico	
	Δ	n	Δ	n	Δ	n
<i>Mastery learning</i>	1,24	2	0,89	1	-	-
Sistema personalizado de instrucción-PSI	0,52	2	0,89	1	0,40	1
Todos	0,30	19	0,23	7	0,40	3

Fuente: Willetamshita y Anderson (1983, 415).

por una parte, y el de conocer las evaluaciones principales hechas sobre su grado de bondad en comparación con otros sistemas de enseñanza, por otro. En efecto, a modo de *conclusión* a partir de todas estas evidencias experimentales puede afirmarse que los programas centrados alrededor del dominio son los que, en el estado actual de la investigación educativa de tipo experimental, mejores resultados arrojan tanto en variables cognitivas (rendimiento) como afectivas, y de otro tipo, entre las que destacan las habilidades cognitivas de nivel superior.

En términos prácticos, por lo que respecta al rendimiento, estos datos significan (Figura 3) que el rendimiento inmediato del estudiante-tipo que aprende por *mastery learning*, es decir, el representado por la media del grupo, se incrementa hasta llegar a ser equivalente al de un alumno del modelo convencional conceptualizado como *notable alto* (próximo a la nota 8). Esto se ilustra en la figura adjunta confeccionada al efecto.

Así pues, no tiene nada de extraño el que a partir de todos estos datos, que reflejan la bondad del modelo de *mastery learning*, Anderson y Block afirmen lo siguiente:

«Tomado en su conjunto, la evidencia a partir de la investigación sugiere que el modelo de enseñanza y aprendizaje de *mastery learning* representa uno de los mayores adelantos en la mejora del aprendizaje del estudiante y de la enseñanza escolar, para cuya finalidad han estado indagando tanto la comunidad de los prácticos en educación como la comunidad de personas dedicadas a la investigación, desarrollo y difusión educativos. En verdad, este cuerpo creciente de investigación sugiere que las estrategias de *mastery learning* en general han reunido fehacientemente, total o en parte, los criterios generales de investigación usualmente no cumplidos por la mayor parte de otras tendencias innovadoras orientadas a la mejora de la enseñanza y aprendizaje escolar (Anderson y Block, 1985)».

Y finalizan formulando una recomendación:

«Las estrategias de *mastery learning* se pueden enseñar a los profesores, han sido usadas y son eficaces para un amplio número de estudiantes (Anderson y Block, 1985)».

Balance crítico

A través de las anteriores páginas se ha pretendido responder a dos de los tres objetivos, que eran objeto del presente trabajo, esto es, el conocer y evaluar el LFM. Es llegado el momento de resolver el tercer objetivo propuesto, el de ponderarlo, esto es, el de hacer balance sobre sus luces y sombras, que sin duda las tiene. Algunos autores hablan de limitaciones, que en la mayoría de los casos no son específicas del LFM, sino de todo modelo de enseñanza que pretenda promover el aprendizaje de sus alumnos. Se habla del alto grado de destreza de los profesores para poder ponerlo en práctica, del diverso grado de eficacia del LFM según el nivel de escolaridad de los

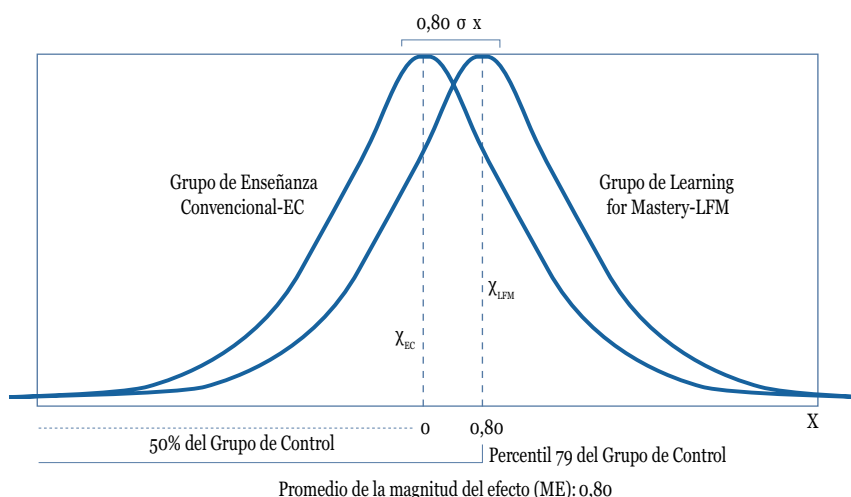
alumnos, de los problemas organizativos que provoca a los centros el atender tipologías de alumnos tan dispares como los que entran al proceso, cuando lo que básicamente se pretende es atender a cada alumno como cada alumno precisa... Sin embargo, se van a mencionar limitaciones más específicas, las cuales pueden vincularse a fuentes de carácter práctico, es decir, ligadas a la dificultad de su ejecución; de carácter teórico y hasta de carácter reivindicativo.

Veamos en primer término algunas dificultades de carácter *práctico*. Al comentar con un grupo de profesores de educación secundaria las excelencias del *learning for mastery*, no sin fundamento, uno se interesó por las razones de su reducido grado de expansión. «Si es tan bueno, ¿por qué no se aplica más?», me dijo. La respuesta se orientó en una sola dirección: cuesta aplicarlo y requiere la realización de un considerable número de tareas, alguna de las cuales conlleva, si no un grado considerable de dificultad, sí un acusado grado de laboriosidad. De tal modo esto es así que en muchos casos el poder llevar a cabo un programa tal requiere la colaboración de varios profesores de idéntica o afin materia agrupados bajo un mismo departamento.

Para analizar algunas limitaciones o dificultades de carácter práctico se va a acudir al examen de las tareas, tal y como las describen Anderson y Block (1985), descritas anteriormente, y en particular aquellas sub tareas que presenten especial dificultad. Así, dentro de la tarea de *definición* del dominio, puede no costar mucho trabajo escribir los objetivos generales, incluso los específicos de la asignatura, aunque su formulación requiere un grado acusado de reflexión, madurez y familiaridad con ella; puede ser relativamente fácil dividir el curso en unidades y secuenciarlas, incluso el seleccionar los contenidos de la materia. Sin embargo, es más laboriosa la tarea de redactar una prueba final de carácter sintético, que sirva para valorar el grado final de dominio de la materia por cada uno de los alumnos. Y, por supuesto, es mucho más trabajosa la tarea de redactar las distintas pruebas formativas de las unidades, las cuales deben medir en un alto grado la capacidad de análisis de la materia por parte de los alumnos; no solamente una prueba por unidad, sino probablemente varias, ya que se está pensando en los alumnos de recuperación, que requerirán sin duda una o varias pruebas adicionales. Dado este caudal de trabajo, o el departamento correspondiente funciona como unidad de docencia o un profesor requiere varios años para disponer de adecuadas pruebas de evaluación del rendimiento.

Si se trata de la tarea de *planificación*, el problema se agrava. Diseñar el plan instructivo original, que va destinado a toda la clase, presenta un grado de complejidad considerable, ya que es preciso redactar el enfoque de toda la materia conforme ha de ser enseñada para que pueda ser aprendida por todos los alumnos. Esto requiere un alto grado de madurez y años de familiaridad con la asignatura correspondiente. Asimismo, preparar el material y las actividades adecuados a cada objetivo y apropiados para la mayoría de los alumnos requiere un alto grado de información y concreción.

Figura 3
Efecto comparativo sobre el rendimiento de un tratamiento de Learning for Mastery-LFM y uno Convencional-EC



Dado que, fruto de las evaluaciones formativas y de la aplicación del correspondiente estándar de dominio habrá alumnos que no dominen la correspondiente unidad y otros que la dominen, será preciso preparar las actividades correctivas para los alumnos no dominadores y planificar el trabajo de los alumnos dominadores. Y, una vez hecho esto, será preciso planificar el tiempo de enseñanza original, el de los correctivos/enriquecimiento y el de la medida de los resultados de aprendizaje. Todo un reto.

Naturalmente, en la tarea de *enseñanza* se requiere tiempo para orientar a los alumnos sobre expectativas, procedimientos, evaluación formativa y sumativa; sobre la enseñanza de cada unidad según el plan instructivo original, para la aplicación del test formativo previo a la siguiente unidad y para distinguir según los resultados en el test formativo los alumnos dominadores (pasan) de los no dominadores (no pasan).

Es en la fase de enseñanza donde he identificado en especial dos problemas de difícil solución. Uno, en el que mayor esfuerzo y dificultad se encuentra, es la exigencia de dar información de la prueba o *feedback* a todos los alumnos, aunque se considere que están especialmente necesitados los no dominadores. Este que habría que poner en duda, ya que todos los alumnos están necesitados de *feedback*, incluidos los de alto rendimiento. La afirmación requiere aclaración. No presentaría ningún problema el proporcionar *feedback*, si el tipo de *feedback* que se proporcionara fuera estándar, es decir, el mismo para todos los alumnos. Pero si es verdad, como afirman Bangert-Drowns, C. Kulik, J.A. Kulik y Morgan (1991) en un metaanálisis sobre el efecto instructivo del *feedback*, que de todas las modalidades de *feedback* la que provoca efectos significativamente positivos sobre el rendimiento es la no estandarizada o de explicación, entonces es preciso confesar que el problema práctico se agrava.

Ya dijo Guskey (1996) que el *feedback* tiene que ser individualizado. No se concibe un buen *feedback* común para todos. Debe ofrecerse a cada alumno el tipo de respuesta que precise. Considérese que a una misma respuesta, equivocada o no, puede haberse llegado por distintos procesos y, para que pueda darse un adecuado aprendizaje, el alumno necesita un análisis personal de la respuesta que requiere tiempo, lo cual, en un contexto de grupo y en tiempo convencional de clase, perturba hasta un grado en que se imposibilita el poder atender a cada alumno en el análisis de la prueba tal y como cada alumno requiere. Calculando el tiempo que un profesor necesitaría para poder proporcionar *feedback* a sus alumnos de las correspondientes pruebas de paso de unidad, sin contar las que tendría que aplicar de nuevo a los alumnos no dominadores de la unidad, podríamos referirnos a cientos de horas, tiempo que el sistema difícilmente puede asimilar, aunque han existido intentos de remediar tal dificultad.

El segundo problema aludido, de los dos vinculados a la enseñanza, es cómo aplicar la *enseñanza correctiva* a los alumnos no dominadores. No todos los alumnos progresan al mismo ritmo. Esto requiere que los estudiantes que han demostrado dominio esperen al resto (véase la Figura 4). No presenta problema el que,

simultáneamente a la enseñanza correctiva o de recuperación, se presenten opciones de enriquecimiento a los alumnos dominadores, aunque, como afirman Anderson y Block (1985), a estos alumnos se pueda asignar no solamente tareas de enriquecimiento, sino también de tutoría de sus iguales no dominadores o simplemente de dedicación al estudio de otras materias. La *enseñanza correctiva* está reclamando una asignación de recursos en proporción inversa al rendimiento de los alumnos; requiere que el proceso de enseñanza, sobre todo cuando el número de alumnos que precisan de recuperación es sustancial, se paralice hasta que los alumnos dominen los objetivos de la unidad hasta el estándar fijado. Porque en ocasiones, sobre todo en las primeras unidades y cuando los alumnos entran al proceso con un nivel inadecuado, el proceso se paraliza, de tal modo que se puede impedir avanzar a un nivel previsto. No se olvide que estamos hablando de un contexto de enseñanza grupal.

Es en estos momentos del proceso, tanto en la planificación como en la enseñanza, en donde, a mi entender, se encuentran los principales problemas para la aplicación correcta de un programa de *mastery learning*. Cuando estos problemas se superan, es cuando el rendimiento por él provocado se dispara positivamente.

Además de las cuestiones o dificultades de orden práctico, existen otras cuestiones, diríamos que teóricas, ligadas al mismo modelo del *mastery learning*. Una de ellas es la relacionada con la enseñanza correctiva, en la que se plantea en qué medida ésta es tiempo dedicado al aprendizaje o es algo más de tipo instructivo de más largo alcance. En efecto, algunos autores han sugerido que los logros positivos observados en la mayoría de los programas de *mastery learning* procedían básicamente no tanto de las bondades del programa sino de proporcionar cantidades adicionales de tiempo de aprendizaje para los alumnos que experimentaban problemas o dificultades, cantidades que se obtenían de una enseñanza correctiva adicional, fuera del tiempo de clase o sacrificando el tiempo de aprendizaje en otras áreas y asignaturas. Y ya se sabe que proporcionar más tiempo al estudio suele ser positivo para el aprendizaje.

En la base de este problema se encuentra la cuestión de si el nivel de aprendizaje es una variable alterable o si los alumnos rápidos y lentos aprenden a una velocidad estable y no pueden por tanto ser ayudados a incrementar la proporción en que aprenden. Algunos autores sostienen, basados en evidencias experimentales, que la proporción de aprendizaje es una característica alterable, por esta razón los alumnos lentos pueden ser ayudados a incrementar la proporción en que aprenden. En efecto, parece que los alumnos al comienzo de las unidades de aprendizaje suelen tener más dificultades y que, por tanto, aprenden más lentamente. Sin embargo, cuando van avanzando en la secuencia, después de haber desbrozado las dificultades mediante un buen *feedback*, una *enseñanza correctiva*, etc., en las unidades finales aprenden con más rapidez y seguridad, con lo que en conjunto el tiempo viene a ser relativamente similar por procedimientos basados en *mastery learning* y otros de corte convencional.

Figura 4
Ilustración de la diversificación del proceso para los dos tipos de alumnos. dominadores y no dominadores, en la enseñanza de una unidad (I) de aprendizaje

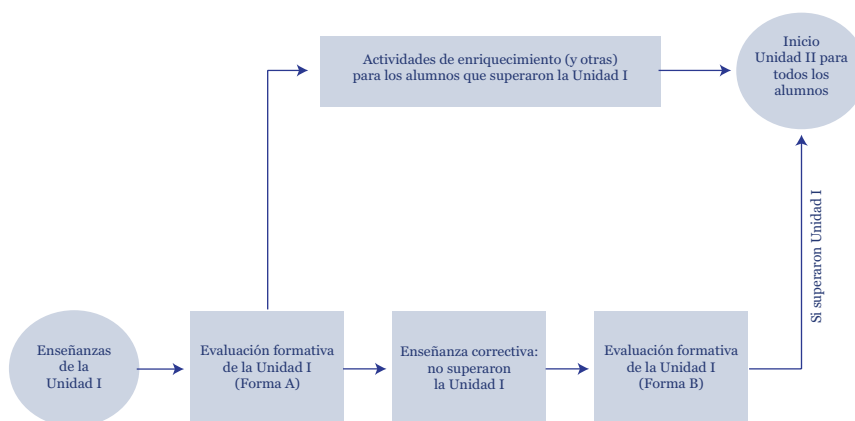
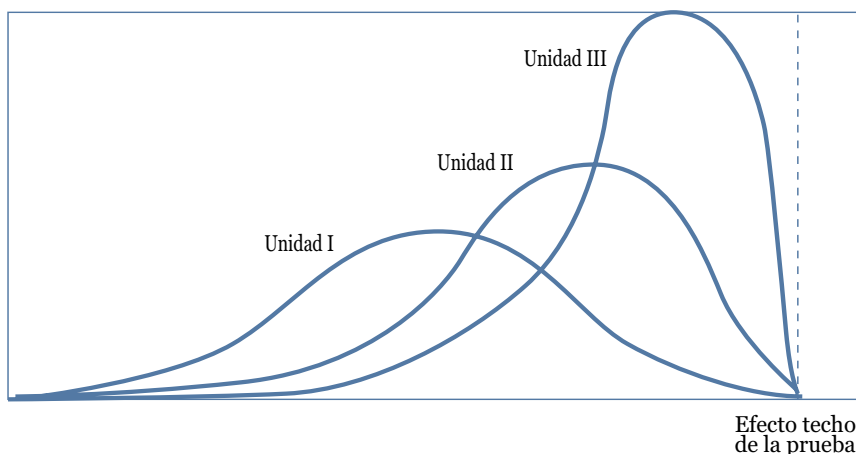


Figura 5
Distribución del rendimiento a lo largo de las unidades bajo condiciones de LFM



Otra de las cuestiones se relaciona con la identidad de los destinatarios preferentes de su enseñanza. Se ha dicho que el *mastery learning* tiene como estrategias esenciales la enseñanza correctiva y la de enriquecimiento. Es evidente que la primera tiene como destinatarios naturales a los alumnos de bajo rendimiento, que suelen ser los alumnos de minorías marginadas y estudiantes desfavorecidos. De hecho tuvo gran impacto e influencia el testimonio dado por Bloom como invitado por el Congreso de los eeuu en el establecimiento de los programas Head Start sobre la importancia crítica de los cuatro primeros años de vida del niño para promover el desarrollo cognitivo. Publicó además una obra (*Compensatory education for cultural deprivation*) que tuvo un gran impacto (Bloom, 1965). La progresiva ventaja que estos alumnos van adquiriendo se ilustra en la figura adjunta (Figura 5), ventaja que se manifiesta en un corrimiento de las puntuaciones de los alumnos de bajo rendimiento hacia posiciones superiores. Con ello, y como una de sus ventajas, el *mastery learning* se convierte en un procedimiento que tiende a romper el círculo del fracaso. No en vano esta afirmación la confirma la investigación, al menos parcialmente.

El otro tipo de alumnos son los de alto rendimiento. Guskey (1987), al hablar de las estrategias esenciales al *mastery learning*, no se refiere en un primer momento, junto con los correctivos, al enriquecimiento, aunque posteriormente diga que «en la mayor parte de las aplicaciones del *mastery learning* los correctivos se acompañan de actividades de enriquecimiento para estudiantes que alcanzan el dominio a partir de la enseñanza inicial». Esto evidencia que el LFM es un modelo instructivo en mayor grado recuperador del aprendizaje más que promotor de nuevos aprendizajes y favorecedor de los alumnos de bajo rendimiento más que potenciador de nuevos aprendizajes en los de rendimiento superior. Éstos pueden dedicar se a actividades varias —tutores de sus iguales, aprendizaje de otras materias, enriquecimiento—, pero cuando se dedican a enriquecimiento, su aprendizaje (rendimiento) se encuentra con dificultades de promoción, tal y como se ilustra en la figura. Se encuentran con un efecto de techo de la prueba. Dicho de otro modo, no es fácil compaginar en un modelo de enseñanza en grupo, como el LFM, la recuperación de los alumnos de bajo rendimiento con la potenciación de nuevos aprendizajes en los de alto.

Valgan estas líneas para indicar los que considero principales problemas en la aplicación de programas de *mastery learning*. De cualquier modo, éste es un modelo que genera unos resultados que no tienen parangón en la investigación educativa sobre eficacia de métodos. El hecho de exigir el dominio de los requisitos antes de proceder a abordar aprendizajes posteriores ya es positivo; el hecho de exigir a los profesores que definan los objetivos que se pretenden antes de proceder a asignar tareas es algo que entra dentro de la lógica del aprendizaje; y el hecho de que el LFM sea una metodología recuperadora, aunque explícitamente alguien haya dicho que no es preventiva, no deja de ser positivo.

Ahora que estamos inmersos en la introducción de modelos de enseñanza basados en la adquisición de competencias, se puede preguntar por la posible actualidad del *Mastery learning*. Después de analizar el problema, no veo inconveniente en afirmar que, como

postulan los máximos exponentes del modelo, el LFM es neutro respecto de lo que se enseña y cómo se enseña. Siempre que cualquier objetivo o competencia siga la secuencia propuesta por este modelo, éste se adapta a cualquier ámbito de adquisición de competencias. La cuestión se reduce simplemente a definir la competencia, planificarla, enseñarla y evaluarla.

Y algo más. La incorporación a la enseñanza de este modelo no es una cuestión de todo o nada. Lo que todos los autores vienen a decir, y la práctica lo confirma, es que los elementos de este modelo se pueden parcializar; esto es, se pueden ir introduciendo progresivamente nuevos elementos en nuestra práctica educativa, y en ese grado, el aprendizaje de nuestros alumnos irá mejorando.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, L.W.; BLOCK, J.H. (1985). «Mastery learning model of teaching and learning», en T. HUSEN; T.N. POSTLETHWAITE (eds.): *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, pp. 3219-3230.
- BAIR C.R. (1999). «Meta-Synthesis», *ASHE Annual Meeting Paper*, Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education (24th, San AntonioX, Nov. 18-21).
- BANGERT-DROWNS, R.L.; KULIK, C.C.; KULIK, J. A. [et al.] (1991). «The instructional effect of feedback in test-like events», en *Review of Educational Research*, vol. 61(2) pp. 213-238.
- BLOCK, J.H., (ed.) (1979). *Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido (Mastery Learning)*. Barcelona: El Ateneo, 2.ª edición.
- BLOOM, B.S. [et al.] (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. Nueva York: DavidMcKay & Co.
- BLOOM, B.S.; DAVIS, A.; HESS R. (1965). *Compensatory education for cultural deprivation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BLOOM, B.S. (1968). «Learning for Mastery», en *Evaluation Comment*, 1, 2, pp. 1-12.
- (1974). «An introduction to mastery learning theory», en *Schools, society and mastery learning*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 3-14.
- (1976). *Human characteristics and school learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- (1980). *The state of research on selected alterable variables in education*. Chicago, Illinois: University of Chicago, MESA Publication.
- BLOOM, B.S. [et al.] (1985). *Developing talent in young people*. Nueva York: Ballantine.
- CARROLL, J.B. (1963). «A model of school learning», en *Teachers College Record*, 64 pp. 723-733.
- CLARK, C.M. (1985). «Carrol model of school learning», en *The international encyclopedia of education*, Oxford: Pergamon, pp. 641-645.
- DUNKIN, M.J. (1986). «Research on teaching in higher education»n M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching (AERA)*, Nueva York-Londres: MacMillan, 3.ª edición, pp. 754-777.
- EISNER, E.W. (2000). «Benjamin Bloom. 1913-99», en *Prospects: The quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. xxx:3.

FRASER, B.J.; WALBERG, H.J.; WELCH, W.W. [et al.] (1987). «Syntheses of Educational productivity research», en *International Journal of Educational Research*, vol. 11:2, pp. 145-252.

GENTILE, R.; LALLEY J.P. (2003). *Standards and Mastery Learning. Aligning teaching and assessment so all children can learn*, Thousand Oaks: Formiaorwin Press, Inc.

GLASS, G.V. (1977). «Integrating findings: The Meta-analysis of research», en *Review of Research in Education*, 5 pp. 351-379.

GLASS, G.V. (1976). «Primarysecondary and meta-analysis of research», en *Educational Research*, 5 pp. 3-8.

GUSKEY, THOMAS R.; GATES, SALLY L. (1985). «A Synthesis of Research on Group-Based Mastery Learning Programs», en *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (69th, Chicago, il, March 31-April 4, 1985).

GUSKEY, T.R. (1987). «The essential elements of mastery learning», en *Journal of Classroom Interaction*, vol. 22:2, pp. 192-202.

— (1996). «Mastery Learning», en *International Encyclopedia of developmental and instructional Psychology*, Pergamon, pp. 362-367.

— (2001). «Benjamin S. Bloom's Contributions to Curriculum, Instruction, and School Learning», en *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Seattle April 10-14, 2001).

GUSKEY, T.R.; PIGOTT, T.D. (1988). «Research on group-based Mastery Learning Programs: A meta-analysis», en *The Journal of Educational Research*, 81:4 (march-april) pp. 197-216.

HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T.N. (eds.) (1985). *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon.

KELLER, F.S. (1968). «Goodbye, teacher...», en *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1, pp. 78-89.

KULIK, J.A.; KULIK, C-L.C. «Meta-Analysis in Education», en *International Journal of Educational Research*, 13:3 (1989), monográfico.

LARA ROS, S. (2001). *La evaluación formativa en la Universidad a través de Internet: Aplicaciones informáticas y experiencias prácticas*. Pamplona: Eunsa, pp. 341.

LÓPEZ LÓPEZ, E. (1990). «Efecto diferencial de la Enseñanza Asistida por Ordenador», en *Revista Complutense de Educación*, vol. 1:2, pp. 311-324.

— (1991). «Eficacia de una situación de individualización del aprendizaje a través del PSI (vs. EC) en la Universidad», en *Bordón*. 43(3), pp. 315-327.

SIPE, A.; CURLETTE, L. (1997). «A meta-Synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analysis», en *International Journal of Educational Research*, vol. 25:7, pp. 583-698.

SPENCER, K. (1996). *Media and Tecnology in Education. Raising Academic Standards*. Liverpool, Manutius Press.

WITTROCK, M.C. (ed.) (1986). *Handbook of research on teaching* (AERA). Nueva York- Londres, MacMillan, 3.ª edición.

WILLETT, J.B.; YAMASHITA, J.J.M.; ANDERSON, R.D. (1983). «A meta-analysis of instructional systems applied in science teaching», en *Journal of Research in Science Teaching*, 20 pp. 405-417.

El autor

Eduardo López López (in memoriam)

Catedrático de Pedagogía Diferencial. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense.

Anexo I

Lo que esta escala puede tener de aportación original, aparte del atrevimiento de incluirla en un intento de ser de utilidad a todo profesor que desee poner en práctica el modelo, es la vinculación de estas conductas o subtarefas con los cuatro elementos clásicos de toda programación —fijación o redacción de objetivos, selección de contenidos, propuesta de medios y realización de evaluación—.

Lo que se pide en todos los casos es la indicación del grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones, ya contengan uno o varios juicios en la misma pregunta. Dado que son conductas deseables, se formulan en sentido positivo. El acuerdo con las afirmaciones de cómo un profesor se conduce, se expresa mediante una escala que varía de 0 a 5, según sea nulo (0) o máximo (5) el acuerdo con la percepción que dicho profesor tiene sobre cómo se conduce su actividad como docente.

I. Definición de lo que es objeto de dominio		
Área de la programación afectada	Actividad de la programación desarrollada	0/5
Objetivos	1. Antes del comienzo del curso he identificado y redactado los objetivos generales o resultados más importantes del curso.	
Contenidos	2. A continuación divido el curso en bloques o unidades de aprendizaje.	
Objetivos	3. Defino los objetivos específicos de cada unidad, que son concreción de los objetivos generales.	
Contenidos	4. Secuencio las unidades según su orden lógico y conforme a su creciente dificultad.	
Contenidos	5. Decido qué es lo que constituye el dominio de cada unidad.	
Evaluación	6. Preparo la prueba final (sumativa), que redacto pensando en el logro de los objetivos.	
Evaluación	7. Fijo el nivel que es preciso alcanzar en dicha prueba para considerar dominado el curso.	
Evaluación	8. Para cada unidad redacto una prueba, la cual tiene carácter formativo y sirve para ver cómo va avanzando el alumno de una a otra unidad de aprendizaje.	
Evaluación	9. Determino el nivel de realización de dichas pruebas, que es alto (alrededor del 85% de acierto en la prueba), para que sea considerada dominada cada unidad.	

II. Planificación de la enseñanza en orden al dominio de los objetivos

Área de la programación afectada	Actividad de la programación desarrollada	0/5
Medios	10. Antes del inicio del curso, diseño el plan instructivo original (PIO) pensando en toda la clase.	
Medios	11. Preparo el material adecuado a cada objetivo y apropiado para todos o la mayoría de los alumnos.	
Medios	12. Preparo las actividades que comprometen a todos o a la mayoría de los alumnos.	
Medios	13. Preparo las actividades correctivas de cada unidad, pensando en los alumnos que no la dominaron.	
Medios	14. Redacto las actividades correctivas o de recuperación a partir de la información proporcionada por el test formativo de la unidad	
Medios	15. Planifico el trabajo de los alumnos dominadores para que se enriquezcan simultáneamente a las actividades correctivas.	
Medios	16. Hago una planificación de todo el tiempo, es decir, el dedicado a la enseñanza original, a las actividades correctivas y a la evaluación de los resultados de aprendizaje (pruebas formativas).	

III. Enseñanza en orden al dominio

Área de la programación afectada	Actividad de la programación desarrollada	0/5
Medios	17. Al inicio de mi actividad propiamente docente proporciono a mis alumnos información y orientaciones sobre cuáles son las expectativas sobre la materia, los procedimientos a seguir y la evaluación formativa y sumativa que se empleará.	
Medios	18. Enseño cada unidad según el plan instructivo original.	
Medios	19. Una vez enseñada la unidad, aplico el test formativo previo al paso a la siguiente.	
Medios	20. Obtenidos los resultados en el test formativo y basándose en el estándar prefijado, identifiqué qué alumnos son dominadores (pasan) y cuáles no son dominadores (no pasan).	
Medios	21. Informo de la prueba (feedback) haciendo especial hincapié en los no dominadores.	
Medios	22. Aplico la enseñanza correctiva o de recuperación planificada para los no dominadores.	
Medios	23. Igualmente, presento opciones a los dominadores; éstas pueden ser de ampliación/profundización de la materia, de tutorización de sus iguales no dominadores o simplemente de estudio de otras materias.	
Medios	24. Aplico una nueva prueba formativa a los no dominadores, repitiendo el proceso, si se precisara.	
Medios	25. Anuncio la fecha de inicio de la siguiente unidad y sigo en las demás idéntico proceso.	

IV. Evaluación

Área de la programación afectada	Actividad de la programación desarrollada	0/5
Evaluación	26. Superados los objetivos de todas las unidades, aplico la prueba final (test sumativo).	
Evaluación	27. Asigno la calificación final a cada alumno del curso, independientemente de la asignada a los demás alumnos.	



MARCOS INSTITUCIONALES PARA LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN. EL CASO ESPAÑOL EN SU CONTEXTO EUROPEO

INSTITUTIONAL FRAMEWORKS FOR PUBLIC POLICY IN EDUCATION THE SPANISH SUBJECT IN THE EUROPEAN CONTEXT

Javier M. Valle

Arantxa Batres

Jesús Manso

Grupo de Investigación Reconocido sobre «Políticas Educativas Supranacionales»(GIPES). Universidad Autónoma de Madrid¹

Resumen

La situación de crisis económica y socio-política actual está provocando una serie de replanteamientos vinculados, en su mayoría, con la participación cada vez más activa de los ciudadanos en la toma de decisiones. Este fenómeno social también influye en el ámbito educativo. Existe una preocupación creciente por ampliar y mejorar las vías de comunicación existentes entre la escuela y las instituciones políticas; esto con el objetivo último de mejorar la educación. Los interlocutores, a nivel de centro educativo, para abordar esta cuestión pueden ser muchos. De entre ellos, consideramos que la figura del profesorado podría y debería constituirse como principal nexo entre instituciones políticas y escuela. A ello se dedica este artículo, atendiendo al papel de las diferentes instancias que sirven en nuestro país de interlocución (bien con carácter consultivo o representativo) entre la escuela y los que diseñan, desde la política, las leyes educativas. Ya que España está inmersa dentro del contexto político europeo, hemos creído interesante ampliar el estudio al caso de otros cinco países de la Unión Europea y al ámbito supranacional, de manera que enriquezcamos la reflexión sobre nuestro caso.

Palabras clave: política educativa, profesorado, sistema educativo, escuela, institución.

Abstract

The economical and social-political crisis is causing a rethinking mostly linked to a greater citizen participation in decision-making. This social phenomenon also affects the Educational field. There is a growing concern about expand and improve the existing communication routes between schools and politic decision-making institutions, with the last aim of improving the education. It can be used many partners for this communication routes. Of all of them, we consider that the figure of teacher would and must become the major link between politic decision-making institutions and schools. This is the purpose of this paper: taking in consideration the role of the various bodies which serve in our country for opening up a dialogue (either consultative or representative character) between the school and those who are designing from the politic the educational laws. Since Spain is in the political framework of Europe, we have considered that is would interesting to open this study to other 5 European Union Member States, and also to the supranational perspective, to further enrich the reflect on our national case.

Keywords: education policy, teaching, education system, school, institution.

1. Las políticas públicas en materia educativa: reforma e innovación

La sociedad atribuye al sistema educativo, entre otras, la función principal de hacer aprender a sus estudiantes para que «crezcan» como personas y puedan alcanzar su máximo desarrollo integral. Así, la calidad de los docentes, de las escuelas, de su organización, etc. no puede medirse, en último término, más que por la consecución de una mejor respuesta para alcanzar el desarrollo de los ciudadanos, en definitiva, de las personas. Para este propósito, existe una amplia cantidad de elementos (instituciones, recursos, normativas...) que participan, de forma interrelacionada, en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en aulas y centros educativos. Cada uno de ellos tienen su valor insustituible, unos más y otros menos (MARCHESI Y MARTÍN, 2014).

La complejidad del sistema educativo incluye variables de naturaleza diversa, que se enmarcan en contextos múltiples. Entre esos contextos, el aula y el centro han sido tradicionalmente estudiados con especial interés. El movimiento de las escuelas eficaces lleva casi medio siglo demostrando, mediante estudios empíricos (casi todos de corte cuantitativo), el «peso» específico que diferentes variables, implicadas en el desarrollo de la escolarización, tienen en el aprendizaje de los estudiantes (MARTÍNEZ GARRIDO, 2011). En este momento no resulta pertinente realizar una descripción exhaustiva

de todos los estudios realizados al respecto². Sin embargo, podemos indicar que, según la investigación internacional más extendida, algunas de las variables que más influirían en el aprendizaje de nuestros estudiantes serían la implicación y compromiso del docente, el clima de aula, la estructuración de las sesiones, la gestión adecuada del tiempo, la capacidad de atender la diversidad y la evaluación, el seguimiento y la retroalimentación continua (MANSO, 2012).

Junto con el estudio de los elementos de aula o centro, existe también un interés creciente por comprender el papel que juegan otras variables más globales en la calidad de la enseñanza. Las políticas educativas configuran uno de estos elementos, no tanto por la relación directa entre estas y el nivel de aprendizaje de los estudiantes, sino, por sus implicaciones en la organización de la vida de los centros y de las aulas —currículum, recursos, horarios, etc.— (RIZVI Y LINGARD, 2013).

Las políticas educativas configuran el marco en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje y, sin embargo, parece que existen diferencias insalvables entre las decisiones de las administraciones educativas y las acciones de los docentes; algo que debemos entender como un problema de gran importancia sobre el que conviene abrir una profunda reflexión. Asistimos a un periodo en el que la sociedad civil manifiesta una marcada desafección por la política. Los ciudadanos piden y necesitan una mayor participación en el proceso de toma de decisiones, proceso propio de un sistema democrático. En el ámbito de la educación también parece

1. Grupo de Investigación Reconocido sobre «Políticas Educativas Supranacionales» [UAM/PRO20] < www.gipes-uam.com >

2. Se recomiendan lecturas de referencia como AISCOW [et al.] (2001); MURILLO (2006); TOWNSEND U ÁVALOS (2007).

presente esta preocupación por la participación activa de docentes y centros en las tomas de decisiones. El profesorado constituye, en este artículo, el elemento principal de análisis, ya que la intención de mejora debe tener como base el entorno del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, reconocemos que el profesorado siempre es el centro de la mayoría de esfuerzos de la reforma educativa, ya por centrarse éstas en su figura o por el impacto que tienen sobre su trabajo (BASCIA Y OSMOND, 2013).

En diferentes estudios y análisis de cambios políticos, es común encontrar conclusiones que inciden en la idea de que el diseño de las decisiones tomadas no siempre va unido a una puesta en marcha efectiva de dichas políticas. Esta distancia entre la teoría política y la práctica ciudadana es lo que tradicionalmente ha justificado el análisis de cambios políticos conforme a un modelo top-down, o de reformas políticas, a un modelo bottom-up, concepto que hace referencia a innovaciones educativas. Ya desde los años noventa, numerosos autores —sirvan como ejemplos los trabajos ya clásicos de LINDA DARLING-HAMMOND (1990) o MICHAEL FULLAN (1994)— manifestaron la importancia de esta distinción y, sobre todo, de la necesidad de coordinar ambos procesos para que cualquier cambio en el ámbito de las políticas se pusiera en marcha de forma más efectiva. A este respecto, la creciente importancia que se le ha dado a los docentes, especialmente a partir de la última década, justifica la necesidad de que, en este proceso de acercamiento entre teoría y práctica, y entre política y acción, se cuente especialmente con el trabajo y la experiencia de los que hacen real el desarrollo de los estudiantes cada día en las aulas.

Esta aportación pretende, por lo tanto, servir como acercamiento a la cuestión de la participación del profesorado en la elaboración de la política educativa en nuestro contexto nacional. Las escuelas, las aulas y el alumnado cambia rápidamente y, así, el profesorado constituye en elemento esencial, no sólo para el desarrollo pasivo de las políticas, sino, y sobre todo, para contribuir a la creación de las mismas. De forma más concreta, en el presente artículo se persigue conocer cómo y en qué medida la voz y experiencia del profesorado llega de las aulas a la política, para ser tenidas en cuenta en las reformas educativas. Para ello, es necesario describir y analizar críticamente cuáles son los órganos desde los que el profesorado puede proyectar las necesidades educativas hacia las instituciones con competencia legislativa.

Para poder realizar una mejor valoración de la información descriptiva que se ofrece en el primer apartado de este trabajo, consideramos que es también fundamental informar sobre otros modelos de relación entre la experiencia de la práctica docente en las escuelas, con las políticas públicas en materia de educación. Para ello, se incluye también un modesto repaso de la cuestión en países de la Unión Europea. El criterio de selección de estos países se ha basado en las siguientes premisas: por ser los países que poseen mayor población dentro de la Unión —así se tomará a Francia, España, Italia, Alemania y Reino Unido—; y, teniendo en cuenta las evaluaciones PISA, se añade también a Finlandia como paradigma de país europeo referente por su calidad educativa a nivel internacional. De ellos se ofrecerá una visión en perspectiva nacional sobre las instituciones y organismos que participan del proceso de elaboración de la política educativa, para nutrir después algunas conclusiones a nivel internacional.

El conocimiento y análisis del caso español puesto en perspectiva europea nos permitirá conseguir la finalidad última de este trabajo, que no es otra que la de valorar, de forma fundamentada, los puntos fuertes que al respecto de esta temática tiene nuestro país y alumbrar posibilidades de mejora. Algo que se reflejará en el último epígrafe de «mirada prospectiva» de nuestra aportación.

2. Los marcos institucionales de participación en el caso de España

2.1. Toma de decisiones políticas y descentralización educativa

Entre los países que conforman la Unión Europea, contexto en el que se encuentra España, encontramos un panorama heterogéneo en cuanto a la gestión de los sistemas educativos nacionales.

Atendiendo a la clasificación que realiza FERRÁN FERRER (1996), las estructuras político-educativas que podemos encontrar en ese contexto europeo son: el modelo centralizado, el modelo descentralizado regional y el modelo descentralizado local.

Dentro del primer modelo, el centralizado, encontramos que en la mayor parte de los países que lo seguían como forma de gestionar el sistema educativo, a mediados del siglo XX, se comenzaron a dar los primeros pasos hacia la descentralización paulatina.

En el caso de nuestro país, la redacción de la Constitución Española en 1978 supuso el inicio de este proceso (LÓPEZ GUERRA, 1999). En ella se reparten las competencias del Estado en tres niveles: el Estado, cuyo máximo representante en educación es el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; las comunidades autónomas, en las que se encuentran las consejerías o departamentos de educación propios; y las localidades, que también cuentan con concejalías propias de educación. Pero además de esto, en España, los propios centros educativos poseen cierta autonomía para gestionarse. Así pues, España es un país actualmente descentralizado, pero en consonancia con la clasificación de FERRÁN FERRER (1996), esta descentralización es regional.

Veremos en el siguiente epígrafe ese reparto de competencias con más detalle.

2.2. La organización de la Administración Educativa

Como se ha señalado en el apartado anterior, en el caso de nuestro país, el modelo de gestión de la educación es la descentralización regional. Esto significa que el peso de las competencias está repartido entre el Estado y las comunidades autónomas. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con un ministro al frente, es el órgano de la administración central del Estado, y máximo representante en materia de educación. Su competencia principal es la promulgación de normas básicas de educación mediante el establecimiento de la ordenación general del sistema educativo.

Esta entidad lleva a cabo su actividad gracias a los Órganos Superiores que la componen.

Por debajo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se encuentra la Administración Educativa Autonómica. Deriva de los gobiernos autonómicos y está representada por las Consejerías o Departamentos de Educación. Por su parte, la Administración Local trabaja en estrecha relación con todas las administraciones educativas mediante los servicios educativos.

Finalmente, el proceso de descentralización en cuanto al reparto de competencias en materia de educación en España, ha llegado a los centros escolares. Para clarificar al lector el reparto de las competencias en materia de educación en España, puede verse la tabla 1.

2.3. Órganos consultivos del Ministerio

Veremos ahora los órganos con los que cuenta la estructura política central del Estado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para tratar de recabar la participación de los distintos sectores socio-educativos, entre los cuales, sin duda, destaca el papel del profesorado.

El Ministerio cuenta, en efecto, con una serie de organismos externos a su estructura que cumplen la función de apoyo y asesoramiento a su actividad. En concreto, existe un grupo de organismos colegiados de asesoramiento y/o participación, entre los cuales, encontramos la representación de los intereses de los docentes. De estos organismos destacaremos al representante nacional: el Consejo Escolar del Estado.

Teniendo presente la Constitución Española como precursora de la descentralización de nuestro sistema educativo, consultando el Art. 27, concretamente en el punto 5 se especifica lo siguiente:

«Los poderes públicos garantizan el derecho a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados». Art. 27.5. Constitución Española.

Tabla 1
Distribución de las competencias en materia educativa entre las diversas Administraciones españolas

Órgano de decisión	Función
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)	<ul style="list-style-type: none"> – Promulgar normas básicas que concretan el derecho constitucional a la educación, a través del establecimiento de la ordenación general del sistema educativo. – Determinar los requisitos mínimos de los centros de enseñanza. – Establecer la programación general de la enseñanza, fijar las enseñanzas mínimas, y regular los títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio nacional
Consejerías o departamentos de educación de las Comunidades Autónomas	<ul style="list-style-type: none"> – Asumir la regulación que desarrolla las normas estatales y de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo. – Asumir las competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio.
Concejalías de educación	<ul style="list-style-type: none"> – La Administración General del Estado y las comunidades autónomas delegan en los municipios el ejercicio de funciones educativas en aspectos que afectan directamente a los intereses de éstos.
Centros educativos	<ul style="list-style-type: none"> – Poseen autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como normas de organización y funcionamiento del centro, dentro del marco establecido por las normativas estatal y autonómica.

Fuente: Eurydice. (s.f) *Eurypedia. European Encyclopedia on National Education Systems*. Recuperado de: < <http://bit.ly/17NCIP> >

Este principio propicia que en la redacción de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE, 1985) aparezca el Consejo Escolar del Estado, definiéndolo como:

«el órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto de los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el gobierno». LODE, 1985, Título II, Art. 30.

Por ende, este órgano tiene como tarea principal emitir informes sobre las distintas normas que en materia de educación pretende aprobar el gobierno. Además, se encarga de la elaboración y publicación anual de un informe sobre el sistema educativo (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2014) que debe exponer el análisis y valoración del sistema educativo nacional.

La composición del Consejo Escolar del Estado quedó expuesta en la LODE (1985) —concretamente en el Título II, Artículo 31— y está constituida por representantes de todos los ámbitos de la sociedad civil y de las Administraciones concernidos en la educación. Su composición concreta puede consultarse en la web de dicho Consejo³.

Otro centro a tener en cuenta dentro de los órganos consultivos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).

Este centro se considera como «unidad generadora de conocimiento e innovación en educación»⁴ dedicado íntegramente al desarrollo de investigaciones e innovaciones para el fomento paulatino de la mejora de la calidad educativa en España. Su actividad se realiza junto con la Administración General del Estado y con las Comunidades Autónomas, destacando la colaboración en el desarrollo de programas de inclusión educativa y planes de igualdad de oportunidades. La voz del profesorado está presente en este centro ya que gran parte de su personal se compone de profesores en Comisión de Servicios y, además, porque, entre otras acciones, el CNIIE cuenta con el desarrollo, apoyado por las Comunidades Autónomas, de jornadas en las que se realizan ponencias por parte de expertos con experiencia docente.

2.4. Sindicatos

Dentro del Consejo Escolar del Estado, existen representantes de asociaciones íntegramente compuestas por docentes, que cons-

tituyen canales de expresión libre e independiente que transmiten las necesidades educativas reales del día a día a las instituciones, buscando la mejora de la calidad de la praxis educativa, además de defender los intereses del profesorado. Estamos hablando de los sindicatos.

Estos representantes lo son tanto de los docentes, como de los propios sindicatos, en cuanto que tales engloban a todos los trabajadores. Los sindicatos de la enseñanza toman un «papel puente» entre el gobierno y los docentes (BASCIA Y OSMOND, 2013).

Puede conocerse cuáles son los sindicatos que tienen actualmente representación en el Consejo Escolar del Estado, así como la representación relativa de cada uno, consultando su página web oficial⁵.

Cabe destacar que de los 20 profesores que actualmente forman parte del Consejo Escolar del Estado, 15 de ellos son docentes de la enseñanza pública y 5 lo son de la enseñanza privada.

2.5. Colegios y asociaciones profesionales

En España, algunos profesores, además de contar con la representación de sus sindicatos como trabajadores, tienen un espacio de representación profesional que les da apoyo jurídico y laboral, y amplifica su voz ante a sociedad y ante los que toman las decisiones políticas. Se trata de los diferentes Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias. Existen en cada una de las provincias, si bien en algunos casos distintas provincias se han agrupado en una única unidad territorial. Están presididos por un Decano.

Además de garantizar ante la sociedad la solvencia profesional y deontológica de sus colegiados, ofrecen servicios de asesoría jurídica, imparten cursos de actualización pedagógica y disciplinar, cuentan con boletines de difusión de noticias y con revistas de difusión de temáticas de interés para la profesión docente, etc. Algunos de estos colegios profesionales tienen una dilatada tradición⁶. Los distintos Colegios se agrupan en el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, desarrollando actuaciones sinérgicas entre todos ellos, promoviendo la reflexión sobre cuestiones educativas mediante la elaboración de

3. < <http://www.mecd.gob.es/cee/organizacion/composicion.html> >

4. Cita extraída de la página web oficial del CNIIE. Consultar en: < <http://educalab.es/cniie> >

5. < <http://www.mecd.gob.es/cee/organizacion/organizaciones.html> >

6. El Colegio de Madrid fue creado en 1899, según su página web < <https://www.cdlmadrid.org> >. Es, pues, uno de los más antiguos de España.



informes e investigaciones pedagógicas a nivel nacional, y organizando una Escuela de Verano para la actualización científica y pedagógica de los profesores y como ámbito de debate y reflexión donde se amplifica su voz.

Al margen de los colegios profesionales, existen otras asociaciones profesionales de docentes que, bien por áreas de especialización académica o bien por categoría profesional, son expresión del sentir de sus asociados. Y otras asociaciones agrupan a profesores motivados, sencillamente, por su deseo de innovación, de actualización científica y de renovación de sus metodologías.

Todas las instancias que se han descrito en este epígrafe segundo suponen espacios que dan voz a los profesores y trasladan su experiencia de aula a quienes deben tomar las decisiones políticas en materia educativa. A continuación se ofrecerá una panorámica de cómo esos espacios se despliegan en algunos países europeos.

3. Breve notas descriptivas de la situación en otros países europeos

La participación de los profesores en el apoyo y asesoramiento a las políticas públicas de educación adopta formas muy diversas en cada país. Esta diversidad tiene su más claro origen en los diferentes modelos de organización del estado en general y, en particular, de sus administraciones educativas.

Analizaremos una serie de países que han sido elegidos, en primer lugar, por la diversidad de realidades que representan. También su peso demográfico en Europa. Y, en el caso de Finlandia, por su protagonismo en los buenos resultados en PISA.

3.1. Alemania

Alemania, atendiendo a la clasificación de FERRÁN FERRER (1996), puede ser considerado un ejemplo de lo que supone una organización descentralizada regional de la educación. La responsabilidad última respecto del sistema educativo recae sobre el Gobierno Federal, el cual tiene definidas sus competencias en la Ley Fundamental (*Grundgesetz*) y los Länder actúan como estados independientes en materia de educación.

En el caso de Alemania encontramos una diferencia con España a la que ya hicimos referencia indirecta en el segundo epígrafe de este artículo. Frente a España, país que comparte modelo de descentralización con Alemania, y que recoge en un único ministerio la legislación sobre todas las etapas educativas, Alemania cuenta con

el Ministerio Federal de Educación e Investigación que se presenta como un organismo casi de carácter colegiado. Este engloba a las administraciones responsables de la política educativa de cada uno de los Länder, ya que, como se ha dicho, éstos son considerados, a efectos educativos, como estados independientes. Así, la política educativa es gestionada por la Conferencia Permanente de los Ministros de los Länder de la República. Esta conferencia establece las directrices de política educativa que representan los intereses comunes de los Länder, y por tanto, del conjunto de Alemania como país.

El *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)* es el mayor sindicato de profesionales de la enseñanza en el país. Está afiliado a la Confederación de Sindicatos de Alemania y reúne a docentes de todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la educación superior, formación profesional y educación para adultos; y personal dedicado a la investigación en educación. Su actividad se desarrolla de manera independiente de partidos políticos.

3.2. Finlandia

En cuanto a modelos descentralizados, Finlandia es un país que suele servir de ejemplo. Estructura la gestión de su sistema educativo en dos niveles: el central y el local. Las competencias centrales en materia de educación están repartidas entre el Parlamento y el Gobierno, órganos encargados de la elaboración de la política educativa a nivel nacional. En esa administración nacional de la educación, Finlandia presenta dos instituciones principales: el Ministerio de Educación y Cultura, máxima autoridad en materia de educación, y el Consejo Nacional de Educación de Finlandia que colabora y apoya al Ministerio.

El Ministerio de Educación y Cultura finés, es la máxima autoridad en el ámbito de la educación financiada con fondos públicos. La competencia principal de esta institución es la elaboración de la legislación educativa. El Ministerio se apoya en distintos órganos consultivos de los cuales a nivel nacional destaca el ya referido Consejo Nacional de Educación de Finlandia. El Consejo da voz al profesorado, canalizando su mensaje hasta la instancia que elabora la legislación. Este Consejo solo tiene atribuciones en cuanto a la educación primaria, secundaria y a la formación de los adultos, no siendo competente en materia de educación superior, donde el ministerio es el responsable único.

La mayor parte de los docentes del país pertenece al sindicato *Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ)*. Este sindicato participa de una manera activa en la política educativa nacional, centrándose

específicamente en la situación laboral del docente y en el desarrollo de la educación. Su participación se sostiene con la aportación de importantes estudios e investigaciones como informe *El profesorado de Finlandia, 2010 (OAJ, 2010)* que ofrece datos y cifras sobre cuestiones como el perfil de los docentes contratados y sus condiciones laborales.

3.3. Francia.

Francia es un país cuya tradición administrativa remite a un modelo de gestión centralizada. No obstante, cabe decir que hace ya una década que está bajo un paulatino proceso de descentralización, no sólo a nivel regional sino también local. Así la Ley de 13 de Agosto de 2004, relativa a las libertades y responsabilidades locales otorgaba a las administraciones locales un papel de mucho más peso en cuanto a las competencias sobre los centros educativos que las entidades locales amparan.

El sistema educativo francés estaba regulado por dos ministerios: el Ministerio de Educación Nacional (*Ministère de l'Éducation Nationale*) y el Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación (*Ministère Supérieur et de la Recherche*). Estas dos instituciones, con el cambio de gobierno en Marzo de 2014, han pasado a fundirse en una sola y actualmente el Ministerio de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación, es la única entidad estatal de máximo rango en cuanto a la política educativa y la gestión del sistema educativo francés.

No obstante, la estructura actual del Ministerio Francés único mantiene en su estructura interna la división que existía con los anteriores ministerios, de modo que existe en el ministerio un Departamento de Educación Nacional y un Departamento de Educación Superior e Investigación.

Al avanzar hacia un modelo actualmente tendente a la descentralización, el Ministerio de Educación cuenta ya con una serie de órganos consultivos externos en los cuales se apoya, según sean los temas a desarrollar en el ámbito educativo. Poniendo el foco de interés sobre nuestra temática, el órgano más importante —en el que entre sus miembros, encontramos representada la voz del profesorado— es el Consejo Superior de Educación (*Haut Conseil de l'Éducation*).

Presidido por el ministro, este consejo asesora sobre objetivos y funcionamiento del servicio público de la educación, y así hace propuestas relacionadas con procedimientos pedagógicos, organización de la educación, resultados educativos y formación del profesorado, entre otras. En este consejo podemos encontrar entre sus miembros a representantes de los sindicatos de educación, padres, alumnos y representantes de asociaciones educativas, entre otros.

Además, existe otro consejo que da apoyo al ministerio que da voz al alumnado. Se trata del Consejo Nacional de la Vida Escolar (*Conseil National de la vie Lycéenne*). Este Consejo está compuesto por representantes de los estudiantes y asesora al ministerio, por un lado, en cuanto al trabajo escolar y al material; por otro, sobre las actividades culturales, sociales y deportivas que desarrollan los centros escolares.

La *Confédération Syndicale de l'Éducation Nationale (CSEN)*, de ámbito estatal, engloba varios sindicatos franceses de docentes y de personal de la enseñanza. Los objetivos clave de esta Confederación son proteger la educación pública francesa y defender por medios legales a los sindicatos y sindicalistas que componen la Confederación. Además, en su página web se señala de manera explícita que el CSEN prohíbe cualquier deliberación, acción u opinión de orden político o religioso, por lo que con esto se posiciona como una organización independiente. La Confederación publica la revista *De Temps Futur aux Echos*.

3.4. Italia.

Otro país que ha acompañado a Francia en la tradición centralizada es Italia. El Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (*Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca, MIUR*) es el máximo responsable de la administración general de la educación en todo el país. Este ministerio está estructurado en los siguientes departamentos: Departamento para la educación; el

Departamento para la planificación ministerial y la gestión de los recursos humanos, financieros y de capitales; y el Departamento para la Universidad y para la música de alto nivel, las artes y la danza y la educación para la investigación.

En el caso italiano se ha iniciado, también, un proceso de descentralización similar al español, que ha culminado con la concesión, por parte del estado, a las regiones, provincias y municipios de una serie de competencias con las que antes contaba sólo el MIUR. Así, hoy en día, el reparto de competencias educativas en Italia entre las diferentes administraciones educativas es similar al que existe en España.

En efecto, el MIUR trabaja a través de las Oficinas Regionales de Educación, que a su vez se organizan en Oficinas Locales, gestionadas por una oficina «central», que hace las veces de nexo entre dichas Oficinas y el MIUR.

Italia cuenta con el *Sindacato Nazionale Autonomo Lavoratori Scuola (SNALS)* que es el que más influencia tiene en el ámbito político italiano. Su actividad está centrada en conseguir influir de alguna manera en el proceso de mejora de la educación.

Además de este sindicato, Italia cuenta con la Federación *Gilda degli Insegnanti*, que comenzó su andadura en el año 1989 con el objetivo de proteger al personal docente y de influir en el desarrollo de la legislación educativa. Cuenta con un centro de estudios (*Centro Studi GILDA*) que aporta información fundada para apoyar sus objetivos.

3.5. Reino Unido (Inglaterra)

Un país que, tradicionalmente, ha adoptado el modelo educativo descentralizado es el Reino Unido⁷, donde las cuatro naciones que lo integran tienen un alto nivel de autonomía educativa. El Parlamento es el que desarrolla la legislación básica para la educación, contemplando que tenga la flexibilidad suficiente para que los ministros u otras autoridades de cada una de las cuatro naciones puedan regular los detalles administrativos mediante su propia legislación.

El ministerio de educación británico, tiene similitud con el francés en cuanto a estructura. Se compone de dos departamentos: Departamento de Educación (*Department for Education*), y el Departamento para la formación profesional en los ámbitos de los negocios, la innovación y los oficios profesionales (*Department for Business, Innovation and Skills*).

En colaboración con el Parlamento, e independiente del ministerio de educación, en Inglaterra encontramos dos oficinas no ministeriales que desarrollan políticas educativas:

- Oficina de Normas de Educación, Servicios para Niños y Oficios profesionales (Siglas inglesa: OFSTED): Esta oficina actúa, como hemos indicado, de manera independiente ante el Parlamento, centrando su actuación en la inspección y regulación de los servicios educativos dirigidos a niños y jóvenes en Inglaterra. Esta oficina, a su vez, trabaja con otras entidades para nutrir su actividad, como por ejemplo, la organización benéfica *Centre for British Teachers. Education Trust (CfBT)*, que ha colaborado en numerosas ocasiones con el OFSTED para llevar a cabo programas de reforma educativa.
- Oficina de Cualificaciones y Reglamento de Exámenes (Siglas inglesas: OFQUAL).

En cuanto al ámbito sindical, existen dos grandes asociaciones muy representativas del cuerpo de maestros del país: *National Union of Teachers (NUT)* y la *National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers (NASUWT)*. Ambos sindicatos tienen como objetivo, según declaran, convertir la calidad educativa en una realidad para Inglaterra.

En cuanto al NUT, tiene además el rol de líder por la fuerza o influencia que su movimiento y sus acciones tienen en las políticas

7. Como se sabe, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte es, en realidad la unión de cuatro naciones: Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte. La información que aquí se recoge está referida básicamente a Inglaterra.



de educación y empleabilidad del profesorado a nivel nacional y local en Inglaterra. Está conformado por las principales asociaciones y organismos nacionales de educación. Es más, su implicación y afán en participar en la política educativa del país llega a trascender al nivel local, ya que los representantes del NUT se muestran muy participativos en las reformas de las políticas de las instituciones locales de educación. Este sindicato cuenta con asesores parlamentarios, por lo que la conexión entre Parlamento y sindicato está asegurada.

El NASUWT es una organización compuesta por docentes y directores de centros escolares de Inglaterra, Irlanda del Norte, Gales y Escocia. Este sindicato comparte los objetivos con el resto de organizaciones sindicales, además cuenta con una unidad encargada de realizar una oferta atractiva y renovada de cursos de formación para los docentes y directores, por lo que su actividad en pro de la calidad educativa, se combina con un intenso estímulo a la formación permanente del profesorado, que se dirigen mayoritariamente a los profesores recién titulados. También organiza congresos, exposiciones, etc. No obstante, todas sus actividades se dirigen tan sólo a los miembros del sindicato.

3.6. Sindicatos internacionales y supranacionales

Actualmente, la mejora y la calidad educativa son objetivos de las reformas de la enseñanza en una gran parte de países. Por ello, entendemos que estos intereses se comparten a nivel mundial. Si analizamos las acciones en materia educativa de los principales organismos internacionales, al modo en que lo hace la *Educación Supranacional* (VALLE, 2013; RIZVI Y LINGARD, 2013), podemos decir, además, que, en gran parte, esa convergencia global en los objetivos existe por el impulso que las reformas reciben desde esos organismos.

Hasta el momento hemos visto en este artículo cómo en algunos países de la Unión Europea, entre los que se encuentra el nuestro, existen distintas instancias desde las cuales los docentes, como agentes que tienen contacto directo con la realidad educativa, pueden trasladar su experiencia como profesionales de la enseñanza a los ámbitos políticos de decisión nacional, para llegar a ese objetivo global de la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, visto que ese afán de mejora es una tendencia global, desde la iniciativa Educación Supranacional, creemos pertinente dar cabida ahora a las organizaciones internacionales en las que los docentes tienen voz.

En primer lugar, nos centraremos en *La Internacional de Educación (IE)*. Esta federación representa a las organizaciones (sindicatos o no) compuestas por docentes, trabajadores de la educación y personal investigador a nivel global. Entre sus numerosos objetivos, los más destacables son la búsqueda de la calidad en la educación de financiación pública, representar los intereses de los docentes y apoyar en distintos países el desarrollo de organizaciones democráticas —independientes de intereses políticos— que representen a los docentes. Su mecanismo de funcionamiento se rige por la celebración de Congresos Mundiales. Se reúnen cada cuatro años delegados de todas las organizaciones que forman parte de la federación, junto con observadores de organizaciones internacionales con los que la IE mantiene una relación estrecha.

Una de las principales actividades de esta federación es la investigación educativa con la finalidad de alcanzar, por una parte, los objetivos de la política que la IE tiene para sí misma y, por otra, influir en el desarrollo de las políticas educativas nacionales de los países de las organizaciones miembro y en las políticas educativas a nivel internacional. En esta unidad de investigación se gestan documentos tales como el publicado en Junio de 2013 *Global Managerial Education Reforms and Teachers* (ALTIYENLKEN; KONING; VERGER, 2013), que trata exactamente la misma cuestión que este artículo, pero en países pertenecientes a los continentes Asiático y Africano.

Otro órgano de representación del profesorado de carácter supranacional, es el Comité Sindical Europeo de la Educación (Siglas en Español: CSEE y en inglés: *European Trade Union Committee for Education ETUCE*). Hacemos referencia a este Comité por dos razones: forma parte del a IE, y es la estructura regional de la IE en Europa desde el año 2010. El CSEE representa a 129 sindicatos de docentes en 45 países, todos ellos compuestos por docentes y per-

sonal de la enseñanza de todos los niveles educativos y del ámbito de la investigación. Como no podría ser de otra manera, los objetivos de este comité convergen con los de la IE a la que pertenece, ya que se persigue la implementación de éstos en el territorio europeo y el desarrollo de la cooperación con las organizaciones europeas que compartan fines y objetivos similares, como la Conferencia Europea de Sindicatos (CES). Esta conferencia tiene como objetivo hacer de la dimensión social europea una prioridad en la política educativa de la Unión.

A nivel global, la IE no está sola en cuanto a la representación de los intereses de los profesores de los distintos países del mundo. También encontramos la *World Confederation Of Teachers (WCO)*. Comparte con la IE la importante tarea de ayudar a los docentes a nivel mundial para que se fomente el diálogo entre ellos y sus gobiernos, con el fin de que sean tomados en cuenta como fuente de información a la hora de la elaboración de reformas educativas. La actividad de este sindicato está basada en la celebración de foros mundiales sobre educación desde el año 1998; foro en el que hace partícipes a los países a través de los sindicatos nacionales de docentes, en colaboración con entidades como la UNESCO y la OIT.

4. Una mirada prospectiva ¿Qué podemos aprender? ¿Cómo podemos mejorar?

Cerramos el presente artículo con este epígrafe que solamente pretende ofrecer modestamente unas reflexiones finales, a modo de ensayo, para poner en claro, desde una perspectiva interpretativa e integradora, la información que aquí se ha recogido.

Por lo que se ha descrito, salta a la vista que en todos los países que hemos estudiado, incluido el nuestro, existen canales mediante los que conectar la experiencia práctica del profesorado con las instancias políticas educativas correspondientes. Básicamente, esos canales son de dos tipos, los órganos consultivos de los correspondientes ministerios de educación y la interlocución entre el gobierno y los sindicatos.

Ahora bien, existe cierta diversidad de matices respecto a la manera de articular esos canales. Algunas categorías de análisis para estudiarlos pueden ser: las instancias que los componen; el número de sus miembros; su carácter consultivo, representativo o vinculante; su naturaleza independiente o no de las instancias gubernamentales; su marco de acción; sus finalidades; el tipo de información que canalizan (sobre condiciones laborales, sobre metodologías y prácticas docentes...); el grado de confianza social que inspiran entre la ciudadanía; etc.

Estas diferencias podrían deberse a varios factores. Por un lado, es evidente que la distinta trayectoria histórica de los sistemas nacionales de educación formal marca el protagonismo de los distintos actores, en la manera que tiene cada país de hacer su Política —siguiendo la conceptualización que al respecto de esa expresión hace PUELLES (2008)—.

Por otra parte, es también determinante el grado de centralización o descentralización de cada país en la toma de decisiones políticas (y, en particular, de las que tienen que ver con la legislación educativa) ya que influye en el peso de las diferentes instancias a la hora de interpretar cuál debe ser su rol en la escena participativa. En efecto, si miramos hacia países con mayor grado de descentralización, el papel consultivo de los órganos que asesoran a las unidades políticas, puede llegar a ser meramente retórico. Sin embargo, en países donde existe un grado de descentralización real en la toma de decisiones, el papel de cada uno de los niveles administrativos se torna mucho más decisivo.

Podemos interpretar, pues, que no existe un modelo único ni un fórmula mágica para arbitrar esa conexión, que parece saludable desde cualquier planteamiento sensato, entre los que diseñan la política educativa y los que tienen que ejecutarla en los centros y en las aulas. Pero eso puede ser enriquecedor, ya que podemos encontrar particularidades llamativas en algunos países que pueden servir para aportar ideas a otros. Por ejemplo, en el caso de Francia, es sugerente que disponga de un órgano consultivo exclusivamente compuesto por estudiantes, al margen de que éstos ya están repre-

sentados en otro órgano consultivo de composición muy diversa. Y en el caso español resulta llamativa la pervivencia de los colegios profesionales, como órganos de representación de los profesores, más allá de los sindicatos (de corte más político), lo que supone la existencia de una entidad técnica, que podría aportar reflexiones de mucho calado en la elaboración de las leyes. El peso de lo local en Finlandia, con las comunidades de padres muy implicadas en el devenir de las decisiones de los consejos locales, o la cultura de consenso que existe en la Conferencia alemana de Ministros de Educación (que agrupa a los responsables de educación de sus Länder), son otros ejemplos posibles de los que se puede aprender.

Sea como fuere, extraemos algunos aprendizajes del repaso que hemos realizado en las páginas precedentes.

Hemos podido saber, por ejemplo, que todos los países tienen mecanismos para hacer llegar la experiencia de los profesores al legislador. Ya lo dijimos. Pero casi siempre su composición es meramente representativa y su naturaleza exclusivamente consultiva. En ocasiones, lo que es peor, se desoyen las recomendaciones que emanan de ellos. De ahí que parezca evidente la exigencia de algún órgano técnico, más que político, para que emita informes que, de alguna manera, requieran algún grado de exigencia vinculante al legislador. Es evidente que la capacidad de decisión legislativa y la ejecución política de las normas que emanan de las leyes corresponden, en una democracia, al parlamento y al gobierno legítimamente salido de las urnas. Así pues, sería absurdo pensar que las instancias de participación tuvieran que ser dotadas del poder legislativo o ejecutivo. Pero la cuestión está, pues, en cómo utilizar la información que parlamento y gobierno reciben de estas instancias consultivas.

Podrían, por ejemplo, arbitrase mecanismos de «garantía de no imposición». Es decir, que si alguna instancia de las consultivas, mediante informe razonado, se opone con cierta rotundidad (se puede establecer que por parte de los tres quintos o más de sus miembros) a una legislación, ésta debe revisarse de nuevo. Dicho de otra manera, sin convertirse en órganos legisladores, estas instancias consultivas debieran tener la posibilidad de ejercer un mecanismo para detener reformas educativas unánimemente contrarias a su voluntad. Al fin y al cabo, las familias, los alumnos y los profesores, y no el estado, son el verdadero protagonista de la educación que se quiere para una sociedad. Y de esas instancias, la voz del profesorado es la más cualificada en términos pedagógicos. Recordemos que, por ejemplo, el Consejo Nacional de Educación de Finlandia tiene, incluso, algunas pequeñas competencias a la hora de poder decidir cómo gestionar normativa educativa.

Se sabe también que esos órganos de representación son mayoritariamente independientes del gobierno, pero, sin embargo, están en gran medida mediatizados por éste. En el momento en que en ellos hay miembros determinados por los gobiernos, esos organismos pierden parte de su independencia. Su carácter técnico e independiente debiera ser una premisa exclusiva para su composición. Como debiera serlo también el establecimiento de unos criterios claros para poder formar parte de estos organismos. ¿Puede cualquier profesor ser delegado para representar a sus compañeros en cuestiones educativas técnicas? ¿Podría pensarse en establecerse unos requisitos mínimos para poder ostentar tal representación como, por ejemplo, años de experiencia docente, proyectos de innovación, cargos de dirección, etc.?

Por otro lado, hemos visto también que no es muy habitual que profesores con experiencia docente directa se impliquen en el gobierno educativo. Y parecería una buena medida para favorecer la comunicación entre el gobierno y los profesores, la representación de estas asociaciones de dichos profesores en los núcleos de gestión política, como ocurre en Inglaterra. Recordemos que en el Parlamento Británico existen asesores parlamentarios del sindicato NUT, por lo que el flujo de información entre sindicatos profesionales docentes (profesores) y parlamento (órgano legislativo) es directo y permanente.

Sea como fuere, la falta de diálogo entre la sociedad civil y los representantes de la administración pública del estado es un tema que no sólo afecta al ámbito educativo. Pero sí es cierto que en este terreno es más grave que ese diálogo no encuentre canales adecuados, por cuanto la política de la educación afecta al desarrollo colec-

tivo y, por ello, debiera ser un tema de consenso, no sólo entre los partidos políticos, sino entre todas las instancias sociales. Parece imprescindible, desde luego, trabajar por crear una cultura de la negociación (BASCIA Y OSMOND, 2013) que impida, por ejemplo, que cada nuevo gobierno que asume el poder apruebe una nueva reforma educativa y, casi siempre, con la oposición de un gran sector social. Y este «tejer y destejer» lleva sucediendo, para desgracia de todos, demasiado tiempo ya en el caso de España. Como dijimos hace ya tiempo, es hora de un gran

«Acuerdo Nacional por la Educación» (VALLE Y TORIBIO, 2009: 269-272)

y en ese acuerdo, un elemento esencial debiera ser

«[...] atender las demandas de la sociedad civil y de los especialistas en educación» (VALLE Y TORIBIO, 2009: 270).

Desperdiciar la experiencia de los docentes a la hora de pensar en qué es necesario cambiar en la educación de un país es un lujo demasiado caro que ninguna sociedad puede permitirse; España, menos.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M [et al.] (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- ALTIYENLKEN, H.; KONING, M.; VERGER, A. (2013). *Global Managerial Education Reforms and Teachers*. La Internacional de Educación.
- BASCIA, N; OSMOND, P. (2013). *Teacher Union Governmental relations in the context of educational reform*. Education International.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- DARLING-HAMMOND, L. (1990). «Instructional Policy into Practice: The Power of the Bottom over the Top». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (3), pp: 339-347.
- FE-CC.OO (2013). *Estatutos de la Federación de Enseñanza de CC.OO. aprobados en el XI Congreso celebrado en Madrid los días 17, 18 y 19 de Enero de 2013*. Madrid.
- FERRER, F. (1996). «Los docentes y la gestión escolar en los sistemas educativos europeos». *Perspectivas*, Vol. XXVI, n.º3, pp. 585-603.
- FULLAN, M. (1994). «Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform». *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*, 7. Recuperado de: < <http://www.michaelfullan.ca/media/13396035630.pdf> >
- ESPAÑA (1985). «Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación». *Boletín Oficial del Estado*, 4 de Julio de 1985, n.º 159.
- LÓPEZ GUERRA, L. (1999). *Constitución Española*. 10.º Edición. Madrid. Tecnos, Biblioteca de Textos Legales.
- MANSO, J. (2012). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (2014). Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ-GARRIDO, C (2011). «25 investigaciones clave en eficacia escolar». *Profesorado* 15(3), pp. 149-174.
- MURILLO, F.J. (Coord.) (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OAJ (2010). *El profesorado de Finlandia*, 2010. Helsinki: Ed. Forssan.
- PINILLA GARCÍA, A. (2011). «La percepción del movimiento «15-M» en las ediciones digitales de El Mundo y El País». *Tejuelo*, n.º 12, pp. 196-217.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2008). *Elementos del Política de la Educación*. Madrid: UNED. Segunda reimpresión. Versión original de 2004.
- RIZVI, F.; LINGARD, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- TOWNSEND, T.; ÁVALOS, B. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. The Netherlands: Springer.
- VALLE, J.M.; TORIBIO, L. (2009). «Epílogo. Decálogo para un acuerdo nacional por la educación».
- (2009). *El pacto escolar: La necesidad de un consenso nacional en material de educación*. II Seminario de Educación de la Fundación para la Libertad. Bilbao: Fundación para la Libertad.
- VALLE, J.M. (2013). «Supranational Education: A new field of Knowledge to Address educational Policies in a Global World». *JoSPoE*, n.º 1, pp. 7-30.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO [sitio web] (2014). España: ANCABA. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.ancaba.net/>
- CENTRAL SINDICAL INDEPENDIENTE Y DE FUNCIONARIOS [sitio web] (2014). España: CSIF. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.csi-f.es/sector/ensenanza/ambito/nacional>
- CENTRE FOR BRITISH TEACHERS EDUCATION TRUST [sitio web] (2014). Reino Unido: CFBT [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.cfbt.com/>
- CENTRO NACIONAL DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. [sitio web] (2014). España: CNIIE. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://educalab.es/cniie>
- COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y CIENCIAS ESPAÑA [sitio web] (2014). España. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.cdlmadrid.es/cgi-bin/cdl/colegio.pl>
- COMISIONES OBRERAS [sitio web] (2014). España: CC.OO. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.fe.ccoo.es/ensenanza/>
- CONFEDERATION SYNDICAT EUROPEAN TRADE UNION [sitio web] (2014). ETC. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.etuc.org/>
- CONFERENCIA PERMANENTE DE MINISTROS [sitio web] (2014). Alemania. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.kmk.org/index00.htm>
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN FINLANDÉS [sitio web] (2014). Finlandia. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.oph.fi/english>
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN [sitio web] (2014). Reino Unido. [Consulta: 2014]. Disponible en: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>
- DEPARTAMENTO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS ÁMBITOS DE LOS NEGOCIOS, LA INNOVACIÓN Y LOS OFICIOS PROFESIONALES [sitio web] (2014). Reino Unido. [Consulta: 2014]. Disponible en: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-business-innovation-skills>
- EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION [sitio web] (2014). ETUCE. [Consulta: 2014]. Disponible en: http://etuce.homestead.com/ETUCE_en.html
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA [sitio web] (2014). España:USO. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://fuso.es/feuso/>
- FEDERACIÓN DE SINDICATOS DE TRABAJADORAS Y TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA DE CASTILLA Y LEÓN, INTERSINDICAL [sitio web] (2014). España:STEC. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://stecyl.net/>
- FEDERACIÓN DE SINDICATOS INDEPENDIENTES DE ENSEÑANZA [sitio web] (2014). España:FSIE. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.fsie.es/>
- FEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA [sitio web] (2014). España:FETE-UGT. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.feteugt.es/>
- FEDERACIÓN GILDA [sitio web] (2014). Italia: GILDA. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.gildains.it/>
- GOBIERNO DE REINO UNIDO [sitio web] (2014). Reino Unido. [consulta 2014]. Disponible en: <https://www.gov.uk/>
- GOBIERNO FEDERAL [sitio web] (2014). Alemania. [Consulta: 2014]. Disponible en: <https://www.bundestag.de/grundgesetz>
- INSTITUTO NACIONAL DE DOCUMENTACIÓN, INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA [sitio web] (2014). Italia: INDIRE. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.indire.it/>
- LA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN [sitio web] (2014). [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.ei-ie.org>
- LEY DE LAS AUTORIDADES LOCALES [sitio web] (2004). Francia: Le service public de la diffusion dudroit. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000804607>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE [sitio web] (2014). España: MEC. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MINISTERIO DE ENSEÑANZA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN [sitio web] (2014). Francia. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA [sitio web] (2014). Finlandia. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD E INVESTIGACIÓN [sitio web] (2014). Italia: MIUR. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.istruzione.it/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD E INVESTIGACIÓN [sitio web] (2014). Italia: MIUR. Organigrama. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/operazione-trasparenza/organizzazione>

MINISTERIO FEDERAL DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN [sitio web] (2014). Alemania. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.bmbf.de/>

NATIONAL UNION OF TEACHER [sitio web] (2014). Reino Unido: NUT. [Consulta: 2014]. Disponible en: <https://www.teachers.org.uk/>

OFICINA DE CUALIFICACIONES Y REGLAMNETO DE EXÁMENES [sitio web] (2014). Reino Unido: OFQUAL. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://ofqual.gov.uk/#>

OFICINA DE NORMAS DE EDUCACIÓN, SERVICIOS PARA NIÑOS Y IFICIOS PROFESIONALES [sitio web] (2014). Reino Unido: OFSTED. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.ofsted.gov.uk/>

SINDICATO INDEPENDIENTE DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA [sitio web] (2014). España: ANPE. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://aaa.anpe.es/anpe/>

SINDICATO NACIONAL FRANCIA [sitio web] (2014). Francia: CSEN. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.csen.fr/>

SINDICATO NAZIONALE AUTONOMO LAVORATORI ACUOLA [sitio web] (2014). Italia: SNLAS. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.snals.it/Default.aspx>

THE GERMAN EDUCATION UNION [sitio web] (2014). Alemania: GEW. [Consulta: 2014]. Disponible en: http://www.gew.de/The_German_Education_Union_GEW.html

THE TEACHERS' UNION [sitio web] (2014). Reino Unido: NASUWT. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://www.naswt.org.uk/c>

Los autores

Javier M. Valle

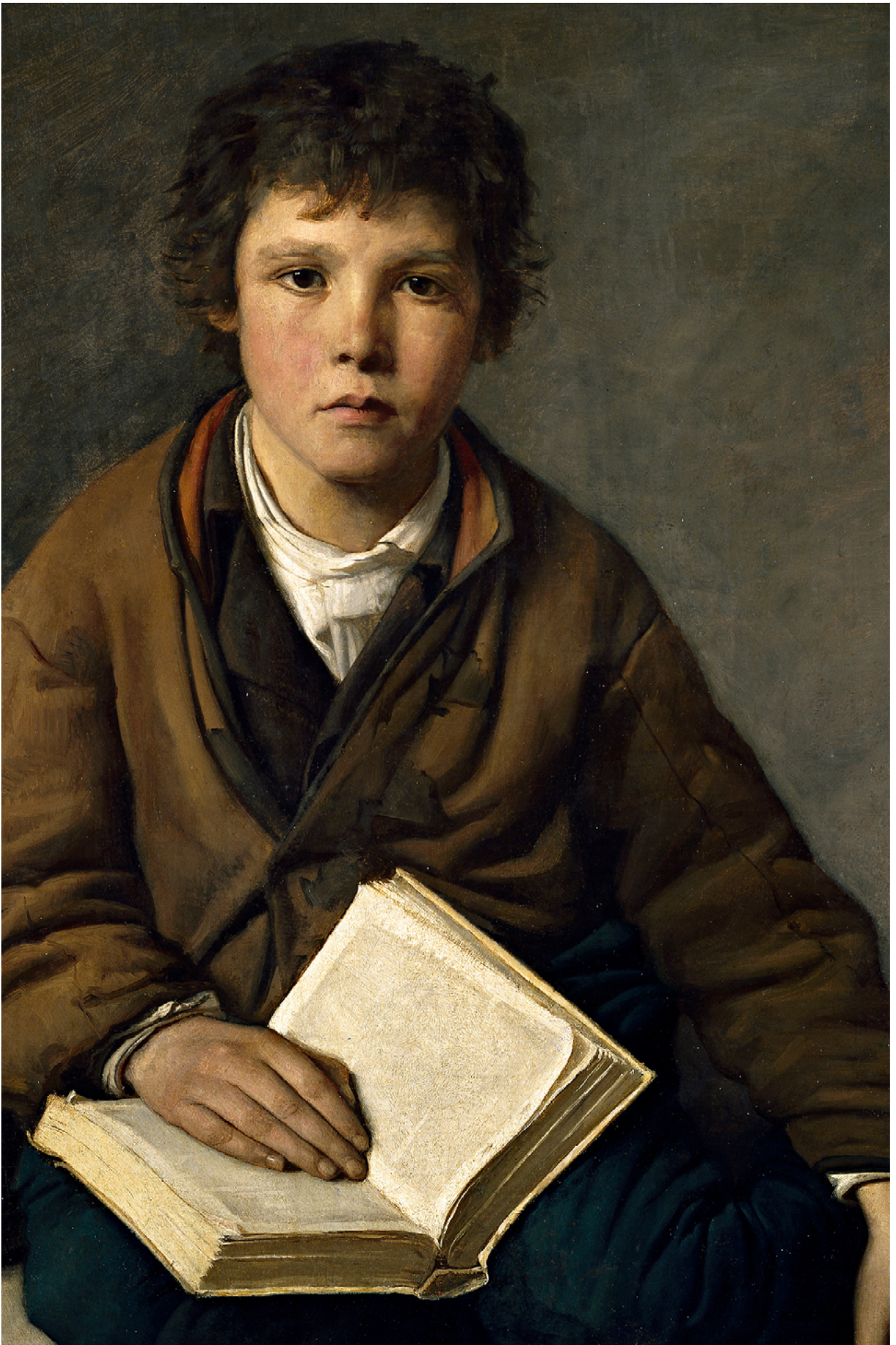
Doctor en Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario de Doctorado. I Premio Nacional de Tesis Doctorales en Educación Comparada «Pedro Rosello». Profesor Titular de la Universidad Autónoma de Madrid. Especialista en Educación Supranacional y, más concretamente, en la política educativa de la Unión Europea. Director del Grupo de Investigación Reconocido de la UAM sobre «Políticas Educativas Supranacionales» (GIPES) en cuyo marco coordina diversos proyectos de investigación competitivos. Publicaciones más destacadas: «La Unión Europea y su política Educativa» (Madrid, MEC, 2006) y «Supranational Education» (Journal of Supranational Policies of Education, n.º 1). Asesor externo de EURYDICE. Miembro de TEAM-EUROPE, equipo de conferenciantes expertos en Unión Europea de la Comisión y el Parlamento Europeos. Secretario Académico de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada. Miembro del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid, de la Sociedad Española de Pedagogía y de la Comparative Education Society in Europe. Director de la Journal of Supranational Policies of Education, y Co-Director de la Revista Española de Educación Comparada.

Arantxa Batres

Graduada en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad Autónoma de Madrid, obtuvo la máxima calificación en el Trabajo de Fin de Grado titulado «El debate sobre la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil en España: Pistas para una reflexión en perspectiva internacional», con el profesor Javier M. Valle como tutor. De este trabajo se han presentado aportaciones para la revista BORDÓN (artículo pendiente de publicar) y en el XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada (comunicación). Actualmente realiza el Máster en Calidad y Mejora de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Realiza igualmente prácticas con el Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad Autónoma de Madrid sobre «Políticas Educativas Supranacionales» (GIPES), en tareas de apoyo a la investigación dentro del proyecto competitivo de I+D+I sobre «Equidad y movilidad universitaria en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis del índice de elegibilidad ERASMUS a la luz de factores socioeconómicos.». Derivado de este trabajo se han presentado aportaciones en forma de comunicación al XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada (Noviembre 2014).

Jesús Manso

Doctor Europeo en Educación. Máster en Mejora y Calidad de la Educación. Licenciado en Psicopedagogía. Maestro de Educación Especial. IIª Premio Nacional a la Excelencia Académica en los estudios de Psicopedagogía Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Especialista en Formación del Profesorado, Política Educativa y Educación Supranacional Coordinador de Áreas del Grupo de Investigación Reconocido de la UAM sobre «Políticas Educativas Supranacionales» (GIPES). Asesor externo de la Organización de Estados Iberoamericanos. Ha participado en más de una decena de proyectos de investigación competitivos, y en más de una veintena de publicaciones científicas en revistas y libros. Igualmente ha realizado otros proyectos de consultoría externa de ámbito educativo. Ha cursado estancias de investigación en Uruguay (Universidad ORT) y en Suecia (Uppsala University).2014).



LA INVESTIGACIÓN DEL DOCENTE SOBRE SU PROPIA PRÁCTICA. UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

TEACHER'S RESEARCH INTO THEIR OWN PRACTICE: A PENDING ITEM IN INITIAL TEACHER TRAINING IN SPAIN

Gonzalo Jover

Patricia Villamor

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Los países que obtienen los mejores puestos en las evaluaciones internacionales de los resultados escolares no han dejado de abordar la formación inicial de los profesores. Parte de su éxito se asocia a la introducción de enfoques que promueven la reflexión e investigación de los docentes desde la práctica, con referentes teóricos en propuestas como la que en los años ochenta formuló Donald A. Schön, en alternativa al modelo positivista de racionalidad técnica.

El artículo analiza la situación de este giro reflexivo en los sistemas de formación inicial de los profesores en España, donde la introducción de este tipo de enfoques sigue siendo una asignatura pendiente. Desde la Ley General de Educación de 1970, que se fraguó en un contexto político y epistemológico diferente al actual, las diversas reformas legislativas del sistema educativo han obviado recurrentemente el debate en torno a la formación inicial. Tampoco la adaptación de las titulaciones de formación de maestros y de profesores de educación secundaria al ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, ha supuesto un avance significativo en la dirección apuntada por estas propuestas, debido al peso de los hábitos adquiridos, las dinámicas de las universidades y la resistencia al desplazamiento de la habilidad técnica por la práctica reflexiva.

Dentro de este contexto general, algunos diseños específicos han abierto espacios a lo que Schön llamaba un *practicum* reflexivo como modalidad de formación. El artículo presenta la experiencia piloto iniciada en una de las especialidades del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Complutense, a través de los seminarios que acompañan al *practicum*, abiertos a la reflexión de los estudiantes, en confrontación con modelos de buenas prácticas, que les han permitido aprender a contextualizar el conocimiento de la educación y valorar la reflexión sobre y desde la propia práctica como algo inherente a la profesión.

Palabras clave: formación inicial de docentes, práctica reflexiva, enfoque de investigación, práctica docente, formación de docentes de primaria, formación de docentes de secundaria, España.

1. Introducción

Dentro de poco se cumplirá el cincuentenario de la aprobación en París, el cinco de octubre de 1966, tras dos décadas de reuniones y de consultas, de la Recomendación conjunta de la UNESCO y la OIT relativa a la situación del personal docente (TOWSLEY, 1991). A pesar de su carácter no vinculante, la Recomendación es considerada todavía hoy uno de los instrumentos internacionales más importantes para alcanzar mejoras en la profesión y el trabajo docente. Los 146 apartados de los que consta abordan los diferentes aspectos de la práctica profesional. En uno de ellos se indica: «Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador» (UNESCO, 1966, apartado 4).

Los años sesenta, en los que se aprueba esta Recomendación, son los años de la confianza en la educación como motor de desarrollo económico y social, de la convicción de que invertir en la educación y en el profesorado merece la pena. El nuevo escenario mundial que surgió en los años setenta supuso, sin embargo, un freno a estas expectativas y a las iniciativas necesarias para profesionalizar y hacer atractiva la labor docente, de modo que, a comienzos de los noventa, un informe de la OCDE llamaba la atención sobre la

Abstract

Most of the top-scoring countries in international rankings of academic achievement have long been involved in initial training for their new teachers. Much of their success can be attributed to their implementation of approaches that encourage teachers to reflect upon their own teaching practice. Those approaches have their theoretical referents on proposals such as the one Donald A. Schön formulated as an alternative to the positivist model of technical rationality.

The article analyzes the situation of this reflective turn in initial teacher training in Spain, where these kinds of approaches are a pending item. Ever since the General Education Law of 1970, which was put together in a different political and epistemological context from today's, the various legislative reforms of the education system have repeatedly evaded the issue of initial teacher training. Even when the academic degrees for primary and secondary education teachers were adapted to fit the European Higher Education Area, no significant progress was made on meeting the aims of such proposals. The weight of acquired habits, the dynamics of the universities and the resistance against displacing technical skill by reflective practice were chiefly responsible for the lack of real progress in this area.

In this general context, some specific designs have opened up spaces to what Schön called a *reflective practicum* as a modality of professional training. The article presents a pilot experience started in one of the specialties in the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training at the Universidad Complutense of Madrid. The pilot experience used seminars accompanying the practicum, open to the students' reflections in confrontation with models of good practice, thereby helping them learn to contextualize their knowledge of education and to value reflection on and in their own practice as something inherent to the profession.

Keywords: preservice teacher education, reflective practice, research based approach, teaching practice, primary teacher education, secondary teacher education, Spain.

tendencia a una escasez de aspirantes para la profesión docente, que empezaba a ser preocupante en algunos países y especialidades (OECD, 1990, pp. 114-155). Poco más tarde, la Conferencia Internacional de Educación dedicada al FORTALECIMIENTO DE LA FUNCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN UN MUNDO CAMBIANTE, celebrada en 1996, con ocasión del trigésimo aniversario de la Recomendación del 66, dedicó una de sus recomendaciones finales a qué hacer para recobrar el atractivo e interesar hacia la docencia a los jóvenes más competentes, mientras que en otra de las recomendaciones se instaba a mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora lo que, entre otras medidas exigía fortalecer las competencias relativas a «la experimentación y la innovación: desarrollo del espíritu científico, formación básica en métodos de investigación pedagógica y en participación activa en la evaluación de las experimentaciones» (UNESCO, 1996, p. 23). En 2005, la OCDE volvió a insistir en estos objetivos, y apeló a un cambio de énfasis en los programas de formación, que acentuase la reflexión en la práctica y la investigación:

«La formación inicial del profesorado no solo debe proporcionar una sólida preparación básica en conocimientos de las materias, la pedagogía relacionada con éstas y el conocimiento pedagógico general; también necesita desarrollar las destrezas de la práctica reflexiva y la investigación en el trabajo» (OECD, 2005, p. 134).

La evolución, sin embargo, no ha sido idéntica en todos los lugares. Algunos países asumieron hace tiempo ese cambio de énfasis. Varios de ellos figuran hoy entre los que obtienen los resultados más altos en las evaluaciones internacionales, conformando la situación que resume el lema popularizado por el informe McKinsey de 2007: «The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers» (BARBER y MOURSEHD, 2007). El camino hasta llegar ahí no estuvo exento de dificultades. Así, por ejemplo, en Canadá, durante la segunda mitad de los años cincuenta y a lo largo de los sesenta, las diferentes provincias fueron trasladando la formación de los profesores de educación elemental y secundaria a las Facultades de Educación y a las de Ciencias y Letras (FACULTIES OF ARTS AND SCIENCES) de las universidades. La transición de la cultura del TEACHER'S COLLEGE a la cultura de investigación de la universidad, teñida de fricciones políticas y profesionales, no fue fácil y todavía hoy se recuerdan las tensiones generadas por el traslado de los formadores docentes a la universidad y la contratación de profesores con doctorados y experiencia investigadora (BRUNO JOFRE y JOVER, 2008).

Algo parecido sucedió en Finlandia, donde en 1974 la formación de los profesores se trasladó a las instituciones universitarias, y desde 1979 se requiere una formación de nivel de Máster para ejercer la docencia tanto en educación primaria como en educación secundaria. El propósito de esta modificación, comentaba hace poco Reijo Laukkanen, antiguo miembro del Consejo Nacional de Educación de Finlandia, «fue unificar los aspectos nucleares de la formación de los profesores de educación primaria y de educación secundaria y desarrollar una formación de un alto rango académico para los futuros profesores» (LAUKKANEN, 2014, p. 26). Los programas de formación son diferentes, pero tanto unos como otros cuentan con una fuerte carga de formación pedagógica y una adecuada combinación de teoría y práctica. La admisión es selectiva y muy competitiva, especialmente en la formación para maestro de educación primaria, y solo entre el 10 % y el 12 % de los solicitantes logra entrar. La profesión docente es muy valorada socialmente y los jóvenes quieren dedicarse a ella, a pesar de que el salario no es excesivamente alto. Y también aquí los comienzos del cambio a finales de los años sesenta fueron duros, tal como recordaba el propio Laukkanen, que en cierta ocasión no dudó en apostillar: «In the beginning we weren't happy at all» (LEVINE, 2011).

Lo que interesa resaltar es que ni en un país, ni en el otro, se trató solo de cambios institucionales, sino de formas de concebir el trabajo de los profesores. En Canadá, el enfoque predominante, cuando la preparación de los docentes se lleva a las facultades universitarias, es el conductista, pero a partir de la segunda mitad de los años ochenta, cobra fuerza la imagen del profesor que actúa a partir de la reflexión en la práctica (RUSSELL, 2012). Por su lado, Laukkanen sitúa dos de las claves de la formación inicial docente, tal como se entiende en Finlandia, en el *ethical approach*, que significa situar la búsqueda de lo mejor de cada estudiante como criterio principal que debe guiar las decisiones de los profesores, y el *research-based approach*, cuyo objetivo es formar «profesores reflexivos, que comprendan la evidencia basada en la investigación y cómo se conecta con su trabajo» (LAUKKANEN, 2014, p. 33).

La idea del *reflective practitioner*, desarrollada por Donald A. Schön en los años ochenta, se considera el referente teórico central de estos enfoques, que ponen el acento en el conocimiento de los profesores basado en la reflexión y la 'ciencia en acción' (SCHÖN, 1983, 1987 y 1991) con un precedente en la filosofía pragmática de la educación de John Dewey (RODGERS, 2002).

El núcleo del análisis de Schön es la búsqueda de la epistemología de la práctica implícita en la forma en la que actúan cotidianamente los profesionales, de la estructura de la reflexión desde la acción, ante la inadecuación del modelo de racionalidad técnica de ajuste de medios y fines, heredero del positivismo, para responder a la indeterminación de las situaciones prácticas. Su propuesta de reflexión desde la práctica no niega las posibilidades de la racionalidad técnica, pero las integra dentro de un contexto más amplio de indagación reflexiva (SCHÖN, 1998, p. 73). Reflexionar desde la acción supone integrar la experimentación dentro de la propia

práctica, de modo que se produce una articulación diferente de teoría y práctica, investigación y ejecución:

«Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y de la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su escrutinio no está limitado a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida desde su investigación en curso. De este modo la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aún en situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por las condiciones de la racionalidad técnica» (*ibid.*, p. 72).

En los apartados siguientes vamos a analizar la situación de la formación inicial de los profesores en España con respecto a este *reflective turn* (SCHÖN, 1991). Dejamos sin explorar las experiencias llevadas a cabo en el rico y variado mundo de la formación permanente y la formación en centros, para centrarnos en los entornos más restringidos de los sistemas de formación inicial. Haremos una doble aproximación, macro y micro. En primer lugar, trazaremos las grandes líneas de la evolución de los sistemas de formación en nuestro país desde la Recomendación de la UNESCO/OIT de 1966 hasta las últimas reformas legislativas. A continuación, analizaremos la respuesta que se dio con la adaptación de las titulaciones al ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Finalizaremos haciéndonos cargo de las posibilidades que, dentro de un marco institucional reacio al desplazamiento de la racionalidad técnica, quedan todavía para un *practicum reflexivo*; y ello a través de una experiencia llevada a cabo en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, que los autores iniciamos durante el periodo en el que nos ocupamos de su coordinación en la Universidad Complutense.

2. La evolución en España

En España, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, aprobada en las postrimerías de la dictadura, se hizo eco de las propuestas de la Recomendación de la UNESCO y de la OIT. El título preliminar de la Ley parafrasea el apartado anteriormente citado de la Recomendación cuando señala que:

«La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde» (art. 3.2).

Una de las principales medidas que adoptó para ello la nueva Ley fue impulsar la formación inicial de los docentes. La preparación de los maestros de Educación General Básica, obligatoria de los 6 a los 14 años, adquiere un rango universitario intermedio, con la creación de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, y se consolidan los Institutos de Ciencias de la Educación, creados un año antes, como estructuras universitarias enfocadas a atender la formación pedagógica de los profesores de enseñanza secundaria y universidad, y promover el avance del sistema educativo mediante la aplicación de la investigación científica.

La modernización de la educación se asienta en la epistemología positivista, las taxonomías de objetivos y la investigación experimental realizada por especialistas. La vieja pedagogía de carácter sintético y normativo, es reemplazada por un conjunto de ciencias de orientación empírica, ocupadas en los problemas 'reales' de la educación, según enunciaba el LIBRO BLANCO: EDUCACIÓN EN ESPAÑA. BASES PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA (MEC, 1969, p. 229). La reforma responde, así, a una pretensión de racionalización tecnológica para la cual lo ideal es que el proceso esté bien diseñado y planeado de antemano, de acuerdo con los cánones del conocimiento científico,

1. Las dos primeras obras las citaremos por sus ediciones en español, publicadas en un orden inverso a las ediciones originales (SCHÖN 1992 y 1998).

y llevado a cabo por expertos, de modo que se maximice la eficacia y —como se decía en los manuales de la época— el profesor tenga que decidir lo menos posible (BRIGGS, 1973, p. 197).

Las claves de la Ley se proyectan en la política curricular. Como señaló Beltrán Llavador con motivo del vigésimo aniversario de su aprobación:

«Si el currículo es siempre un espacio de contradicciones, el de la Ley de 1970 las manifestaba de forma especialmente transparente. Encubierto bajo un aspecto de coherencia epistemológica o, si se prefiere, de una lógica a la que no se da nombre, su carácter tecnocrático lo hacía compatible con la nueva lógica de la dominación emprendida bajo el pretexto de la modernización social» (BELTRÁN LLAVADOR, 1990, p. 204).

En la normativa de la Ley de 1970 no faltan referencias a espacios de iniciativa de los profesores, pero éstos se insertan en una nueva concepción curricular en la que los mecanismos de control quedan incorporados en los mismos procesos (*ibid.*, p. 205).

La integración de la formación de los profesores de Educación General Básica en la universidad operada por la Ley del 70, si bien representó un paso en la mejora de la formación, no dejó de ser una integración *sui generis*, con la creación de unas instituciones especiales, las escuelas universitarias de Educación General Básica, formadas por plantillas de profesores, en su mayor parte, no doctores y con escasa proyección investigadora. Esta configuración se aliaba bien con el tipo de profesor que se pretendía formar, con un perfil orientado hacia la ejecución técnica de decisiones adoptadas en otros ámbitos.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aprobada en 1990, ya en el nuevo contexto político de la Constitución de 1978, abrió la puerta a la integración más amplia de la formación docente en las universidades, en varias de las cuales se crearon Facultades de Educación (con éste u otros nombres) que incluían los estudios de preparación de maestros. Frente a la orientación de perfil tecnocrático anterior, la reforma de estos años se inspira en una concepción práctica, en la que el profesor es visto como alguien que tiene autonomía profesional y adopta decisiones desde el análisis y la reflexión en la acción. Según el LIBRO BLANCO PARA LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO (MEC, 1989), previo a la aprobación de la LOGSE:

«La reforma educativa precisa un determinado perfil del profesor, que difiere significativamente del profesor tradicional (...). El perfil del docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla (...). En resumidas cuentas, el perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación» (MEC, 1989, pp. 209 y 210).

Por España circularon durante aquellos años las obras de los inspiradores y propulsores de enfoques alternativos al modelo positivista de la racionalidad técnica, en sus versiones americanas o británicas del profesional reflexivo, investigación-acción, racionalidad práctica,

pedagogía crítica, etc. Bárcena se hacía eco de estas corrientes cuando en su libro *LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA EDUCACIÓN*, de 1994, señalaba:

«Una de las conclusiones a que conduce el estudio de lo más significativo de esta literatura es que las actividades del tipo de la tarea educativa se encuentran presididas (...) por un principio de incertidumbre, y que su dirección precisa siempre la mediación de un tipo particular de reflexión: la deliberación moral. De acuerdo con este punto de vista, y también desde una perspectiva profesionalizadora de las actividades relacionadas con la educación, se ha venido reclamando para una adecuada dirección de la práctica educativa una mayor acentuación de los procesos reflexivos de deliberación junto a la conformación moral de la propia acción educativa» (BÁRCENA, 1994, p. 65).

La circulación de estas ideas inspiró, así, el debate pedagógico y curricular en torno a perspectivas de comprensión de la educación y a las actuaciones de los profesores, pero apenas logró impregnar la cultura de los sistemas de formación inicial, que la LOGSE no alteró, excepto en la modificación de las antiguas especialidades de la Ley del 70, como efecto de la nueva normativa de directrices de títulos universitarios, en el caso de los profesores de Educación Infantil y de Educación Primaria, y la creación en 1995 del Curso de Cualificación Pedagógica, de implantación irregular en las diferentes comunidades autónomas, en lo que se refiere a los profesores de Educación Secundaria (MORENO GONZÁLEZ, 2009).

A partir de la segunda mitad de los años noventa, en las diversas leyes que han regulado el sistema de educación, el foco



se ha trasladado a la búsqueda de calidad, mediante la introducción de diversos mecanismos de auto y heteroevaluación, en una discusión revestida de tintes políticos que han provocado un trasiego incesante en la ordenación del sistema con cada cambio de partido en el gobierno. En el contexto de la discusión política, la preocupación por la formación del profesorado ha quedado en un recurso meramente enunciativo, lo que en la primera década del nuevo siglo permitía todavía a un autor muy cualificado afirmar:

«Ningún Ministerio de Educación de los últimos treinta años ha considerado la formación de profesores como un tema prioritario y, en consecuencia, en ningún momento se ha hecho un planteamiento global, ni una inversión adecuada para afrontar un tema clave, de gran importancia estratégica; desde mi punto de vista el tema clave, para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo» (ESTEVE, 2009, p. 140).

3. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior

La adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) abrió una nueva oportunidad para replantear la preparación inicial del profesorado. Con la adaptación realizada, tras numerosos debates y cambios normativos, la formación de los maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria adquiere el carácter de Grado, con lo que en cierto modo se equipara a las antiguas Licenciaturas, y se crea el Máster para la Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Pero este cambio se insertó en una cultura de formación preexistente, anclada en la existencia de varias pedagogías, a la que se refirió ya Cossío hace más de un siglo (COSSÍO, 1966, p. 191) y que la unificación institucional de los años noventa, con la creación de Facultades de Educación que aunaron en algunas universidades los antiguos estudios de pedagogía con los de formación de maestros, no logró, al menos inicialmente, superar. La brecha entre estos mundos se hizo patente en la respuesta a la convocatoria que hizo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para la formulación de propuestas de adaptación de las titulaciones universitarias al EEES. En el ámbito de las titulaciones referidas a los profesionales de la educación, se crearon dos grupos o redes de trabajo distintas, una dedicada a los estudios de formación de Maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria y otra a los de Pedagogos y Educadores Sociales. Una parte fundamental del trabajo de ambas redes consistió en identificar las competencias de los profesionales de cada titulación. Además de definir las competencias específicas de cada una de ellas, relativas al saber y al saber hacer, debía valorarse la pertinencia en cada caso de una serie de competencias transversales, comunes a todo titulado universitario, adoptadas del proyecto TUNING, EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003).

La tabla 1 recoge el orden de importancia en el que los profesores universitarios que imparten los estudios correspondientes sitúan esas competencias transversales en cada titulación.

La comparación muestra la gran variabilidad que existe entre las cuatro titulaciones, con una sintonía mayor en las dos titulaciones de una misma red, lo que sugiere la baja densidad del núcleo compartido de comprensión de la educación asociado a los distintos profesionales que se dedican a la misma. Así, la competencia que se estima más importante para un Maestro de Educación Infantil o de Educación Primaria (comunicación oral y escrita en la lengua materna) ocupa un lugar secundario en la titulación de Pedagogía y aún más bajo en la de Educación Social. Y lo mismo sucede, en la otra dirección, con la competencia del compromiso ético. En el caso de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, el acento en determinadas competencias, como el propio compromiso ético, la capacidad de análisis y síntesis y la decisión y resolución de problemas, nos deja cerca del perfil del reflective practitioner. En las titulaciones de Maestro de Educación Infantil o de Educación Primaria predomina, sin embargo, una orientación de carácter más instrumental. De hecho, un examen de los resultados en la valoración de las competencias específicas de las titulaciones de maestros

lleva a los autores de la propuesta a concluir que de ellas se deduce una imagen clásica y tradicional del maestro, muy centrada en la transmisión de conocimientos en el aula, y llaman la atención sobre la circunstancia de que los propios profesores que imparten estos estudios valoren en último lugar las competencias que tienen que ver con la investigación educativa, la capacidad de análisis crítico de las propuestas curriculares, la colaboración con la comunidad educativa y la mejora de la calidad en los contextos específicos de acción (ANECA, 2005b, vol. 1, pp. 92-93).

En las cuatro titulaciones, el acuerdo es mayor en lo que se refiere a las competencias que se consideran menos importantes: el conocimiento de una lengua extranjera, el uso de las nuevas tecnologías y el liderazgo. La baja valoración de estas competencias no deja de ser sorprendente, y nos situaba, al menos hace diez años, lejos de algunas de las condiciones que hoy se consideran clave para el éxito de los sistemas educativos.

Schön pone la escuela como ejemplo de organización burocrática, montada sobre una determinada teoría del conocimiento, que tiende a frenar el desplazamiento de la habilidad técnica por la práctica reflexiva. En esta escuela, escribe Schön,

«... hay un concepto de conocimiento privilegiado que constituye aquello que han de enseñar los profesores y aprender los alumnos. Este concepto de conocimiento está encarnado en los textos, el currículo, el programa de las lecciones, los exámenes; en efecto, está institucionalizado en cada aspecto de la escuela. Los profesores se ven como expertos técnicos que imparten conocimiento privilegiado a los estudiantes en un sistema construido, en frase de Scheffler, sobre la metáfora de la 'nutrición'. Los niños son alimentados con porciones de conocimiento, en dosis medidas. Se espera que lo digieran y que muestren la evidencia de ello en las respuestas de clase y en los exámenes. El currículo es concebido como un menú de información y habilidades, cada programa de una lección es un servicio y el proceso completo es tratado como un desarrollo acumulativo y progresivo» (SCHÖN, 1998, p. 286).

Esta concepción del conocimiento inspira también la formación de los docentes, que está montada sobre la secuencia básica de formación de la racionalidad técnica: primero la ciencia básica estructurada en un núcleo de asignaturas comunes, después los elementos de la ciencia aplicada y por último las destrezas para su aplicación en la forma de *practicum* (*ibid.*, p. 36).

El análisis de la valoración de las competencias transversales en el diseño de las titulaciones, ilustra esa resistencia de la que habla Schön al desplazamiento de la racionalidad técnica por la reflexiva en el ámbito de la formación del profesorado de educación infantil y de educación primaria. En lo que se refiere al profesorado de educación secundaria, es curioso observar cómo la secuencia que trazaba el autor norteamericano para el modelo de formación sustentado en la racionalidad técnica coincide con el que, casi un cuarto de siglo después de la publicación de su obra, se estableció en nuestro país para el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Orden ECI/3858/2007) compuesto de tres bloques secuenciales: genérico (dedicado a la ciencia pedagógica básica) específico (dedicado a la metodología de enseñanza-aprendizaje y la formación disciplinar complementaria) y *practicum* (comprendido de las prácticas y Trabajo de Fin de Máster). El diseño concreto que sobre esa estructura marco hicieron algunas universidades, vino a reforzar aún más esa resistencia. Es, por ejemplo, una tónica frecuente la reducción del periodo de prácticas al mínimo exigido por la normativa, o incluso menos (ANECA, 2012) lo que da prueba de las dificultades de la universidad para escapar de la desatención selectiva a la competencia práctica y a la maestría profesional, que denunciaba Schön (1998, p. 9).

4. Posibilidades de un *practicum* reflexivo dentro del marco institucional

En 1987, Donald Schön publicó un nuevo libro titulado *EDUCATING THE REFLECTIVE PRACTITIONER*, que completaba los análisis de *THE REFLECTIVE PRACTITIONER* con una propuesta formativa (SCHÖN, 1987). Esta propuesta adopta la forma de «*practicum* reflexivo». Con ello se refería a una situación en la que el estudiante tiene ocasión de experimentar la indeterminación de la práctica, aprender hacien-

Tabla 1

Valoración de las competencias transversales que deben reunir los profesionales de la educación, realizada por los profesores universitarios que imparten los estudios correspondientes de dichos profesionales

		Pedagogía	Educación Social	Educación Primaria	Educación Infantil
Instrumentales	1. Capacidad de análisis y síntesis	2	9	9	6
	2. Capacidad de organización y planificación	4	5	2	4
	3. Comunicación oral y escrita en la lengua materna	7	12	1	1
	4. Conocimiento de una lengua extranjera (comunicación en una lengua extranjera)	18	18	15	15
	5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio (utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional)	15	17	17	18
	6. Capacidad de gestión de la información	12	14	16	16
	7. Resolución de problemas y toma de decisiones	3	3	10	11
Personales	8. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar (capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos)	10	8	12	10
	9. Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	9	4	3	5
	10. Habilidades en las relaciones interpersonales	6	2	4	7
	11. Razonamiento crítico (capacidad crítica y autocrítica)	5	7	14	13
	12. Compromiso ético	1	1	6	8
Sistémicas	13. Aprendizaje autónomo (autonomía en el aprendizaje)	11	10	5	9
	14. Adaptación a situaciones nuevas	8	6	7	3
	15. Creatividad	14	11	8	2
	16. Liderazgo	17	15	18	17
	17. Iniciativa y espíritu emprendedor	13	13	13	12
	18. Motivación por la calidad (gestión por procesos con indicadores de calidad)	16	16	11	14

Notas:

- Este análisis fue preparado para una ponencia sobre El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea, presentada al XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (JOVER, FERNÁNDEZ-SALINERO y RUIZ CORBELLA, 2005, pp. 81-84). La tabla se elaboró sometiendo la información proporcionada por ambas redes a una serie de cálculos que permitiesen establecer la comparación. Se limitó a las 18 competencias que fueron sometidas a consideración por ambas redes, pues si bien el esquema de partida, proporcionado por la ANECA, era el mismo, la red de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social decidió hacer algunas modificaciones. En los casos en los que la variación de la redacción dada a la competencia en esta red puede afectar a su contenido, ésta se recoge entre paréntesis.
- La competencia 7, que en el esquema original consistía en dos elementos distintos (Resolución de problemas y Toma de decisiones) fue aunada por la red de Pedagogía y Educación Social; en el caso de la red de Magisterio se ha usado para calcular el orden a partir de la media de sus puntuaciones.

Fuente: elaboración propia a partir de los Libros blancos de las titulaciones (ANECA, 2005a y 2005b)

do —según el lema que popularizó John Dewey— con la ayuda de tutores expertos en ese campo, colándose de este modo en una «posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida cotidiana y el mundo esotérico de la universidad» (SCHÖN, 1992, p. 45).

Dentro del perfil de racionalidad técnica con el que está planteado en nuestro país el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, algunas ofertas específicas se han esforzado por abrir algún espacio a este tipo de *practicum* reflexivo y favorecer la reflexión, si no desde la práctica, sí al menos sobre ella. Así, en la Universidad Complutense el periodo de prácticas se acompaña de unos seminarios que se propusieron con esta finalidad.

Durante el curso 2012-2013 aprovechamos este espacio para llevar a cabo una experiencia piloto con estudiantes de la especialidad de Física y Química del Máster. El objetivo central de este proyecto era mejorar las competencias docentes de los estudiantes, proporcionando herramientas que les ayudasen a reflexionar sobre su propia práctica, confrontada con la observación de la práctica de profesores experimentados.

En los años previos, tras la formación teórica del primer semestre y un primer contacto con la fase práctica, se había detectado la incapacidad de los estudiantes para evaluar y mejorar su acción docente y la que habían observado en el centro asignado. Ante esta situación, en el proyecto partimos de la base, sustentada en las propuestas de Schön, de que analizar su propia práctica permite a los futuros profesores construir (o reconstruir) el conocimiento desde su propio estilo de enseñanza (en la medida en que actúan como docentes) y de aprendizaje (en tanto que todavía están en el período

de prácticas) y no desde una serie de premisas teóricas que les pueden resultar más o menos ajenas y, como tales, no ser totalmente incorporadas como posibles buenas prácticas propias.

En la primera fase del proyecto, se realizaron las grabaciones de tres clases (dos clases de Química de Bachillerato y otra de Física y Química del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria) impartidas por docentes con amplia experiencia de los centros docentes que colaboran en el proyecto.

Tras la visualización de las tres grabaciones, el equipo del proyecto elaboró un protocolo de observación de la docencia, señalando las siguientes categorías:

- En relación con las estrategias docentes: comunicación verbal y no verbal; gestión de las normas; interacción con los estudiantes, individual y grupalmente; estructura temporal de la sesión; dominio de los contenidos.
- En relación con la acción desarrollada por los estudiantes en el aula: actividad que realizan; interacción con el docente; interacción entre ellos; actitud.
- En relación con el uso del espacio y los medios: uso del espacio general; agrupamiento y disposición de los estudiantes; medios didácticos del docente; medios de aprendizaje del alumno.

Este primer protocolo sirvió de guía para el análisis de las grabaciones realizadas y de la propia experiencia de las prácticas de los estudiantes del Máster, permitiéndoles centrarse en aspectos concretos y relevantes de la actividad. Para facilitar el análisis, se suministró a los estudiantes un documento de trabajo en forma de tabla que recogía las anteriores categorías y, al mismo tiempo, dejaba espacios

en blanco para que ellos pudiesen añadir nuevos elementos de análisis, ya que el objetivo era desarrollar la capacidad de evaluación en el propio estudiante y no ofrecer guías de evaluación cerradas.

En un primer seminario de trabajo con los estudiantes, se usó un vídeo-resumen editado con momentos seleccionados de las tres grabaciones, como instrumento de observación diferida. Utilizar esta versión editada en lugar de los vídeos originales, permitía centrar la observación en los aspectos más relevantes, así como realizar un análisis comparativo de la práctica docente de un mismo profesor en dos niveles educativos distintos (Bachillerato y Educación Secundaria Obligatoria) y de la forma de abordar un mismo tema por dos profesores diferentes. Con los protocolos de observación como referencia, en el segundo seminario se discutieron, de manera general y también a través de las propias experiencias de los estudiantes, los problemas derivados de la propia práctica docente y las diferentes maneras de afrontarlos, teniendo presentes las categorías señaladas como componentes de las buenas prácticas que se habían identificado previamente.

Tras los dos seminarios, algunas de las reflexiones que destacaron los estudiantes fueron:

- Existen diferentes estrategias para desarrollar el contenido de enseñanza, que varían en función del contexto, el objetivo, etc. Lo importante es adaptar la estrategia docente al contenido y a los propios estudiantes.
- Hay que asumir el conflicto como parte de la enseñanza, nunca debe evitarse.
- El objetivo de la programación didáctica no es controlar todo lo que pase, sino poder reaccionar mejor ante los imprevistos.
- La observación y las conclusiones sobre buenas prácticas, deben ser comprendidas dentro del contexto a largo plazo, ya que no todas las clases deben mantener la misma estructura.
- La reflexión y la capacidad crítica forman parte de las competencias básicas de un buen docente.

Estos seminarios han demostrado ser una buena oportunidad para reflexionar con los estudiantes sobre las dificultades encontradas en el desarrollo de sus clases, las propuestas innovadoras localizadas en los centros de destino, los hábitos adquiridos, el modelo de enseñanza adoptado (de manera consciente o inconsciente) y las estrategias de aprendizaje infundidas en los estudiantes, etc. Aunque estas reflexiones se podrían haber realizado de manera individual con los tutores de prácticas, pensamos que la perspectiva grupal y el uso de un método sistemático de análisis de buenas prácticas abren mejores posibilidades de cara a la formación. Haber analizado estas prácticas en el grupo de iguales así como con otros docentes (universitarios y de enseñanza secundaria), crea en el docente en prácticas una conciencia necesaria de que la enseñanza no debe ser una actividad individual, sino que es necesario el trabajo en equipo. Del mismo modo, uno de los objetivos alcanzados ha sido lograr que los futuros docentes de educación secundaria no consideren a las programaciones y a su propia actividad docente como algo invariable y definitivo, sino que valoren la reflexión sobre y desde la propia práctica docente como algo inherente a la profesión.

5. Conclusiones

La ley general de educación de 1970 tuvo de este modo un efecto contradictorio, pues si por un lado abrió la puerta a la modernización de la formación de los profesores, especialmente de Educación General Básica conforme a los cánones del momento, por otro no favoreció su desarrollo posterior. Con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación de los profesores de Educación Infantil y de Educación Primaria adquiere el carácter de Grado de cuatro años, equiparándose de algún modo a las antiguas Licenciaturas, mientras que la formación de los profesores de Educación Secundaria adopta el nivel de Máster. Sorprende, así, que haya tenido que ser una normativa universitaria la que haya provocado un cambio en la estructura de la formación, y que, a pesar de las repetidas declaraciones sobre la importancia de la preparación inicial de los profesores, ninguna de las numerosas leyes reguladoras del sistema educativo no universitario que se han

aprobado, desde la ley general de educación de 1970, acometiese una reforma profunda de la misma.

Propuestas como las del *reflective practitioner*, que dejaron efecto en otros países, ejercieron influencia en el debate pedagógico, pero apenas tuvieron incidencia en los sistemas de formación inicial del profesorado, afectados por la resistencia de la que hablaba Schön al desplazamiento de la habilidad técnica por la práctica reflexiva. La prelación de las competencias transversales que hicieron los formadores de profesores de Educación Infantil y de Educación Primaria en la propuesta de adaptación de las titulaciones al EEES, y la regulación del Máster de formación de profesores de Educación Secundaria, son buena prueba de esas resistencias.

En el interior de lo instituido todavía queda, sin embargo, margen para el ejercicio de un *practicum* reflexivo. La experiencia piloto que hemos iniciado en la Universidad Complutense ha sido muy satisfactoria para los docentes y estudiantes participantes, que valoran muy positivamente la posibilidad de aprender a pensar y a aportar estrategias de mejora sobre las prácticas propias y la de otros compañeros, así como la posibilidad de confrontar las estrategias docentes de un profesor experto y un profesor novel.

Han pasado más de veinte años desde que se proclamó el giro reflexivo y, en países donde el enfoque tuvo incidencia, éste está siendo objeto de reconsideración crítica. Russel, de Queen's University, quien jugó un papel de liderazgo en la introducción del enfoque en Canadá, ha llamado la atención en una reciente aportación sobre la ambigüedad de la propuesta de Schön y la diversidad de interpretaciones de que la misma ha sido objeto (RUSSELL, 2012). No se trata, por tanto, de buscar refugio en alternativas que forman ya parte del pasado. Pero tampoco es posible permanecer en el círculo cerrado de las discusiones históricas, como si nada se hubiese movido en el mundo de la pedagogía y de la formación docente. Lo que ha quedado de aquello es la imposibilidad de pensar la actuación del profesor fuera de un marco de investigación, tal como se enuncia bajo el lema del *research based approach*, que hace fortuna en países como Finlandia o Japón (SUGIMOTO, 2014).

Hoy está claro que el buen profesor tiene que tener capacidad para ensayar las respuestas más apropiadas a una situación a partir de la unión de deliberación y acción, investigación y ejecución. Ésta es quizás la principal enseñanza que tuvieron que aprender nuestros alumnos del proyecto piloto de práctica reflexiva. Otros lo hicieron antes. En *EDUCATING THE REFLECTIVE PRACTITIONER*, Schön pone como ejemplo de *practicum* reflexivo la relación docente entre Bernard Greenhouse y Pau Casals, con quien aquél estudió a la edad de treinta años. Greenhouse contaba cómo en cierta ocasión Casals le hizo repetir las ejecuciones de la Suite en Re-menor de Bach durante varias semanas, hasta ser capaz de interpretarla en el más mínimo detalle exactamente igual que el maestro. Y, cuando pudo alcanzar ese nivel de ejecución, Casals le dio la gran lección: tras interpretar la pieza de una forma diferente y radicalmente bella, dijo a Greenhouse: «Ahora ya has aprendido cómo improvisar a Bach. De ahora en adelante estudia así a Bach» (SCHÖN, 1992, p. 163). La lección es que allí donde se juega con la indeterminación, en el arte, en la música o en la educación, no caben soluciones estandarizadas. La segunda lección es que a la improvisación que merece la pena sólo se llega después de muchas horas de observación de las mejores prácticas, entrenamiento junto a profesionales experimentados y dominio de la técnica.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado Pedagogía y Educación Social* (vol. 1 y 2). Madrid. ANECA. Recuperado de: www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos
- (2005b). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (vol. 1 y 2). Madrid: ANECA. Recuperado de: www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos
- (2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Análisis de situación y propuestas de mejora*. Madrid. ANECA. Recuperado de: www.didactica-ciencias-sociales.org/posgrado_fixters/Informe_Master_Secundaria-ANECA.pdf

- BARBER, M.; MOURSEHD, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- BÁRCENA, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1990). «La reforma del currículo», *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 193-207.
- BRIGGS, L.J. (1973). *Manual para el diseño de la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe.
- BRUNO-JOFRE, R.; JOVER, G. (2008). «Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación». *Revista de Educación*, n.º 347, pp. 397-417.
- COSSÍO, M. (1966). *De su jornada*. Madrid: Aguilar.
- ESTEVE, J.M. (2009) «Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas». En PUELLES BENÍTEZ, M. de y VIÑAO, A. (Eds.). *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (pp. 139-162). Madrid: Biblioteca Nueva.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- JOVER, G.; FERNÁNDEZ-SALINERO, C.; RUIZ CORBELLA, M. (2005). «El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea». En ESTEBAN, V. (Ed.). *El espacio europeo de educación superior*. pp. 27-93. Valencia: UPV.
- LAUKKANEN, R. (2014). «El modelo finlandés para la formación continua del profesorado». *Revista Fuentes*, nº 15, pp. 19-42.
- LEVINE, J. (2011). «Finland's Educational Success? The Anti-Tiger Mother Approach», *TIME Magazine*, April 3. Recuperado de: <http://mymeproject.wordpress.com/2011/04/03/time-magazine-finlands-educational-success-the-anti-tiger-mother-approach>
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- MORENO GONZÁLEZ, A. (2009) «La formación del profesorado: una respuesta adecuada a los nuevos tiempos». En PUELLES BENÍTEZ, M. de y VIÑAO, A. (Eds.). *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (pp. 43-64). Madrid: Biblioteca Nueva.
- OECD (1990). *The Teacher Today*. Paris: OECD.
- (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Final Report: Teachers Matter*. París: OECD.
- RODGERS, C. (2002). «Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking». *Teachers College Record*, n.º 104, pp. 842-866.
- RUSSELL, T. (2012). «Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo». *Encounters on Education*, nº 13, pp. 71- 91.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SUGIMOTO, H. (2014). «A Japanese Experience in Teachers Education and its Recent Initiatives for Research Based Approach». Ponencia presentada en el foro internacional de King Soud University. Riad, 13/14-04-2014. Resumen en inglés recuperado de: www.eduksu.org/pdf/pub02.pdf
- TOWSLEY, L. (1991). *The Story of the UNESCO 1966 Recommendation concerning the Status of Teachers*. Morges: World Confederation of Organizations of the Teaching Profession.
- UNESCO (1966). «Recomendación relativa a la situación del personal docente». Recuperado de: portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- (1996). *Conferencia Internacional de Educación*. 45 Reunión. Informe final. Ginebra: UNESCO/OIE. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0011/001101/110168sb.pdf

Los autores

Gonzalo Jover

Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente ejerce el cargo de vicedecano de Investigación en la Facultad de Educación. Ha trabajado también como asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades y como asesor del Vicerrectorado de Postgrado y Formación Continua de la Universidad Complutense. Profesor e investigador visitante en numerosas universidades de Europa, Norteamérica e Iberoamérica. Es director adjunto de la Revista Española de Pedagogía y codirector de la revista canadiense Encounters on Education. Vicepresidente de la Sociedad Española de Pedagogía y miembro de los Consejos de la European Educational Research Association (EERA) y de la World Educational Research Association (WERA). Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo disciplinar del conocimiento teórico de la educación, la política educativa internacional, la educación ética y política y la pedagogía de los valores en la infancia, temas sobre los que dispone de numerosas publicaciones.

Patricia Villamor

Profesora contratada doctora en la Universidad Complutense de Madrid. Durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013 fue coordinadora del Módulo Practicum (que incluye las prácticas de la especialidad en un centro de educación secundaria y el trabajo de fin de máster) en el Máster en formación del profesorado de secundaria de esta universidad. Ha realizado diversas estancias de investigación como «visiting scholar» en universidades extranjeras entre las que destacan la Facultad de Educación de Queen's University (Ontario, Canadá), y la School of Education, de Boston University (Massachusetts, EE.UU.). Sus líneas de investigación se centran en diversos aspectos de la política educativa nacional e internacional. Como miembro del Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad Complutense de Madrid, CULTURA CÍVICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS, ha participado en diversos proyectos de investigación con financiación pública y privada sobre la política educativa en la Comunidad de Madrid, la elección de centros, los modelos reflexivos sobre buenas prácticas en la enseñanza secundaria y la gestión del liderazgo en los centros escolares.



BUENAS PRÁCTICAS EN GESTIÓN EDUCATIVA: UN MÉTODO EFICAZ PARA ORGANIZAR Y APROVECHAR EL CONOCIMIENTO DERIVADO DE LA EXPERIENCIA

GOOD PRACTICE IN EDUCATIONAL MANAGEMENT: AN EFFECTIVE METHOD TO ORGANIZE AND EXPLOIT THE KNOWLEDGE THAT RESULTS FROM EXPERIENCE

María José Fernández Díaz

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En este trabajo se pretende abordar las "buenas prácticas" como un sistema de aplicar el conocimiento derivado de la experiencia a la mejora de las organizaciones, centrado especialmente en las buenas prácticas de gestión educativa que permite a los centros educativos incorporar formas de hacer, organizar o dirigir para mejorar su gestión en todos los ámbitos. Se aborda el "benchmarking" como una estrategia que permite analizar, valorar, seleccionar y adoptar una buena práctica a la organización. Se analizan ambos términos y su estrecha relación para comprender su importancia, y se ofrecen dos metodologías de aplicación de "benchmarking" para valorar e integrar una buena práctica a una institución. Se presta especial atención a las buenas prácticas aplicadas a la gestión educativa y se destacan algunas características relevantes, tales como el carácter aplicado de este tipo de conocimiento, la necesidad de estar avaladas por su eficacia, de ser transferible y comunicable, entre otros. Se aborda la importancia de las buenas prácticas para la mejora en centros educativos y la importancia de su aplicación dentro del sistema de gestión de la calidad que el centro pueda tener incorporado para lograr mayor eficacia que cuando se aplica una buena práctica puntual. También se señala la importancia de que exista en el centro una cultura de mejora y la relevancia de la figura de una dirección con liderazgo para adoptar estas prácticas. Se ofrecen algunos principios y ámbitos de buenas prácticas y se finaliza con un apartado de conclusiones derivadas del análisis realizado en las que se destaca la importancia que tiene este tipo de conocimiento, derivado de la experiencia, para la mejora de los centros educativos, es decir aprender de lo que otros han probado que funciona y que consiste en formas de hacer o en resultados que pueden considerarse superiores a otros.

Palabras clave: buenas prácticas, benchmarking, gestión educativa, calidad, mejora, experiencia.

Abstract

This paper is intended to approach "good practices" as a system of applying the knowledge arising from experience to improve organizations, particularly focused on good management practices which allow educational institutions to incorporate ways to run, organize or operate, with the aim of improving their management in any area. "Benchmarking" is considered as a strategy that allows to analyze, evaluate, select and adopt good practice for the organization. Both terms, "good practices" and "benchmarking" are discussed and their relationship to understand their importance, and two methodologies of application of "benchmarking" are provided to evaluate and integrate good practice into an institution. Special attention is given to good practices applied to educational management and some relevant issues are also highlighted, such as the applied nature of this kind of knowledge, the need to be supported by their effectiveness, and the fact of being transferable and communicable, among others. The importance of best practices for the improvement of educational centers is addressed and the importance of its application within a system of quality management that may already be incorporated into the center to achieve greater efficiency than if good practice is applied in a timely manner. It is also pointed out the importance of establishing in the center a culture of improvement and the relevance of a leadership management board to set up these practices. Some principles and areas of good practice are given and the paper ends with a section of conclusions drawn from the analysis carried out in which it is stressed the importance of this type of knowledge, derived from experience, for the improvement of education centers, that is to learn from what others have proved to work and which consists of ways of doing or results that may be considered superior to others.

Keywords: good practices, benchmarking, education management, quality, improvement, experience.

1. Introducción

La generación de conocimiento se ha producido desde los albores de la historia, utilizando sistemas y procedimientos muy diversos. Desde que los primeros pobladores intentaran buscar soluciones a los problemas que se iban suscitando a lo largo del tiempo, como la supervivencia, la alimentación, el fuego, etc. hasta el descubrimiento de los métodos científicos a través de procedimientos más sistematizados y técnicos, la humanidad ha intentado incrementar el *corpus* del conocimiento para dar respuesta a los problemas que se le iban planteando y encontrar soluciones. Este ha sido siempre un objetivo común, más o menos explícito.

Han sido numerosas las vías que se han utilizado para llegar a la adquisición de dicho conocimiento, unas veces con procedimientos rudimentarios, otras basadas en la observación y en la experiencia y otras más sistematizadas y rigurosas derivadas de la aplicación de una metodología científica, cuyo desarrollo ha experimentado avances muy importantes a lo largo de la historia en todos los ámbitos del conocimiento. Sin duda, los avances tecnológicos han representado un factor clave que ha posibilitado el desarrollo de investigaciones a través de complejos diseños que han permitido colocar a la ciencia, en algunos campos, en cotas impensables hasta hace solamente unas décadas. Basta pensar en los avances en medicina, por ejemplo, donde enfermedades incurables en otros tiempos son hoy en día un problema resuelto.

No obstante, los avances también se producen utilizando otros sistemas o métodos que permiten encontrar soluciones o mejoras. Entre ellas han proliferado en las últimas décadas en orga-

nizaciones, de muy diversa naturaleza, las denominadas 'buenas prácticas' que permiten aprovechar el conocimiento, ya probado y experimentado como eficaz, por otras organizaciones o empresas que lo incorporan como propio. Así pues, el conocimiento generado por la vía de la experiencia posibilita la mejora de otras organizaciones, aplicando las estrategias que hacen posicionarse a algunas de ellas en los primeros lugares por su buen funcionamiento en ciertas áreas o por sus altos niveles de productividad o de rendimiento.

Entre los factores que han impulsado la aplicación de 'buenas prácticas', están: el vertiginoso ritmo de los cambios producidos en el siglo XXI como resultado del desarrollo tecnológico, la liberalización de los mercados y las demandas de la innovación, entre otros. Todo ello ha obligado a reajustar y realinear la forma de operar de las organizaciones para dar respuesta a todos estos cambios. El ritmo de tales cambios ha impulsado y forzado a las organizaciones a mirar más hacia fuera, a un mercado orientado y un conocimiento dirigido. Para ello, como afirman Jarrar y Zairi (2001), una herramienta muy útil que puede ayudar a fortalecer la capacidad de la organización, garantizar una entrada de flujo de ideas y establecer verdaderas brechas competitivas es el *benchmarking*, que ha revolucionado la cultura de la gestión y la forma en que se organiza y gestiona.

En este contexto, este estudio pretende abordar las 'buenas prácticas' como un medio o sistema de aplicar el conocimiento derivado de la experiencia a la mejora de las organizaciones, centrándose especialmente en las buenas prácticas de gestión educativa que permite a los centros educativos incorporar formas de hacer,

organizar o dirigir de otros centros, para mejorar su propia gestión en los ámbitos que precise y, especialmente, sus resultados.

2. Benchmarking y buenas prácticas

Las buenas prácticas van ligadas a un concepto clave como es el *benchmarking*, concepto que empieza a adquirir gran importancia en la década de los ochenta, si bien el *benchmarking* organizacional ha experimentado un gran desarrollo desde su primera aparición como un componente de los principios modernos de gestión de la calidad en la década de los cuarenta y en las publicaciones de autores como Juran (1950) y Deming (1982), entre otros.

La importancia de esta herramienta ha seguido experimentando un progresivo desarrollo a lo largo del tiempo en organizaciones de muy distinta naturaleza, entre las que está la educación, como posteriormente se analizará. Hasta tal punto que no solo hay una gran cantidad de literatura al respecto sino que existen revistas dedicadas específicamente a ello, como *Benchmarking: An international Journal*, de consulta obligada para quienes quieran adentrarse, profundizar y conocer los importantes avances que se están produciendo en la actualidad en esta temática. También hay centros dedicados a este tema, como CENTRE ON INTERNATIONAL EDUCATION BENCHMARKING, organismos internacionales, administraciones, entre otros, y mucha literatura referida a campos concretos y específicamente a la educación, que ponen de manifiesto buenas prácticas para la comunidad académica o profesional. Todo ello muestra la relevancia que actualmente tiene este tema para las organizaciones y los profesionales.

Para Kempner (1993) el *benchmarking* es análogo al proceso de aprendizaje humano y se ha descrito como un método de enseñar a una institución cómo aprender que intenta responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se están haciendo las cosas comparado con otros?
- ¿Cómo de buenos queremos ser?
- ¿Quién es el que lo hace mejor?
- ¿Cómo lo hacen ellos?
- ¿Cómo podemos adaptar lo que ellos hacen a nuestra institución?
- ¿Cómo podemos ser mejor que los mejores?

Estas preguntas muestran la raíz de esta estrategia que exige mirar hacia otras organizaciones, especialmente a las que se dedican a la misma actividad, intentar comparar su funcionamiento, cómo trabajan en sus diversos departamentos, qué estrategias utilizan que les hace ser mejores que el resto, es decir, exige buscar, analizar, valorar y comparar para adoptar esta práctica que permitirá ser mejores.

Ahora bien, la referencia a *benchmarking* y 'buenas prácticas' en este apartado se debe fundamentalmente a la estrecha relación que existe entre ambas expresiones, intrínsecamente unidas, para contribuir a la mejora de las organizaciones, tal y como se analizará en lo que sigue. Para ello, en primer lugar consideramos de interés clarificar el sentido de ambas expresiones para comprender su diferencia y su relación, que debe conllevar a un uso conjunto de las acciones que requieren. Así pues, se inicia este análisis con algunas definiciones de cada una de ellas, comenzando por el de *benchmarking*.

Son muy numerosas las definiciones que se han dado de *benchmarking*, con muchas similitudes pero con ciertas variaciones, si bien hay aspectos claves que se incluyen en todas ellas, de forma más o menos explícita, tales como medida, comparación, identificación de las mejores prácticas, implementación y mejora. Spendolini (1992) hasta este año había encontrado 49 definiciones de *benchmarking*. Todavía el número se ha ido incrementando, por lo que puede resultar de interés, presentar algunas de ellas. El concepto ha experimentado una cierta evolución, aunque, si bien mantiene su significado más general, ha ido ampliando su ámbito de referencia. Se han se-

leccionado algunas definiciones de distintos autores, siguiendo un criterio de adecuación y un orden cronológico.

Para Spendolini *benchmarking* es:

«...un proceso continuo y sistemático para evaluar productos, servicios y organizaciones o procesos de trabajo que son reconocidos como representantes de las mejores prácticas, para la mejora organizativa» (SPENDOLINI, 1992, pp. 10-11).

Para Boxwell (1994), el *benchmarking* no es sólo un estudio comparativo de datos. Su alcance es más extenso: apunta a la mejora de la organización, de la estructura productiva o de las políticas internas para lograr ventajas competitivas. Pero ante todo significa dos cosas: proponerse metas utilizando normas externas y objetivos —aprendiendo de los otros— y fijar metas comparables, cuantificables, comprendiendo la naturaleza del proceso, sin olvidar los conocimientos y la experiencia de directivos y trabajadores y la cultura empresarial.

Para Vorhies y Morgan (2005) el *benchmarking* es una de las herramientas más populares de gestión en el mundo y es un instrumento fundamental en gestión de calidad total, gestión del conocimiento y mejora de procesos. Destaca, junto a otros autores que menciona, el hecho de ser un sistema de aprendizaje basado en el mercado como una fuente de ventaja competitiva sostenible. Los autores definen el *benchmarking* como:

«... un método de aprendizaje basado en el mercado y ampliamente utilizado, se trata de un proceso estructurado por el cual una organización trata de identificar y reproducir las mejores prácticas para elevar o mejorar los resultados de su gestión» (VORHIES, D.W.; MORGAN, N.A., 2005, p. 80).

Kumar, Antony y Dhakar (2006) lo definen como:

«el proceso de identificar, comprender, y adaptar las prácticas que destacan de organizaciones de todo el mundo para ayudar a mejorar el rendimiento de la propia. Es una actividad que mira hacia fuera para encontrar la mejor práctica y el más alto rendimiento y luego mide las actuales operaciones de gestión contra esas metas» (KUMAR, A.; ANTONY, J.; DHAKAR, T.S., 2006, p. 291).

Anand y Kodali (2008), analizando distintas definiciones, lo describen como:

«... un continuo análisis de estrategias, funciones, procesos, productos o servicios, rendimientos, etc. comparados dentro o entre las mejores organizaciones de su tipo, obteniendo información a través de métodos de recogida de datos, con la intención de evaluar los estándares actuales de la organización y a partir de ahí guiarlos para que puedan llevar a cabo su propio proceso de mejora implementando cambios respecto al nivel encontrado o superando aquellos estándares» (ANAND, G.; KODALI, R., 2008, p. 259).

Como se puede observar, esta última definición amplía el sentido de las anteriores y detalla más el objetivo del uso del *benchmarking*, al especificar las funciones y el ámbito al que se puede aplicar esta estrategia, abarcando todos los ámbitos de la organización, desde estrategias a resultados, incluyendo procesos y servicios.

Hay que señalar entre las características que se deducen de las mencionadas definiciones, el carácter de proceso, como una estrategia que no se utiliza únicamente en un caso y por una vez, es decir es un proceso continuo; es sistemático, por lo que es organizado y planificado, requiere, por tanto, seguir unas fases en su aplicación; se utiliza un sistema de recogida de datos a través de diversos métodos, ya que precisa recoger información sobre la aplicación de la organización de esa estrategia, valorarla, recabarla incluso de otras organizaciones que también pueden utilizar formas de actuar en esa área y que también pueden ser competitivas; analizar la información para poder valorar su relevancia; comparar con la organización o centro que pretende adoptar esa buena práctica; valorar su adecuación a la cultura y características de la organización que pretende adoptar esa práctica y adaptarla, en su caso, si fuera necesario a su idiosincrasia.

Así pues, el *benchmarking* es una estrategia que exige la aplicación de un proceso de búsqueda, valoración y análisis de lo que otros hacen para incorporarlo a cualquiera de los ámbitos de la organización de nuestro interés. Tiene, por tanto, una función esencialmente de análisis, selección e implementación.

Estos estudios se propagaron, especialmente, en Estados Unidos en la década de los noventa y son muchos los que progresivamente los han ido incorporando. Surge como complemento de la 'planificación estratégica' en la década de los ochenta en la medida que las respuestas de esta estrategia no son totalmente globales, precisando un análisis detallado para aplicarlo a la propia organización. Se vienen aplicando en muchas empresas de carácter muy diverso que los han incorporado como una fuente para mejorar tanto en los procesos como en los productos o resultados.

Ahora bien, el *benchmarking* se aplica sobre lo que se denominan 'buenas prácticas', la otra expresión utilizada en este apartado. Se han tomado dos definiciones de esta expresión que se refieren específicamente al ámbito educativo por ser el objetivo específico de este trabajo, si bien, como ya se ha podido observar en las definiciones de *benchmarking*, permiten aplicarse a cualquier tipo de organización. De Pablos, Colás y Villaciervos (2010), en un trabajo dedicado a las buenas prácticas en TIC, entienden de forma sintética por buena práctica:

«... un modelo o/y ejemplo de una actividad realizada con resultados satisfactorios que responden a una visión compartida de 'querer avanzar' y constituyen el reflejo/producto de la identidad de un determinado contexto donde se lleva a cabo» (DE PABLOS, J.; COLÁS, P.; VILLACIERVOS, P., 2010, p. 184).

Referido a la universidad, Garlick y Prior (2004) caracterizan el *benchmarking*:



«... en la situación universitaria [...] términos como colaboración, aprendizaje, organización, inclusión, reflexión, revisión, liderazgo y mejora. De esta manera se trata de conectar con las partes interesadas más relevantes, tanto dentro como fuera de la institución, de tal manera que lleve al intercambio de conocimiento acerca de por qué, qué, dónde y cómo puede producirse la mejora» (GARLICK, S.; PRYOR, G., 2004, p. 19).

Así pues, como se puede observar, la buena práctica es un modelo o un ejemplo de una actividad. Destaca la importancia de poder compartirse o de intercambiar conocimiento en las dos definiciones, una característica muy importante. En este sentido, la 'buena práctica' es el objeto material sobre el que se aplica la estrategia del *benchmarking*, es aquella que se ha aplicado y demostrado que representa algo especialmente relevante para una organización y que le da ventaja competitiva frente a otros por su especial eficacia, permitiendo a las organizaciones situarse en ese ámbito en los primeros lugares. Por ello representa una forma de hacer o un resultado que puede y debe ser analizado por quienes intentan incorporar las mejores prácticas. De aquí que la 'buena práctica' adquiera una relevancia especial, es la que representa un valor para las organizaciones que pretenden ser competitivas, aprendiendo de los mejores con el objetivo de ofrecer lo mejor, fundamentalmente, en los productos o resultados alcanzados, que pretenden ser de calidad, como es el caso de las organizaciones educativas. No obstante, va a ser una adecuada aplicación del *benchmarking* quien va a permitir seleccionar, valorar y, en definitiva, adoptar dicha práctica, adaptándola a la organización que pretende mejorar. En el mundo anglosajón utilizan fundamentalmente la expresión la mejor práctica (best practice), que es la que constituye un modelo, si bien también algunos utilizan buenas prácticas (*good practices*) (CHICKERING, A.; GAMSON, Z. (Eds.), 1991).

Es evidente que las organizaciones deben aprender de los demás en cualquier ámbito, a partir de un análisis de la buena o buenas prácticas a considerar y de un análisis o evaluación de la situación de la propia organización, de sus metas, de sus estrategias, y de todo lo demás ya que la incorporación de la mejor práctica exige una adaptación que pueda llevar al éxito en su puesta en marcha.

Un concepto importante, derivado del de *benchmarking*, es el de *benchmark* referido a los puntos de medida utilizados para la comparación, usualmente con la connotación de que el *benchmark* es un buen estándar contra el que se puede comparar. Se utiliza también para comparar el rendimiento o el desempeño con otras organizaciones o sectores. El término estándar es muy utilizado en el ámbito educativo para determinar niveles a alcanzar. En este sentido se manifiesta Scheerens (2004), prestigioso investigador en el campo educativo y colaborador de la OCDE, cuando se refiere a los estándares como una norma sobre la base de lo que se puede decidir si se ha logrado un éxito o un fracaso. Y más adelante afirma que el término *benchmark* no añade ningún significado esencial al término estándar, si bien tiene una connotación especial ya que supone una aproximación de mirada hacia afuera donde se asume que hay estándares externos con los que uno se puede comparar a sí mismo (o más bien con los de una organización o un país). Diferencia dos tipos de estándares: relativos o estándares comparativos y absolutos, que incluyen estándares basados en contenidos, escalas definidas o elaboradas de rendimiento del estudiante, o establecidos por medio del consenso de expertos y niveles más arbitrarios sobre escalas para indicadores de procesos, fundamentados en procedimientos de consenso más cerrados.

3. Proceso de aplicación del *benchmarking*

Si como se ha señalado, el *benchmarking* es la estrategia para valorar una buena práctica es evidente que se debe aplicar con rigor, siguiendo una serie de fases que permitan una adecuada valoración y selección de la misma. En esta línea se manifiestan Jarrar y Zairi (2001) al afirmar que el *benchmarking* es capaz de obtener altos o

muy altos beneficios en numerosas áreas, pero el que una organización pueda lograr dichos beneficios dependerá de su comprensión del *benchmarking* y de la correcta aplicación de la metodología que precisa. De aquí el interés y la relevancia que tiene el conocimiento de la misma.

Así como se han señalado distintos modelos de *benchmarking*, también son diversas las fases asociadas a dichos modelos. Anand y Kodali (2008) presentan una rigurosa y exhaustiva clasificación y analizan críticamente cada una de dichas fases. Toma como referencia el modelo y el proceso más comúnmente adoptado, como es el de la empresa Xerox, pionera en la utilización de estas estrategias, porque es susceptible de ser aplicado a cualquier organización. Define cuatro fases: Planificación, Análisis, Integración y Acción (CAMPS, 1989) que se detallan sintéticamente:

1. Planificación
 - 1.1. Identificar el tema del *benchmarking*.
 - 1.2. Identificar los socios del *benchmarking*, entendiéndose por esto todos aquellos que están realizando buenas prácticas en una determinada función y que van a ser objeto de análisis.
 - 1.3. Determinar el método de recogida de los datos y los datos que se recabarán, es decir cuál va a ser el procedimiento de búsqueda de la información, el método para seleccionar y el tipo de datos que se van a recoger por ser objeto de interés.
2. Análisis
 - 2.1. Determinar la brecha competitiva actual, analizando los distintos datos, en nuestro caso las buenas prácticas seleccionadas.
 - 2.2. Proyectar el futuro desarrollo.
3. Integración
 - 3.1. Comunicar los hallazgos y lograr la aceptación en la organización.
 - 3.2. Establecer metas funcionales.
4. Acción
 - 4.1. Desarrollar planes de acción.
 - 4.2. Implementar los planes y monitorizar el progreso.
 - 4.3. Recalibrar el *benchmarking*, es decir, valorar el proceso de aplicación y mejorarlo, si es posible, o si surgen nuevas prácticas que pueden incorporarse en un futuro.

Hay que subrayar que son muchos los que han descrito procesos de *benchmarking*, con una gran diferencia entre las fases, aunque todos coinciden en lo fundamental, si bien hay que tener en cuenta que no todas las fases son adecuadas para todas las situaciones ni se aplican exactamente igual. Pueden variar dependiendo de las particularidades de cada caso. Para Stapenhurst (2009), no hay un único método de *benchmarking*, aunque también es cierto que hay un proceso que la mayoría de los estudios siguen con mayor o menor ajuste. El autor diferencia siete métodos diferentes de *benchmarking*. Por su simplicidad y mayor adecuación para este trabajo, se ha tomado uno de esos siete métodos que presenta, es el que denomina *benchmarking* 'uno a uno' (fig. 1). Va dirigido a organizaciones que quieren encontrar la mejor o entre ellas las que mejor desarrollan aquel aspecto de la organización que se pretende mejorar. Se presenta a continuación el proceso y se analiza cada una de las fases.

Las fases de este método son las siguientes:

1. Determinar los objetivos del estudio.

Incluye la identificación de las mejores prácticas que llevan a un funcionamiento superior en el área que está siendo objeto del análisis por *benchmarking*. Se puede precisar información para determinar una aproximación al nivel de funcionamiento. Puede ser interesante recoger información para comparar los

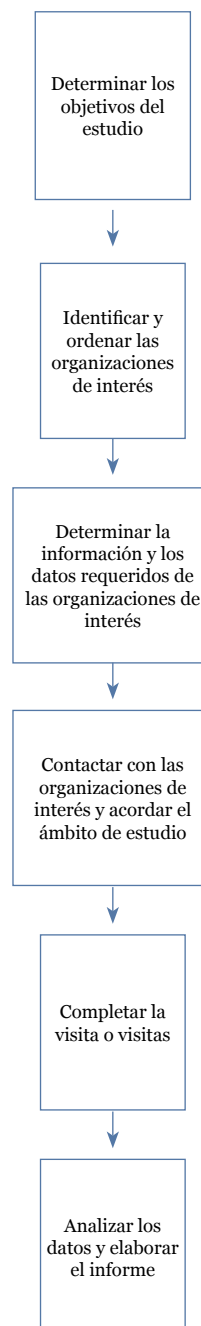
distintos niveles de mejor o peor funcionamiento de las buenas prácticas que se estén analizando en el caso de que pertenezcan a distintas instituciones. Un aspecto importante es determinar los costes y beneficios de adaptar el procedimiento para llegar a funcionar con los niveles que se pretende.

2. Identificar y ordenar las potenciales organizaciones que puedan resultar de interés por las buenas prácticas que aplican.

Por ello, es importante en caso de que no haya evidencias de otro tipo, establecer los *ranking* en función de distintos criterios, como nivel de funcionamiento o de desempeño percibido, localización, aspectos comerciales, etc.

3. Determinar la información y los datos requeridos de las organizaciones de interés y documentar exactamente lo que se desea aprender y qué información se necesita de dicha organización u organizaciones.

Figura 1
Diagrama de flujo del *benchmarking* 'uno a uno'



Fuente: Stapenhurst, T. (2009). *The Benchmarking Book: A How-to-Guide to Best Practice for Managers and Practitioners*. Oxford: Elsevier Ltd.

4. Contactar con las organizaciones de interés por sus buenas prácticas y acordar el ámbito de estudio.

Para ello, habrá que contactar con la institución a fin de solicitar su colaboración y la información que se ha definido previamente. Hay que determinar con claridad el tipo de información que se precisa obtener de las organizaciones que son de interés para asegurar que se solicite a las personas de las organizaciones analizadas que puedan realmente aportar la información requerida, tales como datos, demostraciones, documentos, etc., que pueden preparar para la visita en caso de que se realice.

5. Completar la visita o visitas.

Si la visita ha sido preparada con antelación, se debe aportar la información requerida, respetar la que generalmente te aporten y estar preparado para proporcionar información sobre la propia, es decir aquella que se pretende mejorar.

6. Analizar los datos y elaborar el informe.

Tras la visita, la organización interesada en conocer las prácticas de otras, debe escribir un informe con la información que se le ha aportado, las conclusiones y las recomendaciones para una acción posterior. Se puede aportar una información a la institución visitada o al menos las partes que se relacionan con ella.

4. Buenas prácticas en gestión educativa

La incorporación de las buenas prácticas a la educación ha experimentado un notable crecimiento en las últimas décadas en todos los niveles del sistema educativo, si bien sus orígenes se producen en el ámbito empresarial.

A este respecto, se observa en los últimos años, tras la publicación de los resultados de PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y de otras evaluaciones internacionales en sus distintas ediciones, el interés que muestran estudiosos, investigadores, personal de la administración, profesionales de la educación y otros sectores afectados en analizar aquellos países que aparecen en los primeros puestos por los resultados obtenidos. Son numerosas las jornadas, conferencias, y eventos de muy distinta naturaleza que se organizan, tratando de analizar las características y rasgos de la organización y gestión escolar, de los procedimientos y selección del profesorado, del currículo, y de tantos otros aspectos que parecen diferenciarlos de aquellos otros países que se sitúan en lugares debajo de los primeros. Países como Finlandia, entre otros, son objeto de atención y análisis tratando de identificar aquellas prácticas que los diferencian

de quienes no están en esos primeros puestos. Con frecuencia los países, las escuelas y los propios profesores intentan adoptar las formas de hacer que logran los mejores resultados. Es evidente que es una clara manifestación de la aplicación del *benchmarking* a lo que se entiende como una buena práctica, a fin de incorporarla a otros contextos que, en muchos casos, difieren sustancialmente en su cultura y en otros aspectos que hacen difícil o imposible su integración.

También son numerosos los estudios que aportan información sobre resultados a nivel internacional o a nivel europeo, como promedios en resultados que se toman en muchos casos como estándares, entendidos como *benchmarks*, tal y como se ha señalado anteriormente. Los sistemas de indicadores del sistema educativo son muy usados en la actualidad para el *benchmarking* internacional y son muy valorados por los usuarios de los mismos, bien a nivel del sistema educativo, en general, como a otros niveles. Así estándares absolutos basados en el contenido relativo a resultados son especialmente demandados y requieren consenso internacional en su definición, en su medida y en la determinación de niveles (SCHEERENS, 2004). En este sentido los datos aportados por las publicaciones de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), como EDUCATION AT A GLANCE o KEY DATA ON EDUCATION, entre otros, pueden considerarse aportaciones que permiten considerar estándares a nivel internacional o a nivel nacional. Parece que la comparación a nivel nacional es la que más predomina, tomando resultados de países que puedan ser de interés.

Algunos organismos y administraciones públicas ofrecen publicaciones con buenas prácticas relativas al currículo o a recursos para los profesores (PUBLIC SCHOOLS OF NORTH CAROLINA, 2006) en relación con las distintas áreas curriculares, como a la lectura, a la escritura, a las matemáticas, ciencias, estudios sociales, y otras más. Ofrecen no tanto buenas prácticas puntuales sino recomendaciones derivadas de investigaciones y de prácticas con éxito (ZEMELMAN, S.; DANIELS, H.; HYDE, A., 2005).

Pero lo que se produce a nivel de los sistemas educativos de los mencionados países, se plantea igualmente a nivel de centros. Indudablemente la experiencia de las organizaciones educativas que han llevado a obtener mejoras en su forma de hacer y de trabajar, obteniendo resultados relevantes, representa un potencial de gran valor para otros centros educativos. Es, sin duda, una fuente de conocimiento, basada en la experiencia probada, que puede y debe adoptarse por otras que pretendan impulsar el aprendizaje en su organización e introducir mejoras.

4.1. Características relevantes de las buenas prácticas

Conscientes de la importancia de las buenas prácticas, las Administraciones las están impulsando mediante la financiación de proyectos denominados, precisamente, como de 'buenas prácticas'. Se trata con ello de estimular a los profesores y a toda la comunidad educativa, a fin no solo de incorporar buenas prácticas a su funcionamiento sino también a generarlas a través de proyectos de innovación e incluso de investigación para hacer que las escuelas, las universidades o cualquier centro educativo se constituya en una organización dinámica, que aprende, no conformista ni rutinaria.

A continuación, se detallan algunas características relevantes de las buenas prácticas:

- Es un tipo de conocimiento fundamentalmente aplicado, en la medida que sirve para poner en práctica formas de hacer cuya eficacia ha sido probada. Es importante aprovechar este caudal de conocimiento y proponer medidas que ya han demostrado su eficacia al producir resultados relevantes.
- Ahora bien, para que la buena práctica pueda constituirse como tal, es evidente que no valen experiencias que no estén avaladas por su eficacia o su éxito probado. Con frecuencia se encuentran publicaciones de buenas prácticas cuyas evidencias parecen fundamentarse en la creencia de que lo son al fundamentarse en principios, ideas o teorías que les hacen considerarse de valor superior. Es evidente que el diseño y puesta en marcha de una determinada práctica debe estar



avalada por una buena fundamentación, teórica y/o experiencial, que justifique su aplicación, pero su consideración como buena práctica debe venir avalada por evidencias que muestren su eficacia.

- Para que las buenas prácticas puedan constituirse en un elemento relevante para la mejora de las organizaciones, estas experiencias deben compartirse, es decir deben estar a disposición de la comunidad profesional. Así pues, deben ser experiencias comunicables, rasgo fundamental del conocimiento científico que puede generalizarse a otros tipos. Para De Pablos, Colás y Villaciervos (2010), un aspecto inherente al concepto de buenas prácticas es el carácter de transferibilidad y exportabilidad, de tal manera que tenga capacidad de implantación en otros contextos, posibilitando así su aplicación a nuevas situaciones. Así pues, una buena práctica conlleva una transformación en las formas y procesos de actuación que pueden suponer el germen de un cambio positivo en los métodos de actuación tradicionales. Sólo así la mejora de los centros y, en consecuencia, del sistema educativo, en general, aprovechará todo el caudal de conocimiento que se produce en la vida diaria de los centros sin entrar en el uso de procedimientos metodológicos rigurosos, sistemáticos y científicos que, por su complejidad, no son de tan fácil aplicación en los centros educativos, aunque sean de incalculable valor para incrementar el conocimiento científico.
- Las buenas prácticas pueden producirse en un aspecto concreto de un centro educativo o en una dimensión más compleja del mismo, con un carácter más global. Parece lógico pensar que las buenas prácticas que abarcan ámbitos más amplios de una organización pueden favorecer en mayor medida los cambios. No obstante, en muchos casos la valoración de la buena práctica identificada para su aplicación en otro centro puede tomar alguno de los elementos y no todos de los que lleva anejos, en función de su mayor o menor adecuación a las necesidades, a la cultura o al sistema organizativo del centro concreto.

Sin duda, el aprendizaje experimentado por quienes las han aplicado constituye para otros un modelo, una fuente de conocimiento y la mejor forma de mejorar y dar valor añadido a la organización. Pero es evidente que cada organización, aun siendo de características similares y teniendo parecida actividad, tiene su propia idiosincrasia, su propia cultura, su entorno, su propia historia, su forma de organización y gestión e incluso su propia historia, de aquí que se precisa no adoptar la 'buena práctica' aplicando exactamente igual el proyecto, sino analizando la situación y la experiencia para adaptarla a la realidad concreta, fijando objetivos adaptados a cada situación. Solamente así las buenas prácticas tendrán el éxito esperado.

Uno de los aspectos a tener en cuenta es el auge que está experimentando el desarrollo del *benchmarking* colaborativo en el que participan varias organizaciones. Se entiende que esta forma colaborativa es un proceso de aprendizaje organizacional entre instituciones para mejorar sus propias organizaciones. En algunos casos los programas de *benchmarking* que trabajan como asociaciones, están esponsorizados por lo que representan estrategias eficaces para identificar y adaptar buenas prácticas con bajo coste económico y de recursos personales. Una vez que el primer programa de la asociación ha sido desarrollado e implementado con éxito, se pueden ofrecer otros servicios de *benchmarking* (ALSTETE, 2000).

Sin embargo, aunque paulatinamente el *benchmarking* y las buenas prácticas han ido adquiriendo cada vez mayor relevancia para las organizaciones, no deja de haber detractores que fundamentan sus argumentos señalando que estas prácticas llevan a anular la creatividad al adoptar procedimientos de otros y quedarse en la copia de lo que otros hacen. Otros rebaten estos argumentos y plantean por qué no aprovechar todo aquello que otros ya han experimentado que conducen a buenos resultados. Hay quien señala con acierto que hay que evitar la reinención de la rueda pasando por otras empresas que van un paso más adelante y a partir de allí establecer estrategias de acuerdo con sus necesidades.



4.2. Buenas prácticas para la mejora de la gestión de las organizaciones

De todo lo expuesto hasta el momento, es evidente que las buenas prácticas van asociadas a la mejora de las organizaciones, en general, y de las educativas, en particular. Es evidente que las experiencias probadas por otros países o centros educativos aportan conocimiento basado en la experiencia que resulta de gran utilidad para ser aplicado en otros centros.

Las políticas de mejora han existido desde hace muchas décadas en educación. El movimiento de mejora de la escuela, que tanto interés despertó especialmente desde la década de los setenta, respondía a ese interés por las escuelas por incorporar proyectos para mejorar sus organizaciones. Este movimiento se produjo paralelamente al movimiento de eficacia escolar, de las escuelas eficaces, más vinculado a la mejora de la escuela pero desde la investigación. Ambos movimientos tuvieron objetivos comunes pero estrategias diversas. Posteriormente ambos movimientos confluyen en uno que permitiera aportar conocimiento uniendo las dos perspectivas de tal forma que se abordara la mejora pero vinculada a la obtención de procesos de investigación que pusieran de manifiesto su eficacia.

Por otra parte, la mejora de las organizaciones se ha abordado desde la implantación de sistemas de gestión de la calidad, especialmente aquellos que desde sus comienzos, pusieron su énfasis en la mejora de las organizaciones y para ello el *benchmarking* representa una estrategia clave, que obviamente se fundamenta en las buenas prácticas. Por ello, es sin duda importante la implantación de sistemas de gestión de la calidad que permitan detectar las áreas de mejora desde los procesos de evaluación en que se apoyan estos sistemas. La incorporación de la búsqueda de las buenas prácticas vinculadas a áreas que precisen mejorar, basadas en un análisis global de la organización, posibilita planes más sistemáticos y adecuados a las necesidades de cada centro, teniendo en cuenta el contexto y el conocimiento de toda la organización desde una perspectiva sistémica, de relaciones entre todos sus componentes. Con frecuencia se han conocido planes de mejora en áreas como el lenguaje o la convivencia, por ejemplo, que con toda probabilidad responden a necesidades sentidas por la comunidad educativa, evidenciadas y fundamentadas. Con toda probabilidad obtuvieron resultados positivos para la organización, pero consideramos más adecuada la perspectiva que se ha señalado, es decir procesos de *benchmarking* basados en buenas prácticas derivadas de procesos globales de aplicación de un sistema de gestión de la calidad.

Ahora bien, tanto en una situación como en otra, la aplicación de buenas prácticas adquiere su sentido en aquellas organizaciones en las que existe una cultura hacia la mejora. Es decir, una actitud positiva hacia el cambio y la mejora continua y un compromiso de la comunidad educativa. Parece obvio pensar que todas las organizaciones, todas las escuelas pretenden mejorar, sin embargo esta cultura va más allá, implica acciones, participación, trabajo en equipo, entre otras condiciones. Es un requisito imprescindible para que las buenas prácticas sean eficaces.

La mejora va intrínsecamente unida al cambio y la innovación, son formas de romper con hábitos y comportamientos que ya no se adecúan al contexto escolar ni a lo que la sociedad demanda a las escuelas. Se precisan escuelas dinámicas, que aprenden y desean ofertar la educación de mayor calidad a los padres, a los estudiantes y a la sociedad, en general.

Ahora bien, para generar esta cultura es preciso poner las condiciones y potenciarla, en otro caso cualquier iniciativa no será eficaz. Y para ello es muy importante el rol de la dirección en los centros. Una dirección que ejerza un liderazgo que conduzca a la organización hacia el cambio, la mejora y la innovación. Es una condición necesaria, por una parte, para aprovechar el conocimiento que otros tienen, derivado de la experiencia, para mejorar en las áreas que se precise, por otra, para impulsar cambios que puedan constituir buenas prácticas para otros, es decir para generar conocimiento basado en la experiencia.

La aplicación de las buenas prácticas requiere un análisis riguroso de la propia organización y de las buenas prácticas de otras

organizaciones para que pueda conducir a la mejora. Puede considerarse una aplicación específica de un cambio planeado, entendido como una secuencia de fases con un cierto orden lógico.

4.3. Principios de buenas prácticas en educación

Las publicaciones de buenas prácticas son muy numerosas en la mayoría de los países y abarcan todos los ámbitos de las organizaciones educativas, desde la gestión directiva, la administrativa, la organizativa, la relativa al currículum, a las diversas áreas curriculares del sistema (ciencias, matemáticas, lengua, idioma, etc.), y todos los niveles educativos del sistema, desde la educación infantil hasta la educación superior en cuyo nivel se encuentran muchísimas aportaciones. Todo ello es el reflejo del gran interés que ha despertado esta temática y el gran valor que le conceden las instituciones educativas para llevar a cabo políticas de mejora basadas en la experiencia de otros. Es importante rastrear periódicamente las publicaciones de buenas prácticas que progresivamente se ponen al servicio de la comunidad educativa para poder analizar y aprender.

En los últimos años ha adquirido especial relevancia las buenas prácticas dirigidas al uso de recursos, entre ellos las ya bien conocidas como TIC (tecnologías de la información y la comunicación) (De Pablos et al, 2010), entre otros. Es de señalar que muchas de estas buenas prácticas vienen acompañadas de los resultados de las evaluaciones realizadas o responden a proyectos de investigación que, con la aplicación rigurosa de una metodología científica, evidencian los resultados positivos y avalan el ser consideradas como buenas prácticas, como el mencionado trabajo sobre TIC.

En todo caso no es objetivo de este trabajo presentar una relación de buenas prácticas en los distintos ámbitos de un centro educativo, pues sería imposible hacer una presentación exhaustiva. No obstante, se ha considerado conveniente ofrecer algunos principios de buenas prácticas que, si bien a primera vista parecen ser de sentido común, se apoyan en experiencias y en investigaciones que se han realizado sobre práctica docente y aprendizaje durante muchos años y que han permitido extraer estas conclusiones. Así para Chickering y Gamson (1991) los principios para una buena práctica en educación, son los siguientes:

1. La buena práctica impulsa la relación entre estudiantes y profesores.
2. La buena práctica impulsa el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, que se incrementa cuando los estudiantes colaboran y cooperan en experiencias de aprendizaje.
3. La buena práctica impulsa el aprendizaje activo.
4. La buena práctica proporciona retroalimentación inmediata.
5. La buena práctica enfatiza el tiempo dedicado a la tarea.
6. La buena práctica genera altas expectativas.
7. La buena práctica respeta la diversidad de talentos y estilos de aprendizaje.

Aunque estos principios pueden aplicarse individualmente, su efecto se multiplica cuando todas están presentes, si bien su eficacia varía en función de las circunstancias de los alumnos y las situaciones de cada institución. Emplean seis fuerzas de educación:

- la actividad,
- las expectativas,
- la cooperación,
- la interacción,
- la diversidad y
- la responsabilidad.

También numerosos organismos se dedican específicamente a las buenas prácticas y publican interesantes estudios sobre el tema. En este sentido el STATE EDUCATION RESOURCE CENTER (SCER) publica frecuentemente estudios relacionados con este tema. En el 2006, señalaba nueve estándares de buenas prácticas. Son los siguientes:



1. Un claro enfoque común de profesores, estudiantes, administradores, padres, etc.
 2. Altos estándares y expectativas.
 3. Fuerte liderazgo.
 4. Aprendizaje con apoyo personalizado y relevante.
 5. Implicación de los padres y de la comunidad.
 6. Control, rendición de cuentas y evaluación.
 7. Currículo e instrucción vinculados a expectativas de aprendizaje fundamentales.
 8. Desarrollo profesional.
 9. Tiempo y estructura, escuelas bien estructuradas con flexibilidad para maximizar el uso del tiempo y acomodar las vidas de los estudiantes, profesores y comunidad para mejorar el rendimiento de los estudiantes.
- Las buenas prácticas son un medio poderoso de aprendizaje y de mejora que debe aplicarse utilizando el “benchmarking”, estrategia que permite de forma sistemática analizar, valorar, comparar y adoptar aquello que ya se ha demostrado superior. Para ello se recomienda aplicar una de las metodologías de aplicación del “benchmarking” que permita tomar decisiones con rigor. No obstante, hay que tener en cuenta la necesidad de valorar la adecuación a las circunstancias específicas de cada institución y, en su caso, adaptarlas.
 - Las buenas prácticas derivan de experiencias concretas de centros que han implementado algún proyecto, como mejora de la convivencia, de la comprensión verbal, etc. o bien fruto de experiencias derivadas de resultados de evaluaciones internacionales. En unos casos tomando como estándares los resultados obtenidos por otros países o bien analizando las características de sistemas educativos de países que muestran altos niveles de rendimiento.
 - Las buenas prácticas deben ser comunicables y transferibles para que sean consideradas como tales. Los centros educativos deberían no sólo adoptar buenas prácticas sino también generarlas, dando a la institución un carácter dinámico. Es importante trabajar con otras organizaciones también interesadas en un trabajo colaborativo.
 - La aplicación de buenas prácticas adquiere mayor significado y puede aumentar su eficacia dentro de los sistemas de gestión de la calidad en los centros ya que parten de una visión global del centro y pueden vincularse a la mejora de la institución en función de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación, estando más fundamentada y contextualizada su aplicación. En todo caso, la adopción de estas prácticas precisa centros educativos en que la cultura de la mejora está inserta en la organización, siendo la dirección un factor clave de dicha cultura y del éxito de la aplicación de la buena práctica. Son muy numerosas las publicaciones sobre proyectos de mejora concretos aplicados específicamente en un centro concreto, sin duda pueden constituir ejemplos claros y excelentes de buenas prácticas. Pero también hay publicaciones periódicas

5. Conclusiones

En este trabajo se ha abordado el tema de las buenas prácticas como un elemento importante de conocimiento, basado en la experiencia y dirigido a la mejora de la gestión de las instituciones educativas en todos sus ámbitos. A modo de síntesis se destacan algunas de las conclusiones más relevantes.

- Las buenas prácticas representan un tipo de conocimiento aplicado que se adquiere no tanto por procesos de investigación rigurosos sino como resultado de la aplicación y de la experiencia en la vida diaria de las organizaciones. Aportan conocimiento a otras organizaciones en la medida que pueden analizar, adaptar e integrar formas de hacer que se han manifestado como de gran éxito, superiores a otras. Evidentemente debe haber evidencias de la eficacia de la “buena práctica”, de aquí que vayan asociadas, en muchos casos, a procesos de investigación, de evaluación o de innovación.

de organismos relevantes que ofrecen resultados derivados del estudio y análisis de investigaciones o de numerosas experiencias que dan mucha solidez a sus conclusiones. En unos casos, ofrecen principios de acción, en otros, recomendaciones de buenas prácticas que abarcan todos los ámbitos de la organización, bien sea de gestión organizativa, académica o curricular, entre otros.

Referencias bibliográficas

ANAND, G.; KODALI, R. (2008). «Benchmarking the benchmarking models». *Benchmarking: An International Journal*, vol. 15, n.º 3, pp. 257-291.

ALSTETE, J.W. (2000). «Association-sponsored benchmarking programs». *Benchmarking: An International Journal*, vol. 7, n.º 3, pp. 200-205.

BOXWELL, R.J. (1994). *Benchmarking for Competitive Advantage*. New York: McGraw-Hill.

CAMP, R.C. (1989). *Best Practices from Organizations Around the World*. Milwaukee, Wisconsin: ASQC, Quality Press.

CHICKERING, A.; GAMSON, Z. (EDS.) (1991). *New Directions for Teaching and Learning, Applying the seven principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New York: Jossey-Bass.

DE PABLOS, J.; COLÁS, P.; VILLACIERVOS, P. (2010). «Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 11, n.º 1, pp. 180-202.

GARLICK, S.; PRYOR, G. (2004). *Benchmarking the University: Learning about improvement*. Canberra: Department of Education Science and Training

JARRAR, Y.F.; ZAIRI, M. (2001). «Future trends in benchmarking for competitive advantage: A global survey». *Total Quality Management*, vol. 12, n.º 7 y n.º 8, pp. 906-912.

JURAN, J.M. (1950). «The role of statistics as a tool of management». *Statistica Neerlandica*, vol. 4, pp. 69-79.

KEMPNER, D.E. (1993). «The Pilot Years: The Growth of the NACUBO Benchmarking Project». *NACUBO Business Officer*, vol. 27, n.º 6, pp. 21-31.

KUMAR, A.; ANTONY, J.; DHAKAR, T.S. (2006). «Integrating quality function deployment and benchmarking to achieve greater profitability». *Benchmarking: An International Journal*, vol. 13, n.º 3, pp. 290-310.

NANDI, S.N.; BANWET, D.K. (2000). «Benchmarking for world-class manufacturing—concept, framework and applications». *Productivity*, vol. 41, n.º 2, pp. 189-200.

PUBLIC SCHOOLS OF NORTH CAROLINA (2006). *Best Practices*. A resource for Teachers. Department of Public Instruction: Elementary Division. Recuperado de:

<http://www.ncpublicschools.org/docs/curriculum/bpractices2.pdf>

SCHEERENS, J. (2004). «Perspectives on Education Quality, Educational Indicators and Benchmarking». *European Educational Research Journal*, Vol.3, n.º 1, pp. 115-138.

SPENDOLINI, M. (1992). *The Benchmarking Book*. New York: American Management Association.

STATE EDUCATIONAL RESOURCE CENTER (SCER), (2006). *Best Practices in education*. Recuperado de:

http://ctserc.org/s/index.php?option=com_content&view=section&id=8&Itemid=28

STAPENHURST, T. (2009). *The Benchmarking Book: A How-to-Guide to Best Practice for Managers and Practitioners*. Oxford: Elsevier Ltd.

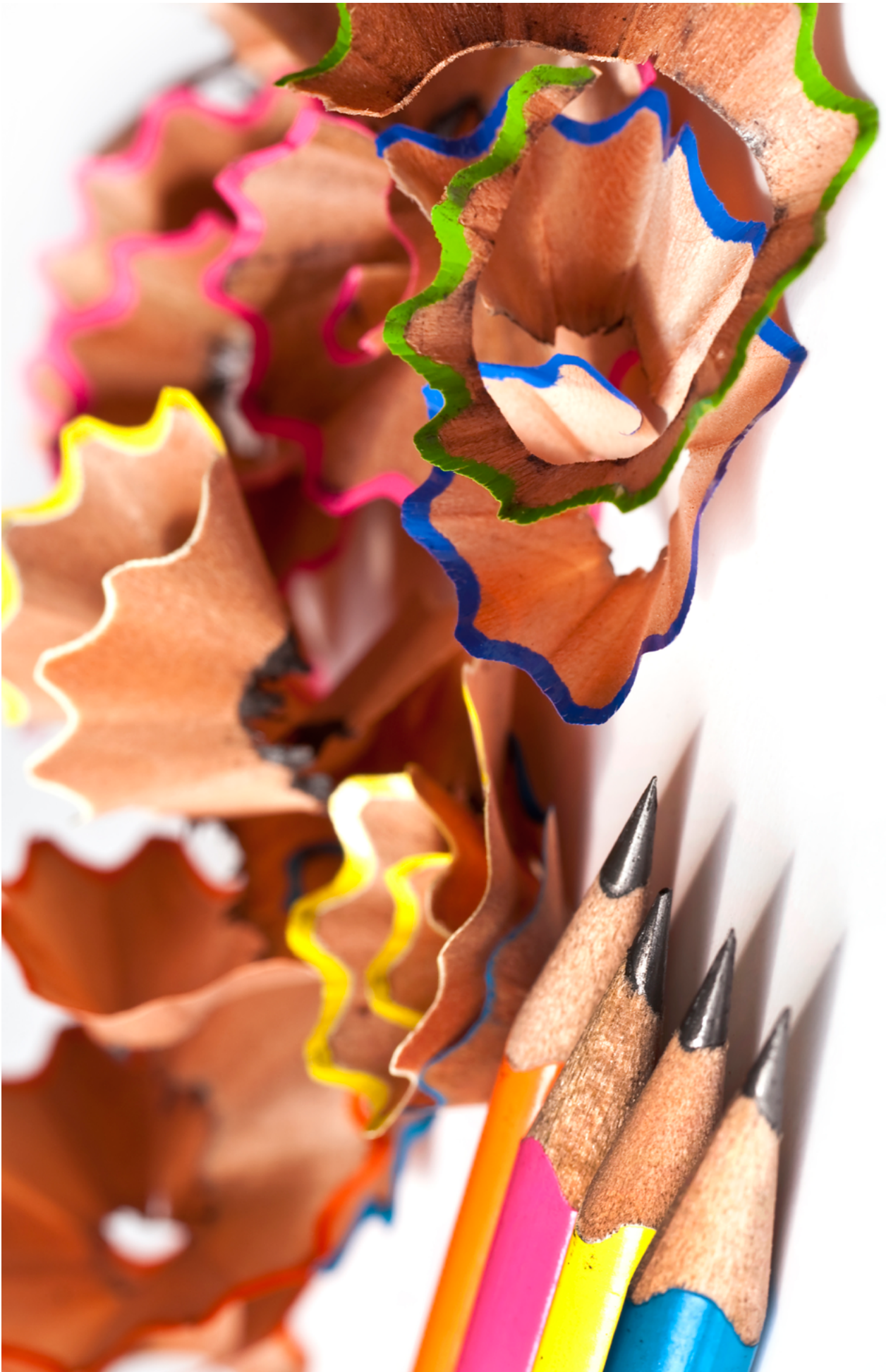
VORHIES, D.W.; MORGAN, N.A. (2005). «Benchmarking Marketing Capabilities for sustainable Competitive Advantage». *Journal of Marketing*, vol. 69 (January 2005), pp. 80-94.

ZEMELMAN, S.; DANIELS, H.; HYDE, A. (2005). *Today's Standards for Teaching and Learning in America's Schools*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann (3ª ed.).

La autora

María José Fernández Díaz

María José Fernández Díaz es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), Decana de la Facultad de Educación de la UCM y Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la mencionada Facultad. Sus principales áreas de especialización son metodología de investigación, calidad, medida y evaluación aplicada, entre otros, a centros educativos. Dirige un grupo de investigación UCM sobre "calidad y evaluación de instituciones educativas" y ha sido directora de numerosos proyectos de investigación e innovación. Actualmente es Investigadora principal de un proyecto I+D del Ministerio de Economía y Competitividad sobre impacto de sistemas de gestión de calidad en centros educativos, continuación de otro finalizado en 2013. Sus publicaciones son muy numerosas en revistas de alto nivel de impacto, libros y capítulos de libros, como "La dirección escolar ante los retos del siglo XXI". Ha impartido numerosos cursos de formación y doctorado en universidades y organismos extranjeros y participa en congresos internacionales en distintos países.



BIBLIOTECA, CIENCIA Y CONVIVENCIA

LIBRARY, SCIENCE AND COEXISTENCE

Natividad Díaz López

CEIP Mediterráneo, ciudad autónoma de Melilla

Resumen

El proyecto BIBLIOTECA, CIENCIA Y CONVIVENCIA se concibe como un compendio de tres áreas de contenidos interrelacionadas entre sí, de manera que se enriquezcan mutuamente; la biblioteca del centro como lugar de encuentro, la convivencia entre nuestros alumnos y la ciencia como medio de conocimiento y motivación, que de manera transversal 'empape' las dos áreas anteriores.

Se trata de mejorar la convivencia en el centro escolar y pensamos que una buena manera de conseguirlo sea a través del desarrollo de actividades relacionadas con el mundo de la ciencia y la lectura, ámbitos y mundos a los cuales nuestro alumnado, por sus características específicas, no tiene un acceso explícito (las carencias de medios en casa y el nivel socioeconómico de sus familias, no permiten a nuestros alumnos un fácil acercamiento a la información y formación extraescolar en estas áreas).

Evidentemente, la motivación es un factor imprescindible en el momento de desarrollar los contenidos del proyecto, por lo que en su diseño, y en el de las actividades y en la elección de dichos contenidos siempre se tuvieron en cuenta factores de interés y diversión, tanto para los alumnos, como para los profesores implicados.

Palabras clave: matemáticas, lengua, convivencia, biblioteca y ciencia.

Abstract

The project LIBRARY SCIENCE AND COEXISTENCE is conceived as a compendium of three areas interrelated with each other, so as to enrich each other, the school library as a meeting place, coexistence between our students and science as a means of knowledge and motivation, which transversely "soak" the above.

It aims to improve coexistence in the center and from there, we think that a good way to get it is through the development of activities related to the world of science activities and reading areas, in which, by the characteristics of our students they do not have to, an explicit access (media gaps at home and socioeconomic status of their families, not allow our kids an easy approach to information and formal training in these areas).

Obviously motivation is a MUST factor in the time of the contents, so that the project design and activities, your choice was always motivated by factors of interest and fun when it comes to carry them out, for both applicants of them (the students), and the teachers involved.

Keywords: math, language, living, library and science

1. Antecedentes

1.1. Contexto

En referencia al contexto en el cual desarrollamos la experiencia, lo primero que habría que decir es que el edificio en el que se encuentra nuestro centro cumplió en el curso 2013-2014 cien años; fue hospital militar durante las campañas de Marruecos del primer cuarto del siglo XX y posteriormente hospital de infecciosos hasta que, tras distintos usos, en 1933 se fundó en él la Escuela de Artes y Oficios Artísticos. Finalmente, en 1988 se rehabilitó el edificio como centro de EGB y en la actualidad es un centro de Educación Infantil y Primaria.

El centro está catalogado por el Ministerio de Educación como «de difícil desempeño» por sus especiales características.

El entorno en el que está enclavado el colegio recoge a la población de un barrio marginal de la ciudad de Melilla que tiene las siguientes características:

- Ambiente socio-económico muy bajo.
- Ambiente y nivel cultural muy bajo.
- Religión, costumbres, creencias y cultura de origen bereber.
- Población desmotivada, con baja autoestima y sin hábitos de trabajo o estudio.

El centro tiene creadas seis unidades de Educación Infantil y doce de Educación Primaria y escolariza alrededor de quinientos alumnos, de los que casi el 100% es de origen bereber.

1.2. El problema de partida

El claustro de profesores ve la necesidad de crear un proyecto que palie la deficiente realidad educativa con la que se encuentra:

- En primer lugar el problema del lenguaje de los alumnos, la comunicación oral-escrita y la consolidación del dominio de las distintas áreas, sobre todo de las instrumentales.
- En segundo lugar un problema grave de disciplina, ausencia de normas o normas contrarias a las necesarias para una buena convivencia.
- En tercer lugar una ausencia total de motivación hacia el aprendizaje.
- En cuarto lugar una acusada falta de autoestima, tanto en los alumnos como en las familias.

1.3. Objetivos

Los objetivos que se propusieron para hacer frente la realidad educativa inicial fueron los siguientes:

- Compensar las diferencias originadas por las diferencias socioeconómicas.
- Propiciar el gusto por la lectura como instrumento vehicular para conseguir un conocimiento suficiente del castellano
Partimos con un 30-40% del alumnado que cuando acude al centro sólo conoce y utiliza la lengua *amazighen*, y con el resto del alumnado que posee un conocimiento sesgado e incorrecto del castellano. Considerando que la lengua es el elemento que cohesionará tanto el aprendizaje como la inclusión social de cualquier individuo, este objetivo es el factor más decisivo de todo nuestro proyecto.
- Desarrollar las competencias básicas a través del consiguiente desarrollo de las actividades correspondientes a cada competencia.

- Favorecer la comprensión de mensajes orales y escritos en distintos contextos.
- Conocer aspectos científicos de nuestra realidad y saber explicarlos, entenderlos e interpretarlos.
- Inculcar el gusto por la ciencia, fomentar la curiosidad y la capacidad de inventiva y el interés por los descubrimientos.
- Abrir el colegio a personas e instituciones de nuestra localidad y de otras, que cooperen para la consecución de nuestros objetivos

2. Estrategias y actuaciones

2.1. Características

Como hemos indicado, nuestro centro educativo está catalogado como «de difícil desempeño» y escolariza a un alumnado, en su mayoría, de origen bereber, caracterizado principalmente por unas posibilidades de comunicación limitadas en cuanto a su desenvolvimiento con la lengua castellana. Esta circunstancia afecta a todas las áreas del currículo.

Por otra parte, el punto clave de una actuación eficaz respecto a la consecución de los objetivos era la colaboración con las familias, pero en este caso, tal colaboración era muy difícil en aspectos básico de nuestro proyecto, a saber: la comunicación y la ciencia. Toda «la energía» que nuestros alumnos mostraban a diario había de ser canalizada por medio de los dos ejes primordiales de la experiencia, la comunicación y la ciencia. Para ello, y de manera transversal, ambos ejes fueron impregnados por un programa de convivencia que condujera a buen término todos los objetivos propuestos.

Por lo tanto, el camino a seguir en las actividades y estrategias para conseguir los objetivos debía ir dando cabida a cuestiones como:

- Mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos en todas las actuaciones que se proyecten
- Aumentar el interés y la formación en el área de las ciencias experimentales de forma lúdica y procurando la transferencia de lo aprendido a la vida cotidiana.
- «Aderezar» todas las actividades de manera que nuestros alumnos aprendieran a trabajar en equipo, a compartir experiencias, y a reconocer la utilidad de las mismas en su día a día, demostrándose a sí mismos que todo es posible a través de una buena convivencia.

2.2. Itinerario del proyecto

Todo comienza con la propuesta, en el curso 2011-2012, de realizar un viaje al parque de las ciencias de Granada, para, entre otras cosas, perseguir la consecución de los objetivos marcados que estaban relacionados con la ciencia.

Tras la magnífica experiencia y viendo el resultado positivo en nuestros alumnos, pensamos que habíamos encontrado una puerta para llamar su atención por uno de los aspectos más interesantes del currículo.

Así surge la idea de desarrollar en el centro, de manera institucionalizada, una serie de jornadas dedicadas a la difusión de las matemáticas, las ciencias naturales y la lengua castellana; en las que, centrándonos en los aspectos más lúdicos de estas materias, fuéramos consiguiendo parte de los objetivos propuestos, a través de actividades muy prácticas y manipulativas, que implicaban la utilización de estrategias pedagógicas y didácticas en las que la figura del alumno era la protagonista.

Invitamos siempre a niños de otros centros educativos de la ciudad para que asistieran a las jornadas de matemáticas, lengua y experimentos. Debíamos, por tanto, darles la bienvenida, acogerlos, compartir con ellos nuestros juegos y actividades, servirles de guía para su actuación en las actividades; siendo los alumnos del centro los que llevaran a cabo los experimentos, las pruebas matemáticas o las gymkhana de lengua. Todo ello contribuyó a que nuestros alumnos se sintieran importantes, protagonistas y actores en un teatro en el cual su papel, por fin, era el de los buenos, los inteligentes, los modelos a imitar.

Se enviaron fotos y artículos, relativos a las experiencias, a los periódicos de la ciudad; con ello su autoestima creció a la par que el orgullo de sus familias

2.3. Actuaciones

La tabla 1 muestra todas las actuaciones del proyecto «Biblioteca, ciencia y convivencia».

A continuación se describen todas las actividades indicadas en la tabla.

2.3.1. Actuaciones relativas a la Biblioteca

Semana del libro

La organización y realización de esta semana ha supuesto una visión diferente del lenguaje y la lectura para nuestros alumnos, una visión divertida del libro.

Tabla 1
Estructura de las actividades del proyecto BIBLIOTECA, CIENCIA Y CONVIVENCIA del CEIP Mediterráneo de la ciudad autónoma de Melilla

Biblioteca	«Me mola leer»	Semana del libro
		«Cuéntame un cuento y verás que contento»
		«Tu me cuentas...yo te cuento...»
		Investigo biografías
		Carnaval temático
Ciencia	Matemáticas «Si experimento, lo sé»	Escher ¿Me estás engañando o es matemáticas?...y el viaje
		Magia y «multiplicar es un placer»
		III Feria de los experimentos
Convivencia	«Yo te ayudo a que todo sea mejor»	Los mediadores. Una manera «muy chula» de que todos nos impliquemos en el cole

Se eligió el cuento *LOS VIAJES DE GULLIVER* como centro de interés para todo el curso 2013-2014.

Alrededor de esta lectura se elaboraron y desarrollaron diferentes actividades, de comprensión lectora, visualizaciones del cuento, sopa de letras, crucigramas, búsqueda de errores, etc.

Cuéntame un cuento y verás que contento

Necesitábamos recurrir a la magia de los cuentos para aumentar el interés por la lectura de nuestros alumnos; de esta convicción surgió el proyecto que se ha ido modificando y mejorando curso tras curso. Consiste esencialmente en que los alumnos se cuenten cuentos entre sí, visitando para ello las aulas de los compañeros cada semana; los pequeños cuentan cuentos a los mayores y viceversa. Además, elaboran dibujos y murales sobre el cuento que leen a sus compañeros, para que los que escuchan vean los personajes y las escenas de la narración. Los alumnos de Educación Primaria leen, como mínimo, un libro al mes, del que realizan lo que llamamos un «pasaporte de lectura», en el que resumen el contenido de lo leído; posteriormente se dan premios a los mejores pasaportes.

Por otra parte, los padres son invitados por los maestros a contar cuentos en el aula de sus hijos, leen los cuentos que saben que les gustan o cuentan historias que sus madres les contaban cuando eran niños. Esta experiencia está siendo muy motivadora para toda la comunidad educativa.

Se ha querido que los alumnos se introdujeran resueltamente en el mundo de la imaginación y que compartieran esta incursión con sus compañeros.

Con esta actividad los alumnos trabajan con sus emociones, su pensamiento, sus sentimientos y sus miedos; creando situaciones de gran valor educativo.

Investigo biografías

La actividad «Investigo biografías» pretende que cada clase trabaje la biografía de un personaje y posteriormente la exponga a los compañeros de otra clase.

Las biografías elegidas tratan principalmente sobre la vida de descubridores o navegantes, pero también sobre las de otros personajes; y así el maestro de música trabajó la biografía de un músico, el de educación física sobre la vida de antiguos deportistas que practicaron deportes relacionados con la navegación, etc.

Para el desarrollo de esta actividad todos los profesores organizaron la información con una estructura didáctica similar.

2.3.2. Actuaciones relativas al ámbito «Ciencia»

Escher, ¿me estás engañando o es matemáticas?

El gran artista holandés Maurits Cornelis Escher dibujante de mundos imposibles, que no dejó de hacer matemáticas con sus imágenes, ocupó durante una semana las paredes del salón de actos del centro. La exposición fue visitada por los alumnos del colegio y de todos los colegios de la ciudad que habían sido invitados. En ella dejaron volar su imaginación y encontraron dentro de las creaciones de Escher unas matemáticas interesantes y divertidas.

Para la exposición se elaboraron 25 paneles con las principales obras del artista, —organizadas por temas y por los conceptos matemáticos que cada obra aborda: profundidad, perspectivas, infinito, teselaciones, ilusiones ópticas, etc.— y también se incluyeron una serie de actividades manipulativas, que iban desde elaborar teselaciones a investigar e indagar sobre la vida del autor.

Tras una breve introducción sobre cuál era la estructura del taller y de las actividades que se desarrollarían, los alumnos procedieron a realizar el recorrido al circuito de la exposición.

Los paneles con las obras de Escher se elaboraron tras conseguir las imágenes con la mejor resolución posible. Posteriormente se imprimieron en papel adhesivo, para luego pegarlas en paneles de 50x70 cm.

La gymkhana

Igualmente, y como complemento a la actividad antes descrita, se desarrolla una gymkhana matemática, consistente en un juego de preguntas cuyas respuestas se encuentran ocultas en los cuadros y en los textos preparados al efecto.

Con esta actuación se pretende que los alumnos fijen su atención en los paneles de la actividad anteriormente descrita, busquen en ellos las particularidades que se indicaron y así logren resolver, en muchos casos, las dudas que pudieran tener al respecto.

Se plantean preguntas —por ejemplo, sobre la vida de Escher— a las que pueden encontrar respuesta en la red trabajando con los ordenadores de que dispone la sala. En esta actividad también se proponen cuestiones para que los alumnos trabajen sobre las propuestas gráficas de Escher con transparencias y practicando simetrías, giros y traslaciones; ayudados por fichas-guía elaboradas previamente.

Las Matemagias

Así describe un alumno esta actividad: «El maestro de tercer ciclo de Matemáticas se colocó un gorro de mago y nos maravilló a todos con una tabla de multiplicar del 9 que se hace con los dedos, además nos enseñó a fabricar y utilizar una calculadora de papel; también nos enseñó cómo multiplican los árabes y cómo se multiplica con un platillo volante; y nos descubrió, de un panel con más de 100 dígitos, el número que habíamos pensado.... Fue magia, realmente magia».

«Los alumnos invitados de los otros colegios incluso nos miraban con envidia, al comprobar que nuestras matemáticas...eran distintas, y sobre todo divertidas».



III semana de experimentos

Durante una semana, todos los cursos experimentan con fenómenos físicos y químicos presentes en nuestra vida cotidiana, permitiendo hacer de ella un gigantesco «laboratorio» para que los alumnos aprendan.

Cada curso, desde Educación Infantil a Primaria, desarrolla un experimento concreto concerniente a alguno de los campos de la física, la química o las matemáticas. Se trata de elegir experimentos que les parezcan interesantes y con el que disfruten.

Alrededor de estos experimentos, cada clase monta su stand en el salón de actos y en las aulas del centro. Los alumnos, mediante turnos, proceden a realizar las presentaciones de sus experimentos al resto de los compañeros. Para ello, hacen uso de un póster-presentación, que previamente se ha trabajado en el aula, que sirve de guía durante la exposición de la experiencia y que ayuda a encontrar su significado científico.

En los años en los que se viene celebrando esta semana temática nos han visitado alumnos de distintos centros educativos, que en ocasiones ignoraban incluso que nuestro colegio existía.

Como novedad en esta tercera edición de la Semana de Experimentos se han fabricado unos minilibros uno por ciclo. Cada minilibro contiene los experimentos realizados por cada aula, instrucciones y explicación. Los minilibros están disponibles en el blog del centro.

2.3.3 Actuaciones relativas al ámbito «Convivencia»

Los mediadores

Los mediadores escolares en nuestro centro son alumnos de quinto y sexto de Primaria que se ofrecen voluntarios para realizar una tarea específica de mediación y promoción de la convivencia.

Esta tarea la realizan cada día, a la hora del recreo. Se organizan grupos de mediadores por cursos. A cada grupo le corresponde actuar durante una semana en una rotación continuada. Se constituyen dos grupos básicos, uno actúa en el patio de Educación Infantil y otro en el de Educación Primaria. Los mediadores reparten materiales (elásticos, cuerdas, tableros de parchis, de damas, de ajedrez, cuentos, etc.) entre sus compañeros, y comparten y enseñan juegos a los más pequeños o les leen cuentos.

La mediación es una acción de ayuda a los compañeros, de colaboración con el centro, y de responsabilización del alumnado participante.

Los alumnos deben mostrar una implicación activa, ya que surgen conflictos que deben solucionar, unas veces con la ayuda del docente responsable del patio y otras sin esta ayuda.

El desarrollo de la actividad de mediación requiere una planificación detallada, una dirección y un control continuado de la misma, porque de su práctica eficaz depende buena parte la convivencia armónica en el centro, y con ella el éxito escolar.

Los resultados del desarrollo de esta actividad son muy positivos. El patio ha dejado de ser “un campo de batalla” para convertirse en un lugar de recreo, y los conflictos, aunque siguen existiendo, han disminuido en cantidad e intensidad.

3. Resultados

Se ha desarrollado una evaluación del proyecto BIBLIOTECA, CIENCIA Y CONVIVENCIA utilizando un modelo de observación de resultados, cuya secuencia y elementos pueden verse en la tabla 2.

Por otra parte, desde la puesta en práctica del proyecto BIBLIOTECA, CIENCIA Y CONVIVENCIA, se observa una mejora de los resultados,

Tabla 2
Protocolo de evaluación del proyecto «Biblioteca, ciencia convivencia». CEIP Mediterráneo de la ciudad autónoma de Melilla

ÁMBITOS DE ANÁLISIS	INDICADORES
Desarrollo y gestión del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Actuación de la coordinación - Grado de acuerdo y de cumplimiento de tareas - Cumplimiento de la temporalización y del calendario previsto
Eficacia y eficiencia	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de consecución de los objetivos concretos y su realización. - Adecuación de recursos y procesos para la consecución de los objetivos - Nivel de implementación de las actividades
Satisfacción de los participantes y de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento de aspiraciones y deseos de los grupos destinatarios de las actuaciones - Cumplimiento de aspiraciones y deseos de los participantes.
Incidencia del proyecto en	<ul style="list-style-type: none"> - La integración de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje - La mejora del desarrollo curricular. - La generación, identificación y transferencias de buenas prácticas
Innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de metodologías innovadoras - Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. - Formación e investigación
Productos, resultados y logros	<ul style="list-style-type: none"> - Incidencia en el aula, ciclo, centro, otros. - Nivel de participación en su elaboración. - Carácter creativo e innovador.
Técnicas e instrumentos	<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación indirecta (análisis de documentos sobre la base de los indicadores) - Valoraciones y opiniones de los implicados y afectados. - Observación directa en el desarrollo de las actividades. <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios, guiones de observación y de registro, escalas de estimación, guion de análisis de documentos anecdóticos, fichas de seguimiento, actas, etc.
Momentos	<p>Enero: Evaluación inicial. Producto: Documento para compartir el punto de partida.</p> <p>Junio/ julio: Evaluación del proceso. Producto: Informe de progreso.</p> <p>Diciembre: Evaluación formativa.</p> <p>Junio /julio del segundo año: Evaluación final. Producto: Memoria final</p>

tanto en el área de Lengua como en Matemáticas. Asimismo, si se analizan estos datos por cohortes de edad, se refleja también un crecimiento de los porcentajes de aprobados en ambas áreas.

En la figura 1 se muestra la evolución, a partir del curso 2011-2012, de los porcentajes de alumnos que han superado en los cursos 5.º y 6.º de Educación Primaria las áreas de Lengua y de Matemáticas, respectivamente.

Cuando se analiza el contenido de la citada figura, se advierte lo siguiente:

- Un balance total de mejora del rendimiento de los alumnos, al final del trienio de realización de la experiencia, que es positivo en todos los casos.

Dicho balance es especialmente significativo para la materia de Lengua en el nivel de 5.º curso de Primaria – con un incremento porcentual de un 29,1% en cuanto al número de alum-

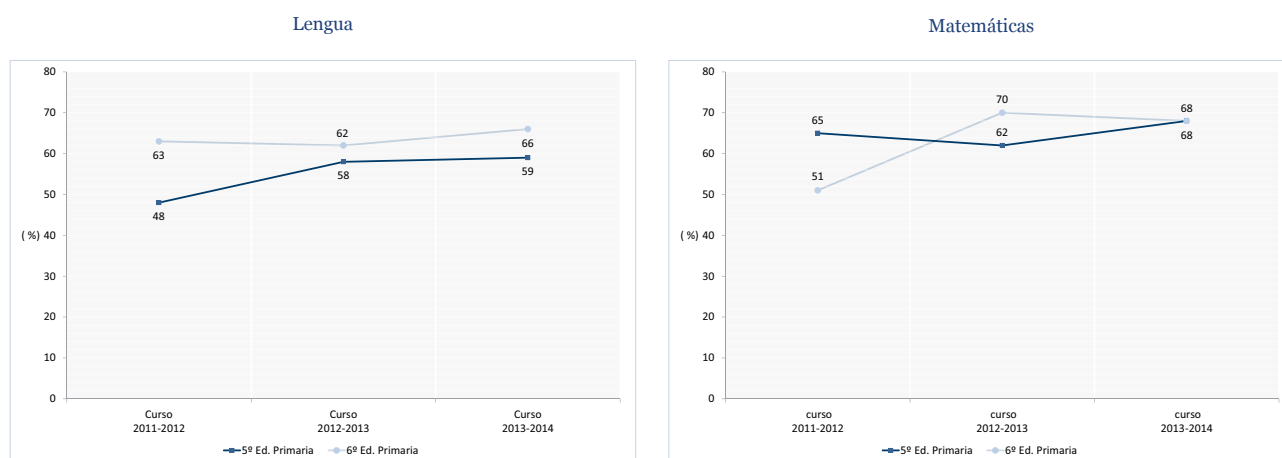
nos que superan los objetivos del curso–; y en la materia de Matemáticas en 6.º curso, con un incremento del 33,3%.

- Una evolución longitudinal de cada cohorte de alumnos con efectos positivos de un curso al siguiente. Así, el grupo de alumnos de 5.º curso en el año académico 2011-2012 incrementó al curso siguiente su tasa de éxito en un 29,1% en Lengua y en un 7,7% en Matemáticas.

Algo similar se observa en el grupo de alumnos que cursan 5.º de Primaria en el año académico 2012-2013, cuya tasa de éxito mejoró, de un curso al siguiente, en un 13,8% en Lengua y un 9,7% en Matemáticas.

El positivo impacto de las metodologías pedagógicas y didácticas que se han incorporado a la experiencia así como el estímulo que ella ha supuesto para toda la comunidad educativa están detrás, con toda probabilidad, de la mejora observada de los resultados escolares.

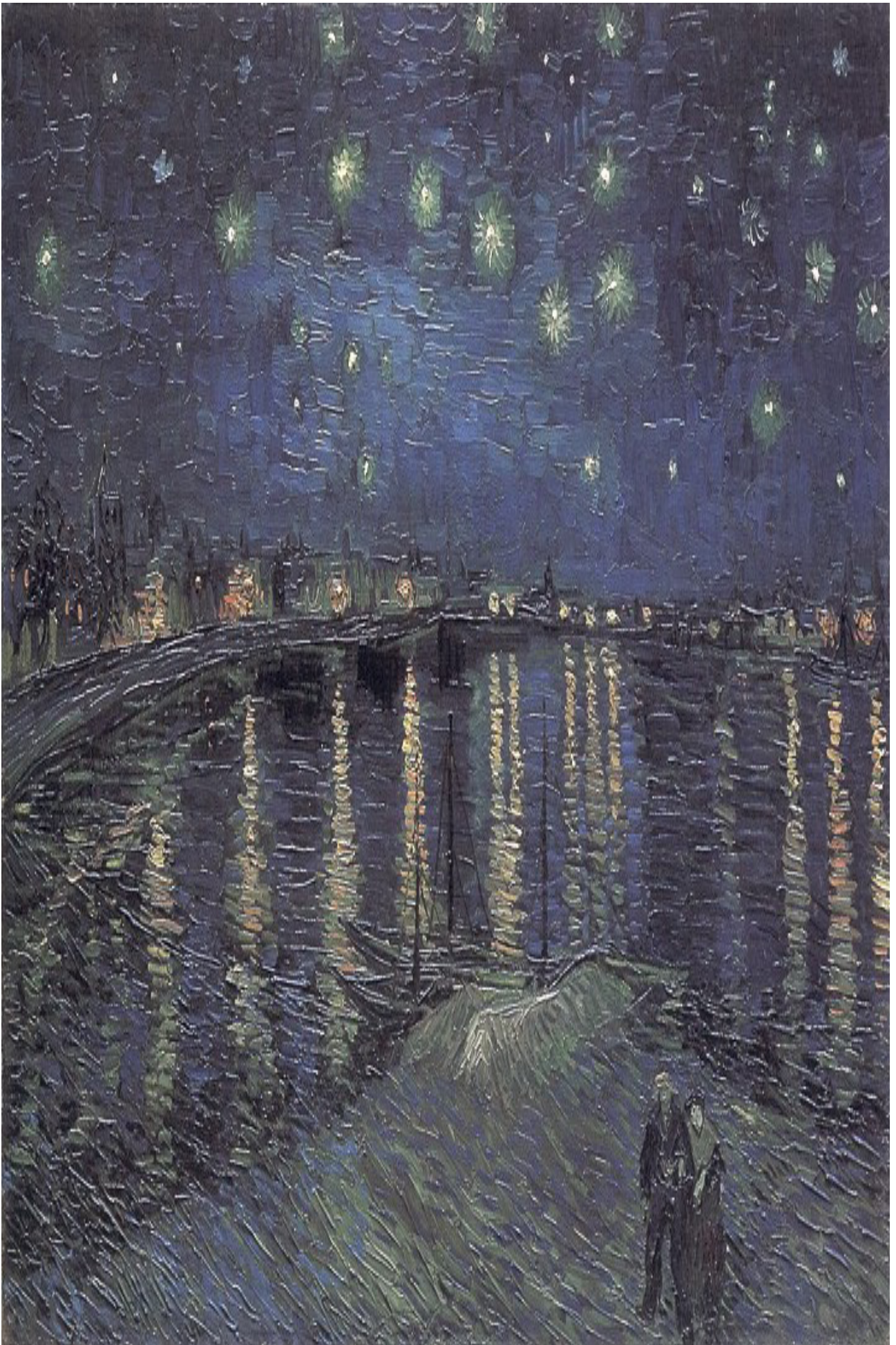
Figura 1
Evolución del número de alumnos que superan los objetivos del curso en Lengua y Matemáticas en 5.º y 6.º curso de Educación Primaria. Cursos del 2011-2012 a 2013-2014



La autora

Natividad Díaz López

Maestra de Educación Infantil y de Educación Primaria, además de Licenciada en Psicopedagogía y Master en «Abandono y rendimiento escolar». Desarrolla su tarea docente en el CEIP Mediterráneo de Melilla en donde también es Coordinadora de Igualdad y del Programa de Acompañamiento Escolar



NOSOTROS, LAS ESTRELLAS Y UN MAPA ASTRONÓMICO DE 1898

WE, THE STARS AND AN ASTRONOMICAL MAP FROM 1898

Elena Cuadrado

Rafael Díaz

Profesores del instituto de educación secundaria 'Brianda de Mendoza' de Guadalajara

Resumen

Uno de los puntos importantes del proyecto educativo del instituto BRIANDA DE MENDOZA es la recuperación y utilización didáctica del abundante patrimonio histórico educativo que posee. Para celebrar la recuperación de un valioso mapa celeste de 1898, se inauguró el pasado 26 de mayo la exposición NOSOTROS Y LAS ESTRELLAS. Un recorrido académico y didáctico que aporta una imagen fresca de la evolución del pensamiento europeo sobre las estrellas. La exposición no se concibe como «astronómica», sino más bien como «terrestre» o, mejor aún, «antropica». Aborda además de las características propias del mapa, nuestra relación con las estrellas: la mitología, su imaginería, el simbolismo que encierran, los libros que tratan de ellas, y su importancia en la ciencia geográfica. Tiene una clara vocación pedagógica, pues incluye el espacio y los medios adecuados para la explicación de los principios básicos de la astronomía de posición, y para la realización de pequeños talleres de construcción de planisferios de cartulina o relojes de sol de bolsillo, bajo la dirección de un profesor. Por tanto, puede admitir dos tipos de visitantes, según que se desee o no realizar alguna de las actividades mencionadas. Esta muestra, situada en un antiguo gimnasio del centro que ha sido acondicionado como sala de exposiciones, arropa el gran mapa celeste de Torres Tirado, y exhibe otros materiales tanto antiguos como modernos. Ha sido realizada con el concurso de veinticuatro profesores de diversas especialidades que han coordinado el trabajo de 276 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de primer curso de Bachillerato y está dirigida al público en general o a grupos específicos de estudiantes con actividades programadas.

Palabras clave: planisferio celeste, Antonio Torres Tirado, astronomía, programas escolares, Gabriel Vergara, exposición escolar, IES Brianda de Mendoza, mitos del zodiaco.

Abstract

One of the main points of the Educational Project at Brianda de Mendoza High School is the recovery and didactic use of its huge historical heritage. An exhibition entitled WE AND THE STARS was inaugurated on May 26th in order to celebrate the recovery and restoration of a valuable celestial map designed in 1898. The display is an academic and educational tour that offers a fresh picture of the evolution of the European thought about the stars; it is not conceived as «astronomical» but rather as «earthly» or, better yet, «anthropological», in addition to the characteristics of the map, because it also explains our relationship with the stars: mythology, imagery, the symbolism contained in them, books about them, its value in geographical science and so on. The exhibition has an evident pedagogical vocation as it includes the room and the means needed to the explanation of the basic principles of the astronomy of position, and to carry out small building planispheres or pocket sundials under the direction of a teacher. Therefore the show can support two types of visitors, and it depends on the visitors whether they feel like doing any of the above activities. This show, located in a former gym centre which has been converted into a showroom, hosts the large celestial map designed by Torres Tirado and exhibits ancient and modern materials about it. The show has been carried through with the help of twenty teachers from various specialties who have coordinated the work of 276 high school students from different levels and is designed for general public or specific groups of students with scheduled activities.

Keywords: celestial planisphere, Antonio Torres Tirado, astronomy, high school programmes, Gabriel Vergara, school exhibition, IES Brianda Mendoza, myths of the zodiac.

1. Doce duros de 1898 o la historia de un planisferio

Hay años de los que es difícil hablar sin efectismo. El año 1898 evoca un dolor repatriado en uniforme de rayadillo, enfermos de malaria y hundimientos; pero recuerda también grandes reacciones: las de los hombres y las mujeres que desde el fondo del pozo miraron hacia arriba y se pusieron a escalar. Tal vez porque en la noche viscosa de los pozos lo único que merece la pena mirar son las estrellas, a ellas volvieron sus ojos unos cuantos docentes españoles decididos a construir un hogar a la ciencia en nuestras intemperies, sus nombres nos llevan directamente hasta esta exposición.

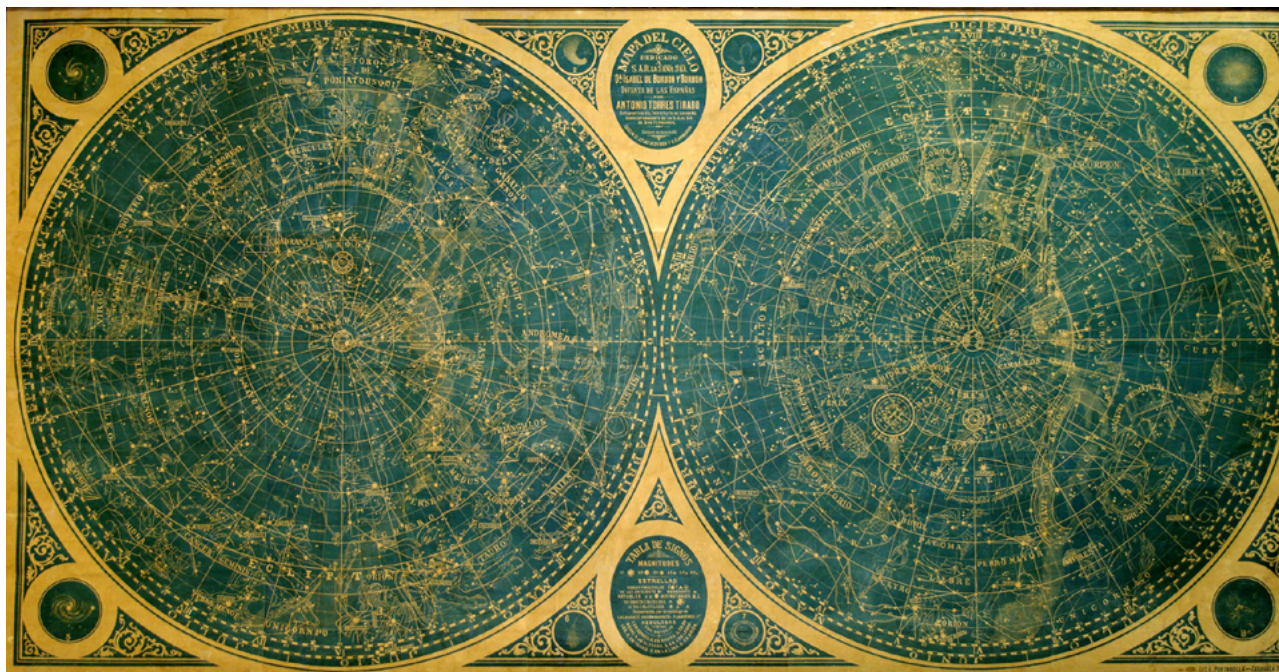
Guadalajara era una ciudad todavía muy pequeña. Apenas conocida en el resto del país, mieles aparte, por ser, en este orden de importancia, cacicato electoral del conde de Romanones, sede de la Academia de Ingenieros del Ejército y sede nacional de la Academia de (lengua) Volapük. Esto último gracias a los esfuerzos del farmacéutico y catedrático de francés del Instituto de Segunda Enseñanza, don Francisco Fernández de Iparraguirre, quien fallecería en mayo de 1899.

El Instituto de Guadalajara acababa de recibir al nuevo catedrático de Geografía e Historia don Gabriel M.^a Vergara, en sustitución de don José Julio de la Fuente. Fue este joven licenciado en Filosofía y Letras y en Derecho un genuino representante en la escala local del espíritu regeneracionista que surgió tras el «Desastre». Vergara removió al claustro y al director, el Sr. Catalá, para que se gastara un dinero que no le sobraba al centro (240 reales) en la adquisición de un mapa celeste confeccionado por Antonio Torres Tirado, entonces catedrático del instituto de Logroño (hoy IES PRÁXEDES MATEO SAGASTA).

Que fuera el profesor de Geografía y no el de otra asignatura más científica, quien propusiera esa adquisición, puede extrañar a alguno y merece la pena aclararlo. La astronomía es una disciplina cultivada por matemáticos y físicos, pero las primeras nociones de ella llegaban a los alumnos de la boca y la tiza de los geógrafos, a consecuencia y por influencia del curso de Geografía que dictó Emmanuel Kant en 1755. La primera lección del pensador de Königsberg tenía por objeto situar lo particular dentro de lo universal y, aplicado al planeta Tierra, significaba ubicarlo en el sistema solar y a este en el universo conocido. Desde entonces los libros y los temarios de Geografía comenzaban con nociones elementales de astronomía. Los programas de la asignatura conservados el IES BRIANDA DE MENDOZA son buena prueba de ello y, como curiosidad, no nos resistimos a señalar que incluían lecciones tan sorprendentes como la impartida por don José Julio de la Fuente en el curso de 1894 bajo el título «La aparición de los cometas ¿es el aviso de acontecimientos infaustos?». A falta del texto correspondiente, queremos suponer que el Sr. de la Fuente combatiría esa superchería tres veces milenaria que había permitido –en fechas tan tardías– a Johannes Kircher y a otros naturalistas «microcósmicos» explicar el terremoto de Lisboa en 1755 como una fiebre de la tierra provocada por la irrupción de un cometa. La divulgación astronómica por parte de geógrafos e historiadores no ha muerto, en fechas recientes cuenta con la figura –señera– del catedrático de la Universidad de Sevilla José Luis Comellas García-Llera, autor de una popularísima Guía DEL FIRMAMENTO con numerosas reediciones.

Volvamos a la adquisición del planisferio. La compra de un material didáctico manufacturado en España rompía con una larga inercia de ir a buscarlo en el país vecino del norte o en suelo alemán. Las láminas de historia (natural, civil, sagrada), las de geografía mundial, los animales disecados, las colecciones de minerales,

Figura 1. El MAPA DEL CIELO de Antonio Torres Tirado



los globos terrestres y celestes venían, todo el mundo lo sabía, con la cigüeña de París o con las revistas de química de Berlín.

No suponía, sin embargo, una ruptura con la influencia cultural francesa en nuestras prácticas docentes, pues la obra de Torres Tirado transcribía, en gran parte, el *ATLAS CELESTE* de Ch. Dien y Camille Flammarion que se exhibía en el Observatorio astronómico de París. Además, desde hacía tres años (1895) la provincia de Guadalajara contaba con la única española admitida en la *Société Astronomique de France* (que presidía precisamente Flammarion), se trata de la maestra de Atienza Isabel Muñoz Caravaca. En el curso 1898-1899 nadie podía sospechar que seis años más tarde, el Carl Sagan del siglo XIX, el descubridor de múltiples estrellas dobles, el fundador de la revista *L'ASTRONOMIE*, el amigo y protector de Julio Verne (apelativos aplicados a la persona de este astrónomo francés), iba a alojarse en casa de Isabel Muñoz Caravaca cuando vino a España para observar el eclipse solar del 30 de agosto de 1905 en Almazán (Soria). Esta Isabel Muñoz fue, por cierto, madre de Jorge Moya de la Torre, que desempeñaría brevemente el puesto de ayudante de la Sección de Letras del Instituto de Guadalajara hasta que, en la II República, Rodolfo Llopis, que había estudiado un tiempo en Guadalajara, lo reclamó como secretario particular al hacerse cargo de la Dirección General de Primera Enseñanza.

Este MAPA DEL CIELO es el resultado de una propuesta pedagógica relativa a la enseñanza de la astronomía de posición surgida en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, celebrado con ocasión del cuarto centenario del descubrimiento de América. La propuesta consistía en simular, mediante la construcción de unas bóvedas pintadas en el techo de las cátedras, el cielo nocturno visible, de manera que los alumnos situados bajo ellas pudieran estudiar los movimientos aparentes de los cuerpos celestes fijos. Torres Tirado decidió que un mapa en papel de gran tamaño (mide 3,77 m x 2,00 m) podría clavarse en el techo con unas chinchetas, sustituyendo con ventaja, sobre todo económica, a las bóvedas de la propuesta. Torres puso el ingenio y su habilidad artística –fue miembro de la Academia de San Fernando–, y tomó prestado el resto de las obras de Flammarion, Secchi, Merino y otros astrónomos consolidados.

El interés que en los últimos años despiertan el estudio y la conservación del patrimonio de los INSTITUTOS HISTÓRICOS nos ha permitido saber que, a pesar de una tirada relativamente grande para su época –mil ejemplares, cincuenta de ellos en las Bibliotecas Públicas provinciales por orden de Romanones– hoy solo se conservan siete ejemplares en muy diferentes estados de conservación y de integridad. Uno de ellos, recientemente localizado, es el del instituto ANTONIO MACHADO, de Soria, al que prestaremos, una vez

finalizada nuestra exposición, la cartelería que hemos preparado, con el fin de que pueda ser aprovechada para la difusión del MAPA en su ciudad.

El mapa celeste que compró el Instituto venía acompañado de un libro explicativo, casi un cuaderno, que incluía tablas elaboradas por Miguel Merino en el Real Observatorio de Madrid, con la precesión de los equinoccios; la declinación y la ascensión vertical de numerosas estrellas, los puntos vernaes en nuestra latitud; las nomenclaturas alfanuméricas, las paralajes de algunos astros y problemas sencillos que afectaban a la velocidad aparente de las estrellas. También incorporaba los descubrimientos de William Parson, tercer conde de Rosse y la clasificación de las estrellas por el espectro de la luz que emiten, que había establecido el jesuita italiano Secchi; pues, aunque en esos años ya el grupo de Harvard estaba proponiendo otra clasificación, ni Torres Tirado ni Vergara parecen haberle prestado demasiada atención. En mayo de 2014, ya montada la exposición del mapa celeste, estas explicaciones, tomadas directamente del libro y trasladadas a carteles en cartón pluma, siguen ayudando a entender tanto el mapa como su utilidad.

2. Relato de un naufragio que se convirtió en exposición

El planisferio celeste permaneció en la antigua sede del Instituto hasta 1972, fecha en la que fue trasladado al nuevo edificio y almacenado, a falta de espacio adecuado, en el depósito de libros de su biblioteca. Allí permaneció hasta el curso 2008-2009, en el que fue redescubierto a raíz de la organización en el Instituto de las III JORNADAS DE INSTITUTOS HISTÓRICOS ESPAÑOLES¹. Sus telas y papeles necesitaban de una urgente restauración pues habían sobrevivido a una guerra civil, a un traslado y a cien generaciones de polillas.

En el año 2012 la Consejería de Educación Cultura y Deporte de Castilla-La Mancha, aceptó hacerse cargo de la restauración del mismo y adjudicó la tarea, tras salida a concurso público, a la empresa madrileña Cartae. Cuando volvió al centro, lavado y remendado, el director del IES, Juan Leal Pérez-Chao, propuso al claustro la organización de una exposición interdisciplinar que sirviera para presentar el planisferio a los miembros de la comunidad educativa

1. Estas Jornadas, de periodicidad anual, son organizadas por la Asociación Nacional para la defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos.
< <https://sites.google.com/site/andelpih/> >

y a la sociedad guadalajareña en general. Hacía falta un título muy amplio para que pudieran participar compañeros de departamentos didácticos cuya materia y actividad diaria estuviera alejada de la astronomía. Y así, bajo la denominación de NOSOTROS Y LAS ESTRELLAS gran parte del centro se puso a reflexionar sobre lo que sus correspondientes disciplinas podían aportar a las vitrinas y paneles; de modo que el 26 de mayo de 2014 inauguramos una exposición cuya descripción hacemos en los párrafos siguientes.

3. El proyecto inicial

La propuesta inicial consideraba preparar una exposición con arreglo a los apartados siguientes:

1. El Mapa del Cielo.
 - 1.1. Datos históricos: origen del Mapa, presencia en el Instituto, características técnicas.
 - 1.2. Detalles gráficos: ecuador celeste, eclíptica, precesión de los equinoccios.
2. Mitología de las constelaciones.
 - 2.1. Selección de las principales constelaciones del hemisferio norte, y preparación de carteles con la leyenda mitológica. El Zodíaco.
3. El Sol, nuestra estrella particular. Datos generales. Imágenes. Clasificación de las estrellas (espectroscopía). Otros objetos celestes.
4. La tierra y el sol.
 - 4.1. Movimientos de la Tierra. La eclíptica.
 - 4.2. Los días y las noches. Círculos y fechas notables (solsticios y equinoccios).
 - 4.3. El sol y la hora. Relojes de sol.
5. La tierra y las estrellas: La navegación. Ejercicios de orientación (no realizado).
6. Las estrellas en las artes y el pensamiento.
 - 6.1. Simbólica de las estrellas (la de los magos, las de las banderas, estrellas de cine, del deporte, en los hoteles...).
 - 6.2. Imaginería de los cielos estrellados. (Pintura, estatuaria).
 - 6.3. Los cielos estrellados en la literatura (no realizado).
 - 6.4. Música de/para las estrellas (no realizado).

Las distintas secciones fueron trabajadas por profesores y alumnos de los departamentos de Ciencias Naturales, Dibujo, Filosofía, Geografía e Historia, Inglés, Latín, Lengua castellana, Matemáticas y Religión. La selección de libros expuestos corrió a cargo de la profesora responsable de la Biblioteca y los documentos del archivo, así como la cartelería y la instalación definitiva, fueron tareas de la dirección del Instituto que habilitó para ello un antiguo gimnasio que viene siendo utilizado desde hace ya varios años como sala de exposiciones relativas al patrimonio histórico del centro.

4. La exposición NOSOTROS Y LAS ESTRELLAS

4.1. EL MAPA DEL CIELO

El espacio de entrada lo preside el gran Mapa del Cielo de Torres Tirado y, a partir de él, el visitante avanza por una sucesión de carteles informativos, libros, actividades, presentaciones, que ayudan a entender y valorar nuestra especial relación con las estrellas; todo ello acompañado de una iluminación tenue que se intensifica en zonas concretas y de una música adecuada. Toda la cartelería de la exposición está impresa a cuatricromía –utilizando los colores del mapa original– en formato DIN A0 sobre cartón pluma. En todos, a modo de marca de la casa, figura la leyenda «Nosotros y las estrellas Instituto Brianda de Mendoza 2014» junto con el escudo del centro.

Figura 2. Aspecto parcial de la exposición
NOSOTROS Y LAS ESTRELLAS



Los carteles iniciales se centran en explicar la historia del mapa y sus características técnicas, nociones como las de horizonte celeste, plano de la eclíptica y su importancia en nuestra visión del cielo, las coordenadas celestes, la precesión equinoccial y los nombres de las estrellas. Como hemos mencionado en los párrafos precedentes, casi todos ellos están tomados del libro de Torres Tirado. Pero destacado sobre el cartón pluma y con una tipografía adecuada permiten al visitante acceder al instante a una información sumamente pertinente para interpretar el mapa.

Frente a estos carteles, una reproducción en DIN A1 de la página de la Gaceta de Madrid de 1902 en la que se recoge la disposición firmada por el Conde de Romanones en la que se declara el interés especial del Mapa de Torres Tirado y se dispone la adquisición de cincuenta ejemplares para destinarlos a las Bibliotecas Públicas del Estado, acompaña a otro cartel en el que los alumnos de Historia del Mundo Contemporáneo han recogido informaciones diversas relacionadas con la época en que se imprimió el Mapa del Cielo, su exhibición en la Exposición Universal de París de 1899 y otros asuntos como la situación política y económica de España, la personalidad de Isabel de Borbón, dedicataria del Mapa, o alguna información sobre quiénes fueron Charles Dien y Camille Flammarion. En gran medida, debido a la falta de espacio, se han utilizado códigos QR, legibles fácilmente con un Smartphone, para dirigir al visitante a distintas webs en las que obtener más información.

4.2. Carteles de las constelaciones

A continuación se encuentran carteles explicativos de algunas constelaciones generalmente muy conocidas del hemisferio norte (el Cisne, la Osa Mayor y la Osa Menor, el Dragón, el Boyero, el Auriga, el Águila, Perseo, Hércules, Andrómeda, Cefeo y Casiopea...) en ellos se han reproducido partes del mapa e información asociada tanto al nombre como al mito que respalda esa denominación.

Se trata de textos breves y muy significativos traducidos de Higino, Eratóstenes y Arato, que recuerdan al visitante grandes dioses y héroes de la mitología occidental: Calisto, Arcas, Hércules, Andrómeda, Leda, Erictonio...

4.3. Un sitio web para el zodiaco y la Vía láctea

Una pantalla de ordenador explica el trasfondo mitológico y artístico de las constelaciones zodiacales en la que se vinculan los mitos con fondos artísticos del Museo del Prado. Es una web que le permite al visitante recorrer el zodiaco y todas las constelaciones boreales... partiendo del cielo estrellado del techo de la Sala del Mappamondo del Palazzo Farnese de Caprarola. Cada imagen abre la puerta a una información detallada del relato asociado a la constelación objeto de estudio, a textos en español, inglés, latín y griego. La web hace posible escuchar en inglés –grabado por los alumnos de la sección bilingüe– estos mismos relatos y “viajar” hasta el Museo del Prado donde se han seleccionado los cuadros y esculturas que representan estos mismos mitos y que se acompañan de la ficha documental completa de cada una de las piezas.

Las constelaciones del Zodíaco han sido objeto de un tratamiento especial, construidas con luces de led en un tablero circular de casi dos metros y medio de diámetro, según el diseño realizado por los alumnos de 3.º de ESO en clase de Educación Plástica.

4.4. Vitrinas de libros y programas antiguos de asignaturas

En este recorrido por la exposición, el visitante tendrá siempre a su disposición una muestra seleccionada, variada y amplia de fondos bibliográficos y documentales pertenecientes al centro, relacionados con el tema de las estrellas y expuestos en antiguas vitrinas, también patrimonio del Instituto.

La primera vitrina se reserva para los libros y documentos relacionados con la enseñanza de la astronomía de posición antes y ahora. Libros de texto como el *Atlas geográfico* de Elías Zerolo (1897), los *Elementos de Geografía*, de Felipe Picatoste (1891) o las *Ciencias físicas y naturales* de Fonseré (1934) comparten espacio con libros de texto actuales de Ciencias Naturales y de Geografía e Historia en los que se tratan los mismos temas. También en ella encontramos curiosidades como los programas de Geografía de los años 1876 y 1894 en los que se dedicaba una parte del curso a hablar del universo con lecciones sobre «El manejo del globo terrestre», «Manejo de la esfera armilar». Las siguientes vitrinas muestran colecciones diversas de relatos mitológicos, unas juveniles (los tres volúmenes de *Cuentos de la Mitología Griega* de A. Esteban y M. Aguirre, o varios ejemplares del Sendero de los Mitos de Anaya...), y otras más serias, como los tratados de mitología general de Ruiz de Elvira, de J. Carlos Bermejo, de Kohlmeier... Diversas obras literarias relacionadas con las estrellas, guías astronómicas de distintos niveles, tratados modernos sobre cuestiones astronómicas (Jay M. Pasachoff,...).

4.5. La representación de las estrellas en el arte

Es el tema de una presentación que se reproduce continuamente, elaborada por el Departamento de Geografía e Historia, que nos lleva desde las representaciones prehistóricas del Sol, hasta las noches estrelladas de Van Gogh y otros contemporáneos.

La presentación, de sesenta y cinco diapositivas, contiene cincuenta y nueve imágenes de soles prehistóricos o egipcios, estrellas de los magos en relieves románicos, techos de capillas góticas, soles luminosos que iluminan escenas renacentistas, cielos nocturnos impresionistas reflejados o no en láminas de agua, interpretaciones de las estrellas en algunas banderas o estrellas señeras que guían a los pueblos en sus anhelos de libertad.

4.6. El simbolismo de las estrellas

Una gran bandera de la Unión Europea, con su círculo de estrellas doradas sobre fondo azul preside esta sección de la sala. Además, dos vitrinas recogen los objetos seleccionados por los alumnos de Filosofía de Bachillerato: billetes de banco con estrellas, un gorriño cuartelero de un coronel, con sus tres estrellas de ocho puntas, portadas de discos (estrellas del rock), carteles de cine (estrellas de la pantalla), un botellín de cerveza Mahou (cinco estrellas por supuesto), una estrella de Mercedes y, ¿por qué no?, una camiseta de la selección española con su estrella de campeona del mundo. Junto a esta, otra vitrina muestra los significados esotéricos de las formas estrelladas inscritas en polígonos. Con estos mimbres se han trenzado las reflexiones de los alumnos en algunas clases de Filosofía.

No podían faltar algunas estrellas de especial relevancia como la estrella de David o la estrella de los Magos, esta última protagonista de una presentación realizada por los alumnos de religión de 1.º y 2.º de ESO que se sucede en bucle durante la visita.

4.7. El espacio de las ciencias naturales

Dos paneles retroiluminados contienen sendos carteles dedicados a estos aspectos. El primero de ellos recoge la clasificación espectral

de las estrellas, especialmente la de Antonio Secchi, pues es la que siguió Torres Tirado en la elaboración del Mapa y de su librito de instrucciones. Contiene información acerca de la temperatura de color, el espectro de emisión y la magnitud de las estrellas.

El segundo cartel está dedicado enteramente al Sol, nuestra estrella. Realza la importancia que tiene para nosotros, y recoge datos técnicos tales como color, temperatura, diámetro, densidad etc, etc. En ambos carteles, hay códigos QR que dirigen al lector a lugares web donde ampliar la información.

En esta zona se sitúan dos globos celestes con más de un siglo de diferencia. El más antiguo tiene una datación incierta, horquillada en la primera mitad del siglo XIX por la representación de las constelaciones australes. Se trata de una pieza de gran valor pues, aunque su factura recuerda las obras de Delamarche, editor y cartógrafo francés que creó una empresa de gran importancia desde finales del XVIII hasta finales del XIX. Nuestro globo está sin firmar y esto aumenta su interés. El segundo globo data de los años ochenta del siglo pasado, fue proporcionado por el Ministerio de Educación. Se trata de un planetario de fabricación alemana (BAADER PLANETARIUM). Su envoltura externa es un globo celeste semitransparente (metilmecrilato oscuro) y desmontable, en cuyo interior se encuentra un telurio, sistema heliocéntrico provisto de rotores eléctricos en el que el Sol está representado por una bombilla alrededor de la cual giran la Tierra y la Luna. En la superficie de la esfera están representados los principales astros de ambos hemisferios. El conjunto es muy elocuente y de gran utilidad didáctica para explicar aspectos básicos de astronomía de posición.

Con el fin de mostrar que las estrellas, aunque a nosotros pueda parecernos otra cosa, están a distancias muy distintas de nosotros, se ha preparado una maqueta en la que se representan dos constelaciones bien conocidas, Casiopea y Orión. Cada estrella de cada constelación está representada por una lamparita, y dispuestas de tal modo que, mirándolas de frente se perciben tal como se ven en el cielo nocturno, sin embargo, al mirarlas de costado es patente su separación en profundidad.

4.8. Los trabajos escolares y el aula-taller para las visitas de grupo

Una parte del trabajo que los alumnos de nuestra sección bilingüe de inglés han realizado —ya hemos hablado de su participación en la web de mitología— ha sido la confección de paneles murales a partir de un diccionario de términos astronómicos, de los que sus profesores han seleccionado algunos para ser colocados en la sección dedicada al aula-taller de esta exposición. Cerrando la parte dedicada a las vitrinas de libros, una multitud de estrellas de cartulina amarilla dispuestas sobre un fondo de papel azul oscuro, recoge pequeñas reseñas o comentarios sobre libros realizados por alumnos de primero de ESO en las clases de Lengua castellana, bajo el epígrafe común de «estrellas lectoras». A modo de títulos de crédito, los nombres de todos cuantos han participado en la realización de esta exposición —profesores, alumnos, patrocinadores— figuran en un gran díptico de dos metros veinte de alto por dos de ancho.

En este espacio de la sala, que está acondicionado para la realización de actividades con grupos, hay una proyección permanente en gran formato del cielo de Guadalajara, proporcionada por el programa gratuito Stellarium. Cuando se realizan explicaciones, esta proyección se complementa con la visión de nuestro planeta desde fuera de él gracias al programa, también gratuito, Celestia. Ambos conjuntamente permiten abordar con gran realismo cuestiones básicas de la astronomía de posición.

Los alumnos de primer curso de Bachillerato han calculado en clase de matemáticas el triángulo que ha permitido colocar en la fachada principal del Instituto un gnomon paralelo al eje de la Tierra. Para ello han determinado la latitud del lugar y la declinación oriental de la fachada del edificio, además de realizar las correcciones oportunas. De este modo, la hipotenusa de este triángulo rectángulo es el gnomon, y su proyección en el plano horizontal, el cateto que sirve de base al triángulo, es precisamente el meridiano del lugar, por lo que resulta un instrumento astronómico sencillo

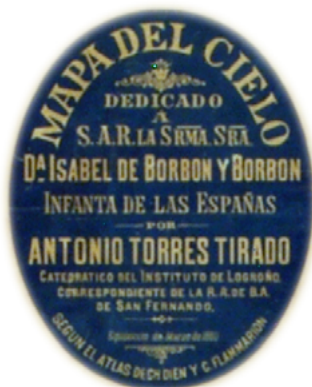
que permite conocer el mediodía solar cada día cuando la sombra de la hipotenusa —un cable que va de la pared al suelo con la longitud e inclinación adecuadas— coincide exactamente con la traza del meridiano pintada sobre el pavimento. Esta instalación, aunque está fuera de la sala de exposiciones, ha formado parte de los trabajos de la misma.

4.9. Conclusiones

La exposición, abierta al público durante seis meses, cuatro de los cuales en periodo lectivo, ha permitido la difusión al público en general de una pieza importante del patrimonio histórico educativo del Instituto. Además, el enfoque didáctico del conjunto de temas tratados, acompañados de las correspondientes actividades guiadas, han dado respuesta a uno de los puntos importantes de nuestro Proyecto Educativo.

La participación activa de los alumnos los convierte en protagonistas de su propio aprendizaje, educándolos en los valores relacionados con el disfrute y conservación del patrimonio cultural. ¿Qué mejor que hacer esto con el patrimonio que su propio centro conserva? Hay que señalar también el beneficio que ha supuesto para el Instituto el hecho de que profesores de diferentes departamentos didácticos hayan colaborado estrechamente en un proyecto conjunto. Sin duda la experiencia servirá para los nuevos planteamientos que, al respecto, se hagan en cursos sucesivos. Finalmente, gracias a la coordinación de la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos (ANDPIH), una parte importante de nuestro trabajo será aprovechada por nuestros compañeros sorianos del IES Antonio Machado.

Figura 3. Dedicatoria del MAPA DEL CIELO de Antonio Torres Tirado



Los autores

Elena Cuadrado

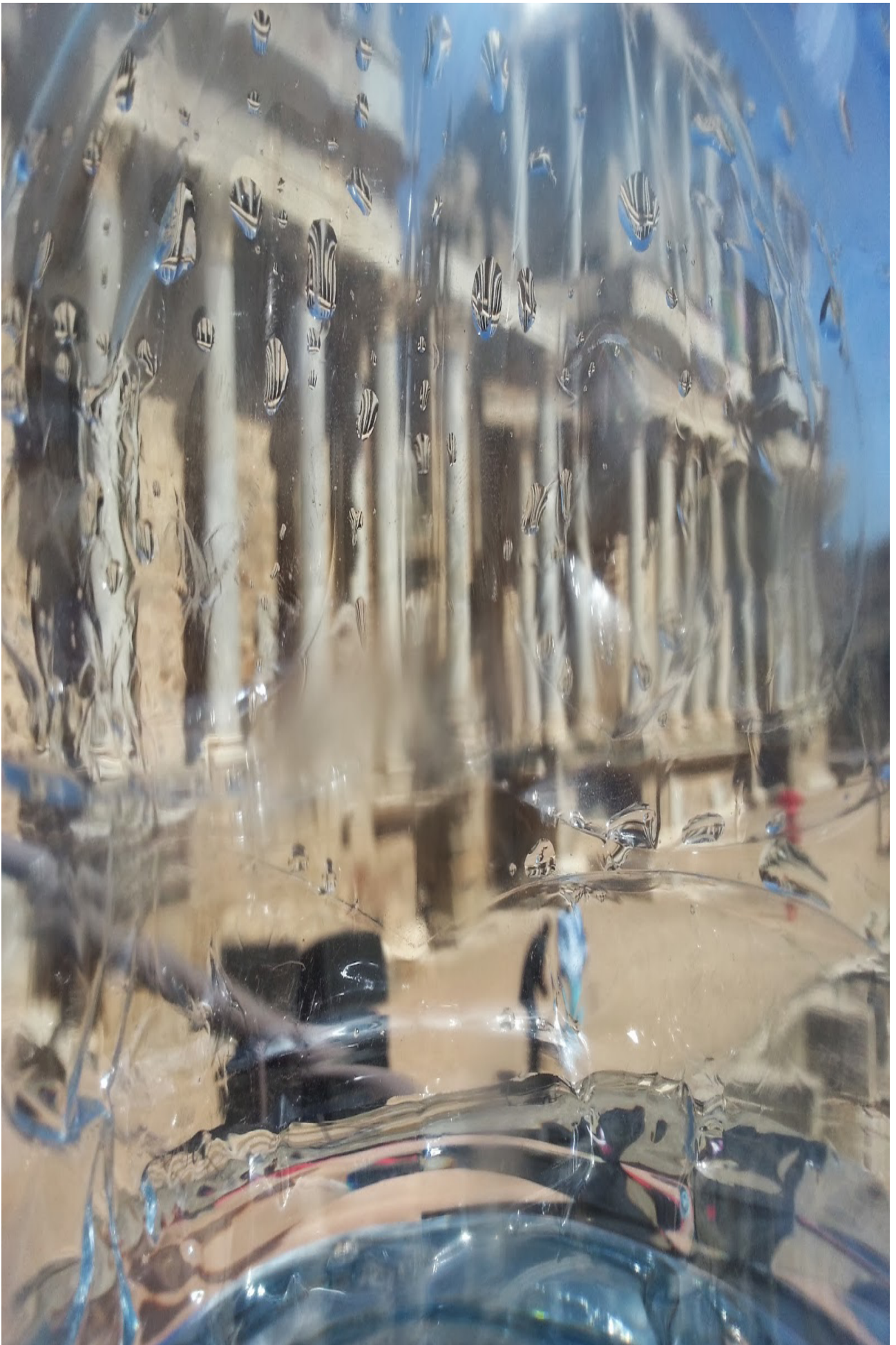
Catedrática de enseñanza secundaria de Lengua Latina en el IES BRIANDA DE MENDOZA Licenciada en Filología Clásica por la Universidad de Salamanca. Doctora en Filología Latina por la Universidad Complutense de Madrid.

Rafael Díaz

Catedrático de enseñanza secundaria de Lengua Castellana y Literatura en el IES BRIANDA DE MENDOZA. Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Zaragoza. Profesor Agregado de Bachillerato.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2002). *Mitógrafos Griegos*. Madrid: Akal Clásica.
- ARATI (1817). *Phaenomena et Diosemea*. Francofurti ad Moenum in Libraria Hermanniana.
- ERATOSTHENIS (1878). *Catasterismorum Reliquiae*. Berolini apud Weidmannos.
- ERATÓSTENES (1999). *Mitología del firmamento*. Madrid: Alianza Editorial.
- HIGINO (1997). *Fábulas*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- HYGINI (1872). *Fabulae*. Jenae apud Hermannum Dufft in Libraria Maukiana.
- KANAS, N. (2012). *Star Maps: History, Artistry and Cartography*. Springer-Praxis Publishing.
- KATZENSTEIN, R.; SAVAGE-SMITH, E. (1988). *The Leiden Aratea: Ancient Constellations in a Medieval Manuscript*. Malibú (California), the J. Paul Getty Museum.
- MYTHOGRAPHI GRAECI. (1896). (Parthenii Libellus, Antonini Liberalis Metamorphosis.) Vol II, Lipsiae, in aedibus B.G. Teubneri.
- MOORE, P. (General Editor). (2002). *Philip's Astronomy Encyclopedia*. London, Octopus Publishing Co.
- REY, H. A. (1976). *The Stars: A New Way to See Them*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- SCALIGERI, I. (1598). *De emendatione temporum*. Lugduni Bataurum: ex Officina Plantiniana Francisci Raphelengij. (Biblioteca virtual Miguel de Cervantes).
< <http://www.cervantesvirtual.com> >
- TORRES TIRADO, A. (1898). *Descripción de la esfera celeste é instrucción para el uso del mapa del cielo: obra dedicadas a Isabel de Borbón y Borbón, infanta de España*. Madrid: [s.n.], (Imp. de las Hijos de M. G. Hernández).
- Flores y Abejas*. 26 de agosto de 1905. Guadalajara: Semanario festivo, literario y de noticias. [Disponible en web]
< http://prensahistorica.mcu.es/es/publicaciones/numeros_por_mes.cmd?anyo=1905&idPublicacion=6063 >



PRÓSOPON, FESTIVALES JUVENILES DE TEATRO GRECOLATINO. UNA APROXIMACIÓN GLOBAL AL MUNDO CLÁSICO A TRAVÉS DEL TEATRO

THE YOUTH GRECO-LATIN THEATRE FESTIVALS PRÓSOPON: A GLOBAL APPROACH TO THE CLASSICAL WORLD THROUGH THE THEATRE

Cristóbal Barea Torres

Universidad de Zaragoza

Resumen

La asociación de festivales juveniles de teatro grecolatino Prósopon está integrada por doce entidades guiadas por el objetivo común de difundir los valores de la cultura grecolatina a través del teatro, hecho por y para los alumnos. Anualmente, su programa de actividades, centrado en la lectura y representación de las obras dramáticas grecorromanas como medio de aproximación global al mundo clásico, convoca en escenarios de toda España a más de 50.000 alumnos de Secundaria y Bachillerato. Su carácter global e interdisciplinar define la propuesta didáctica en torno al teatro desarrollada por Prósopon, una de las más importantes en el panorama educativo actual por alcance, participación y resultados.

Palabras clave: festivales, cultura clásica, teatro, textos, Grecia, Roma.

Abstract

The youth Greco-Latin theatre festivals association Prósopon consists of twelve entities drawn by the common aim of spreading the values of the Greco-Latin Culture through the theatre, made by and for students. Annually, its program of activities, focused on reading and performance of Greco-Roman dramas as a means of global approach to the classical world, gathers more than 50,000 students on stage throughout Spain. Its global and cross-cultural character defines the didactic proposal around the theatre carried out by Prósopon, one of the most important ones in the present educational scenenario because of its scope, participants and results.

Keywords: festivals, Classical Culture, theatre, texts, Greece, Rome.

1. Introducción

La celebración de festivales juveniles de teatro clásico grecolatino es una actividad muy consolidada entre el alumnado y el profesorado de Secundaria y Bachillerato. La idea de llevar a cabo representaciones de tragedias y comedias griegas y latinas, en las que actores y público son los alumnos, surge hace tres décadas en el teatro romano de Segóbriga y, hoy, con la paulatina incorporación de numerosas entidades e instituciones a este movimiento educativo de difusión y promoción de la cultura clásica a través del teatro, los festivales se extienden por toda la geografía española, alcanzando una importantísima participación anual.

2. Festivales Prósopon: naturaleza y objetivos

En este amplio marco se encuadra Prósopon, una asociación de ámbito nacional, constituida como tal en noviembre de 2003, con carácter cultural y sin ánimo de lucro. La asociación toma su nombre de la máscara teatral en griego, πρόσωπον. Su principal objetivo, tal como se explicita en sus estatutos, es la difusión de la cultura grecolatina y sus valores a través del teatro. Aglutina, hasta el momento, doce entidades: delegaciones de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, institutos de teatro grecolatino y asociaciones culturales, todas ellas con una trayectoria propia e independiente en la organización de este tipo de actividades que en los casos más veteranos se remonta al año 1994. La consecución de dicho objetivo inspira sus fines estatutarios:

- Organizar anualmente los festivales juveniles de teatro grecolatino.
- Producir montajes teatrales de textos específicamente griegos y latinos y de tradición clásica en general.
- Promover la investigación sobre el teatro grecolatino y su influencia en la cultura occidental, potenciando la organización conjunta de cursos, seminarios, congresos y demás manifestaciones científicas y culturales relacionadas con el teatro grecolatino.
- Desarrollar actividades encaminadas a la formación y perfeccionamiento del profesorado.
- Promover relaciones con asociaciones culturales europeas que realicen actividades de teatro clásico.

- Dinamizar intercambios y encuentros nacionales e internacionales sobre actividades relacionadas con el teatro grecolatino en particular y el teatro clásico en general, con especial hincapié en los países de la Unión Europea.

Doce son, pues, los festivales que actualmente conforman el circuito Prósopon y suman veinte ciudades a lo largo de toda la geografía española. En Andalucía los respectivos festivales se celebran en Baelo Claudia (Cádiz), Itálica Augusta (Santiponce) y Málaga; en Aragón tienen lugar en Calatayud, Huesca y Zaragoza; Baleares cuenta con representaciones en Mallorca, Menorca e Ibiza; Castilla la Mancha se acaba de incorporar al proyecto con dos flamantes sedes: Carranque y Segóbriga; en Cataluña se organizan festivales en Tarragona, Hospitalet de Llobregat y Gerona. Completan la nómina de ciudades Bilbao, Burgos (yacimiento romano de Clunia Sulpicia, en Peñaranda de Duero), Lugo, Mérida, Orense y Sagunto. En siete sedes los festivales tienen el valor añadido de realizarse en sus antiguos teatros romanos: Baelo Claudia, Clunia, Itálica, Mérida, Málaga, Sagunto y Segóbriga. En el resto, las representaciones tienen lugar en teatros como el Principal de Zaragoza, el Campos Eliseos de Bilbao o el Principal de Mallorca, por citar solo algunos. Además, al producirse puntualmente pequeñas piezas basadas en textos de tradición clásica, que amplían el repertorio grecolatino canónico, se abre también el campo de escenarios. Así ocurre cada edición en la inauguración o clausura de algunos festivales: el de Zaragoza ha contado para estas pequeñas dramatizaciones con escenarios impagables como el Museo del Teatro Romano de Caesaraugusta o el patio del Museo Provincial de la ciudad. Tampoco faltan montajes en los que los actores muestran su trabajo por las calles de las ciudades. Itálica revivió en 2008 una procesión en honor de la diosa Isis y Sagunto celebra todos los años, desde esa misma edición, una pompa con la que clausura sus festivales y en la que se implican cientos de participantes que, ataviados al modo de griegos y romanos, recorren las calles de la villa hasta el teatro romano.

Por otra parte, la dimensión europea que recogen los estatutos tiene su mejor exponente en la participación de grupos de distintos países de Europa en algunos festivales Prósopon. Baelo Claudia e Itálica han contado con la participación de Italia. En Sagunto han actuado compañías búlgaras, portuguesas y francesas. En la edición de 2014, Sagunto contó con la participación de Millau y Coimbra en el marco de un proyecto europeo Grundtvig, denominado Ludi europae classici (www.culturaclasica.net/ludisaguntini), y la actuación de uno de los grupos se llevó a cabo totum latine: los actores representaron en latín y el público participó activamente utilizando igualmente la lengua latina. Itálica también ha acogido

Figura 1
Clausura del festival de Mérida (2014)



Fuente: Fotografía participante en el V concurso fotográfico *Prósopon*.

grupos de Rumanía y de Alemania, país que ha participado también en el festival juvenil de Mérida.

El teatro es texto más representación. La lectura de las grandes obras de Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes, Menandro, Plauto, Terencio o Séneca y la puesta en escena de esos mismos textos son los dos ejes en torno a los que se articulan los festivales europeos juveniles de teatro grecolatino *Prósopon*. En cada una de sus, hasta el momento, doce ediciones, esta actividad, una de las más potentes en el panorama educativo a nivel nacional e incluso europeo, abre cada año a más de 50.000 alumnos de Bachillerato y Secundaria, una ventana desde la que se asoman como espectadores a uno de los más señeros legados de nuestra herencia greco-romana: su teatro.

Los alumnos encuentran en los festivales *Prósopon* una ocasión única para ver cómo Electra, Edipo, Antígona, Medea, Hipólito, Lisístrata, Praxágora, Anfitríon..., eternos protagonistas de tragedias y comedias, con los que su primer contacto ha sido la lectura en el aula, se alzan y cobran vida ante ellos en escenarios que, en algunos casos, son los que se construyeron para albergar la puesta en escena de esas obras hace más de dos mil años. Los festivales *Prósopon*, de este modo, como un eslabón más, permiten la continuidad de una cadena que empezó a forjarse veinticinco siglos atrás. En la cuna del teatro, Atenas, el drama, como es sabido, nace ya dotado de un importante componente educativo, que, en épocas posteriores, no dejará de ser reconocido e invocado. Así, LOPE DE VEGA, en los albores del siglo XVII, confiere un papel principal al valor formativo del teatro y en su Arte nuevo de hacer comedias, interpela al espectador pidiéndole: “Oye atento, y del arte no disputes, / que en la comedia se hallará el modo / que oyéndola se pueda saber todo”. Conocida es también la opinión sobre el teatro de JOVELLANOS, que unió de forma específica ese valor educativo con los jóvenes en su Memoria sobre las diversiones públicas. En la lectura de esta

memoria ante la Real Academia de la Historia en 1796, Jovellanos postulaba una reforma del teatro en España que, una vez materializada, haría que el teatro fuera “lo que debe ser: una escuela para la juventud, un recurso para la ociosidad, una recreación y un alivio de las molestias de la vida pública y del fastidio de las impertinencias de la privada”.

El teatro es también un reflejo del hombre, un espejo en el que se ha mirado, a sí mismo y a los demás, durante siglos. Como leemos en el diálogo Filebo de PLATÓN (48a-50e), hoy igual que hace 2.500 años, en una tragedia el público “goza al tiempo que llora” y en una comedia encuentra esa misma “mezcla de dolor y de placer”. Naturalmente, el efecto de ambos géneros es totalmente opuesto, pues, cuando asistimos a una tragedia, asistimos a la destrucción de la vida y, en cambio, somos espectadores de su recomposición cuando presenciamos una comedia (GIL, 1997).

3. La colección de textos de teatro grecolatino: relevancia didáctica

Anualmente los festivales elaboran una programación general. Dicha programación recoge todas las representaciones previstas y también una serie de propuestas de actividades paralelas a los festivales. La asistencia a las obras es la culminación de un proceso que comienza cuando los centros, que inscriben a los alumnos entre los meses de noviembre y enero, reciben los libros correspondientes a las obras elegidas. Los libros son publicados, en edición no venal, por *Prósopon*. Todos los títulos que se incluyen en la programación anual de los Festivales —incluso en ocasiones aquellos que, como acabamos de mencionar, son una adaptación de algún texto no dramático— se editan en formato de libro de bolsillo, que rara vez supera las 96 páginas. La colección Textos de teatro greco-

latino Prósopon abarca casi toda la producción conservada de los grandes dramaturgos. Se han editado hasta el momento 110 textos: 71 en castellano, 36 en catalán y 3 en edición trilingüe español, latín y valenciano o catalán. En www.prosoponteatro.com, página web de referencia de los festivales Prósopon, se puede consultar la relación completa de los títulos de la colección. Aprovechamos estas páginas para dejar constancia de nuestro agradecimiento a la generosa y meritoria colaboración de todos aquellos traductores que han contribuido y contribuyen con su maestría a enriquecer nuestra colección.

Prácticamente se ha llevado a escena toda la producción conservada de Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes y Plauto. También se han realizado versiones de autores menos habituales en los escenarios, como Menandro, Terencio o Séneca. Y se han hecho adaptaciones, entre otras, de piezas como *El asno de oro*, versionado por F. Tejeda, Infelix Dido, versión libre de los libros I y IV de la *Eneida* de R. Balbín y F. Palencia o *La Odisea*, que ha contado con nada menos que cuatro adaptaciones: *La Penélopea*, versión humorística de Adela Tovani, *Odisea*, de I. Carné, J. L. Pérez Pascual y M^a A. Parroqué, *Pasaje a Ítaca*, adaptación de M. Bernal a partir de *Omeros* de Derek Walcott y *Penélope y sus criadas*, adaptada por S. Pérez sobre texto de Margaret Atwood. Los montajes breves, siempre originales, se han presentado con títulos tan sugestivos como *Despertar de las Musas*, *Carro de Téspis*, *Ceres y la Pobreza* o *Mágicum*. En total, se han llevado a escena casi un centenar de títulos diferentes.

La lista de títulos se ha ido engrosando a medida que los grupos amplían sus repertorios e incorporan nuevos títulos. Los autores de los textos, profesores especialistas en latín y griego, realizan sus traducciones y adaptaciones con criterios y objetivos claramente didácticos. Todas las publicaciones complementan el texto versionado con una introducción que aborda aspectos generales sobre el teatro griego o latino, cuestiones particulares sobre el autor del drama, un breve estudio de la pieza en el que se ofrecen algunas claves interpretativas, bibliografía y una guía didáctica con pautas para la lectura y actividades relacionadas con la lectura y la puesta en escena de la obra. Las propuestas didácticas que contienen las guías de lectura plantean sobre todo actividades relacionadas con el texto traducido y su representación y se elaboran con total autonomía por parte de sus autores, pero orientadas siempre a los niveles educativos predominantes: segundo ciclo de ESO y Bachillerato.

El teatro grecolatino se presta en el aula a tratamientos y enfoques muy diversos. Un enfoque literario permite, por ejemplo, abordar cuestiones relacionadas con el género, los caracteres y los tópicos y arquetipos dramáticos transmitidos a la literatura posterior. Sin duda, todo el corpus dramático grecolatino ofrece claves históricas, políticas o sociales que permiten comprender mejor al hombre actual. Además, en sus argumentos, el teatro grecolatino, como sistema dramatizado de mitos, es también una gran fuente de información mitológica, especialmente en los textos de tragedias, que exigían que no hubiera sino asuntos heroicos en sus tramas. También los propios edificios teatrales, tan diferentes a las salas actuales, pueden ser objeto de estudio e investigación. Hoy son patrimonio cultural, pero antaño no sólo tuvieron en sus ciudades relevancia arquitectónica, sino que estuvieron estrechamente vinculados a la propia estructura de las piezas dramáticas que en ellos se representaban, diferenciando sus característicos planos para la puesta en escena: la orquesta semicircular o en forma de herradura, reservada al coro, que canta y, cuando tiene que hablar, cede la palabra al corifeo, y la σκηνή / scaena, una zona elevada sobre la que recitaban los actores. En mayor o menor medida, pues, en las propuestas didácticas para la lectura de los textos y la asistencia a las representaciones se abordan prácticamente todos los tratamientos referidos.

4. Contexto y alcance de los festivales Prósopon

Miles de alumnos, como decimos, asisten cada año en primavera a estos Ludi scaenici organizados por las entidades asociativas que integran Prósopon. Los festivales del año 2014 totalizaron, incluida la sesión de clausura que se celebró en Carranque el 24 de mayo, 38 jornadas. Asistieron 45.000 alumnos, acompañados por 2.482

profesores, procedentes de 1.045 centros. Participaron 22 grupos teatrales distintos y presentaron un total de 72 obras.

Estos datos, correspondientes al año 2014, son muy similares en cada edición. En los doce años de trayectoria común en Prósopon el conjunto de sedes ha sumado más de 640 representaciones. La media por representación supera los 550 alumnos y los 22 profesores. En cálculos aproximados, el 53% del alumnado que asiste a las representaciones es de Bachillerato. El resto procede del 2º ciclo de ESO: aproximadamente un 34% de 4º y, en torno a un 13%, de 3º de Secundaria.

4.1. Grupos de teatro

Los grupos que presentan sus propuestas escénicas en las sedes del circuito Prósopon han nacido en su mayoría en centros docentes o en asociaciones culturales. En muchos casos la implicación del centro en su aventura escénica es tal que esa actividad se convierte en proyecto de innovación educativa. Este es el caso, entre otros muchos, de grupos como IN ALBIS, del IES FUENTE NUEVA de Morón de la Frontera, SARDIÑA, del IES ELVIÑA de La Coruña, SELENE, del IES CARLOS III de Madrid o CLÁSICOS LUNA, surgido en el IES PEDRO DE LUNA de Zaragoza, tras asistir alumnos y profesores del centro a una representación del festival Prósopon en el Teatro Principal de la ciudad. Dichos proyectos son sin duda una de las señas de identidad de sus respectivos centros. Estos y otros muchos grupos, que han surgido y crecido al amparo de estos festivales, tienen una trayectoria jalonada de ilusiones y emociones, y, por supuesto, de esfuerzo y trabajo. Una excelente aproximación, contada en primera persona por directores y actores, puede encontrarse en el libro *Miradas al concurso de teatro grecolatino, 2005-2010*. Publicado en 2011 por el Ministerio de Educación, recoge la historia de once grupos ganadores, en diversas modalidades, del primer premio en las seis primeras ediciones del Concurso nacional de grupos de teatro grecolatino.

Estas compañías teatrales crecen también de año en año y son el paradigma de cómo los festivales constituyen, de hecho, el germen de nuevos proyectos que nacen inspirados y animados por los excelentes trabajos que los grupos llevan a los escenarios. También los propios festivales sirven, en cierto modo, como estímulo para que los grupos vayan actualizando su repertorio. Es más que seguro que, si no fuera así, muchos de los títulos que han podido disfrutarse a lo largo de estos años jamás habrían tenido esa oportunidad. Esta oportunidad no pocas veces se ha materializado en forma de estreno riguroso, como el del *Ión de Eurípides*, que el grupo SELENE representó en 2001, y de alcance incluso mundial, como ha sido en 2013 la representación de la *Hipsípila* de Eurípides, una tragedia fragmentariamente conservada, reconstruida y montada para su representación por J. Pastor y M. J. Navarro para el grupo KOMOS del IES DISTRITO MARÍTIMO de Valencia.

El magnífico trabajo de todos estos alumnos —hay grupos que llegan a poner sobre el escenario a más de 70 actores— no solo se reconoce en los aplausos que cosechan del público. Casi todos suelen concurrir a premios y concursos, como el que convoca anualmente para alumnos de Secundaria, Bachillerato y Formación. Profesional, desde hace ocho años, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La resolución del 16 de marzo de 2012 (BOE del 26 de marzo), que establece las bases y requisitos del VII concurso, señala que «es indudable la importancia del teatro en el ámbito escolar como medio de expresión artística, de gran valor pedagógico y educativo, incorporando en este caso concreto, la difusión de los valores de las culturas griega y latina, cuyas reflexiones sobre el destino del ser humano, la justicia o la política siguen teniendo vigencia actualmente». Estas palabras coinciden plenamente, como dijimos más arriba, con los fines que guían los festivales.

Prósopon ha colaborado con la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, responsable de la convocatoria, tanto en labores de asesoría como en la composición del jurado que resuelve las distintas fases del concurso. Desde su sexta convocatoria se contemplan dos modalidades de participación: modalidad A para premiar la mejor tragedia y la mejor comedia y modalidad B, dirigida al alumnado exclusivamente de Secundaria, a la que pueden presentarse representaciones breves, originales o adaptadas,

basadas en fábulas, textos dramáticos, mitológicos o históricos. En la modalidad A se establecen dos fases, una primera no presencial y una segunda, para seleccionar los premiados de entre los grupos que han pasado la primera, en la que los grupos seleccionados representan sus obras en un teatro romano. En las seis primeras ediciones esta fase final se celebró en el teatro romano del yacimiento de Segóbriga, donde, como hemos señalado, surgieron hace treinta años los festivales juveniles de teatro grecolatino. En las dos últimas ediciones el escenario elegido ha sido el teatro romano de Sagunto.

4.2. Patrimonio romano

En todas las ciudades en las que se celebran festivales se cuenta, en mayor o menor medida, con el apoyo de diversas entidades e instituciones públicas y privadas. Como parte de ese apoyo destacan los programas de visitas, complementarios a los festivales y sus representaciones. Casi siempre gratuitas y guiadas, esas visitas al patrimonio romano conservado en museos y yacimientos se entienden como actividad paralela a las representaciones para los centros que lo solicitan al realizar la inscripción. Los alumnos tienen así la ocasión de poner los textos, que han leído y luego han visto representados, en su contexto histórico y cultural. No sólo porque en muchos casos, como hemos señalado, las representaciones se hacen en los propios teatros romanos, sino también porque en esas actividades paralelas se visitan, in situ o en los museos correspondientes, además de los propios teatros, antiguas domus romanas, foros, anfiteatros, termas, acueductos o templos.

4.3. Otras actividades

Los festivales también han propiciado, dentro de la tarea asociativa y participativa que los hace posibles y que reúne a tantos docentes de forma desinteresada, la celebración de numerosas actividades sobre los más variados aspectos de la cultura clásica. Destacan, por su carácter innovador y un éxito notabilísimo de participación, los

talleres didácticos. Su objetivo es presentar, con un enfoque absolutamente práctico e interactivo, los más variados aspectos del arte, la ciencia y la vida cotidiana de la civilización grecolatina. Así, por ejemplo, el taller denominado *DE RE COQUINARIA* aborda la alimentación en Roma a través de sus recetas, alimentos, utensilios, y técnicas de conservación y cocinado; *MILITARIA* descubre el mundo de las legiones en Roma; en el titulado *FIBULAE* los alumnos descubren cómo era la vestimenta grecorromana, los peinados, el calzado y los aderezos; *PHYSIS ET LOGOS* les permite poner en práctica hallazgos científicos de la época y conocer su repercusión y continuidad en la ciencia actual. Estos talleres, cuya relación completa puede encontrarse en el programa general de los festivales y en las web, se llevan a cabo en Huesca, Sagunto o Euskadi. Bilbao, además, propone unos itinerarios grecolatinos en los que los alumnos van descubriendo los referentes clásicos que guardan las calles y museos de la ciudad.

Siempre en relación con la actividad principal de Prósopon, también suelen programarse cursos de formación del profesorado y ciclos de conferencias —en Huesca, Itálica o Euskadi por ejemplo—. Dirigidos al alumnado participante, la mayoría de las sedes organiza también concursos de muy diversa índole: carteles, fotografía —como el que convoca desde hace cinco años Prósopon a nivel nacional—, cómic, teatro breve, etc.

5. Consideraciones finales

El proyecto didáctico en torno al teatro que desarrolla la asociación de festivales Prósopon trasciende el mero acto de la asistencia a una serie de representaciones teatrales. Todo el conjunto de actividades articulado alrededor de estos festivales —representaciones, edición de textos, cursos de formación, talleres, etc.— tiene como finalidad ampliar y completar el marco competencial en el que han de formarse nuestros alumnos, favoreciendo, ante todo, la participación activa y la interdisciplinariedad.

Figura 2
Representación de Electra de Sófocles (Grupo *Selene*). Festival de Itálica 2014



Fuente: Fotografía ganadora del tercer premio del V concurso fotográfico *Prósopon*.

El proyecto da gran relevancia a su faceta educativa y académica sumando el fomento de la lectura y la puesta en valor de nuestro patrimonio, material e inmaterial, grecolatino. Pero, por otra parte, no sería posible sin la ilusión, muchas veces pasión, por el teatro grecolatino que todos los implicados ponen en su realización: grupos, espectadores y todos aquellos que apoyan y organizan los festivales juveniles Prósopon.

Referencias bibliográficas

GIL, L. (1997). "La risa y lo cómico en el pensamiento antiguo". CFC:egi, 7, pp. 29-54.

HONRADO, M. (2007) Teatro clásico en la escuela. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación.

JOVELLANOS, G. M. de (1982) Espectáculos y diversiones públicas; Informe sobre la ley agraria, Edición de José Lage. Madrid: Cátedra.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). Miradas al concurso de teatro grecolatino 2005-2010. Madrid: Ministerio de Educación [https://sede.educacion.gob.es/publventura/descargas.action?f_codigo=14777&codigoOpcion=3]

PLATÓN (2011) Filebo; introducción de Javier Aguado Rebollo; traducción y notas de Ester Sánchez Millán. Madrid: Encuentro.

PRÓSOPON (2013). Prósopon, Festivales de teatro grecolatino. X aniversario. [http://issuu.com/prosopontgl/docs/prosopon_revista_x_aniversario?e=6239337/2839582]

VEGA, Lope de, (2009). Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo, Dirigido a la Academia de Madrid. Edición políglota. Madrid: Festival de Teatro Clásico de Almagro.

ASOCIACIÓN CULTURAL CLUNIA SULPICIA [Sitio web] (2014). España: CLUNIA. Disponible en: <http://www.cluniasulpicia.org>

ASOCIACIÓN CULTURAL DE TEATRO GRIEGO Y ROMANO DE MÁLAGA [Sitio web] (2014). España: ACUTEMA. Disponible en: <http://www.acutema.org/acutema/index.html>

CULTURA CLÁSICA [Sitio web] (2014). España. Teatro grecolatino edición XIX. Disponible en: <http://www.culturaclasica.net/teatro>

INSTITUTO DE TEATRO CLÁSICO GRECOLATINO DE ANDALUCÍA [Sitio web] (2014). España. Disponible en: <http://teatroenlabetica.org>

INSTITUTO VASCO DE TEATRO CLÁSICO [Sitio web] (2004). España: SKENÉ. Disponible en: <http://www.skene.es>

PARODOS. XVIII FESTIVAL JUVENIL EUROPEU DE TEATRE GRECOLATÍ DE ILLES BALEARS [Sitio web] (2014). España. Disponible en: <http://www.parodos.cat>

PRÓSOPON. FESTIVALES DE TEATRO GRECOLATINO [Sitio web] (2004). España. Disponible en: <http://www.prosoponteatro.com>

PRÓSOPON. FESTIVALES DE TEATRO GRECOLATINO [Sitio web] (2012). España. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://prosoponteatro.blogspot.com.es>

SECCIÓN GALEGA DA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS [Sitio web] (2014). España: SEECGALICIA. Festival de teatro de Lugo. [Consulta: 2014]. Disponible en: <http://seecgalicia.org/seccion/teatro-lugo>

El autor

Cristóbal Barea Torres

Licenciado en Filosofía y Letras (sección Filología clásica) y Diplomado en Estudios Avanzados de Filología Griega por la Universidad de Zaragoza. Profesor de Educación Secundaria del IES Ramón Pignatelli de Zaragoza y, desde el año 2003, profesor asociado en el Departamento de Ciencias de la Antigüedad, área de Griego, de la Universidad de Zaragoza. Autor de diversas publicaciones sobre la didáctica y la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de las lenguas clásicas. Vocal de la sección aragonesa de la Sociedad Española de Estudios Clásicos. Coordinador en Aragón del concurso en red Odisea y de los festivales juveniles de teatro grecolatino Prósopon.



FORMACIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

MANAGEMENT TRAINING SCHOOL: EXPERIENCES AND REFLECTIONS

Meza Chavez, Mildred

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela

Resumen

Esta investigación se centra en una experiencia vivida por docentes y estudiantes de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos (EGPE) en el Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela (UNESR). Su propósito consistió en construir una tecnología para la formación de especialistas en gestión escolar que promueven transformaciones sociales, sobre la base de problemas específicos diagnosticados con participación de las comunidades. El énfasis está en la formulación, ejecución y evaluación de dos proyectos de investigación intitulados: «Un contexto de aprendizaje basado en la integración curricular» y «Sistematización de experiencias en la gestión escolar». La investigación ha generado aportes metodológicos en los que se valora la interacción para forjar procesos de calidad y pertinencia mediante prácticas democráticas, la construcción de una visión compartida, el trabajo en equipo, la cooperación y el compromiso de los actores sociales; así como la aproximación a elementos reflexivos que fundamenten la interacción y la participación entre actores sociales y educativas, como procesos fundamentales para la construcción de acciones compartidas y comprometidas.

Palabras clave: formación en gestión escolar, cambio educativo, interacción escuela-universidad, práctica democrática.

Abstract

This research focuses on an experience for teachers and students in the Specialization in Management of Educational Process in the Regional Center for Advanced Education Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) Caracas. Its purpose was to build a technology for specialist training in school management that promote social change based on specific problems identified with community participation. The emphasis is on the formulation, implementation and evaluation of two research projects entitled: «A context-based learning curriculum integration» and «Systematization of experiences in school management». Research has generated methodological contributions in the interaction processes to build quality and relevance through democratic practices, building a shared vision, team work, cooperation and commitment of stakeholders is assessed as well as the approximation reflective elements to substantiate the interaction and participation between social and educational stakeholders as key processes for the construction of shared and committed actions.

Keywords: training in school management, educational change, school-university interaction, democratic practice.

1. Introducción

Las organizaciones educativas, hoy más que antes, tiene el reto de existir en una sociedad signada por la dinámica de cambios constantes, en el marco de un entorno turbulento e inestable que reta a reflexionar sobre su misión, la naturaleza de sus tareas y las consecuencias de su acción. En particular, la escuela¹ que se vive en estos tiempos del siglo XXI se aleja de la que nosotros nacimos y de la que queremos y creemos necesitar. Sentimos que esta brecha se profundiza cada vez más y que el estado caótico que impera acentúa la pérdida del sentido orientador de lo que se hace y el para qué se hace. Los olores, colores, sabores, ruidos y las texturas reflejan las prácticas que se han enraizado en la cultura organizacional de las instituciones y, a su vez, nos dan cuenta del proceso de coexistencia de la invariancia y el cambio, como lo denominan ETKIN y SCHVARSTEIN (1992), que ocurre en las escuelas para mantener los rasgos de su identidad frente a lo que se considera perturbaciones del medio circundante.

La educación es considerada un área estratégica para el desarrollo de las naciones, en tanto que la expansión del conocimiento y el acelerado avance tecnológico son elementos clave para el desarrollo humano, social, político, económico y cultural de un país. Las organizaciones educativas, en consecuencia, desempeñan un rol protagónico en la formación de un ser integral, con las competencias que exige un mundo lleno de incertidumbres, de constantes desafíos e inmerso en redes de comunicación. Todo ello genera una imperiosa necesidad de estudiar constantemente los principios educativos, así como de diseñar y utilizar nuevas maneras de organizar y tener acceso a la información y al conocimiento.

1. El término escuela se utiliza en una concepción amplia en la que se incluyen otras organizaciones educativas como liceos, colegios e institutos universitarios.

En esta primera década del siglo XXI –caracterizada por cambios políticos, sociales, económicos, ambientales, entre otros– la mayoría de los países del mundo siguen desarrollando reformas por razones diversas. Al respecto, TORRES (2000) considera que el movimiento «Educación para Todos» –EPT– vino a dinamizar un proceso de expansión y reforma educativa iniciado en muchos países en desarrollo antes de 1990. El tramo recorrido en esta década no es ni homogéneo ni lineal: hay avances importantes en algunos frente a estancamientos y hasta mayor deterioro en otros y, por supuesto, variaciones importantes entre regiones y países, así como en el interior de los países.

Esta misma autora manifiesta que una de las lecciones aprendidas en esta primera década de «Educación para todos» (EPT) es la necesidad de entrar a la década siguiente con una mayor conciencia acerca de los problemas generados en torno del «pensamiento único» que se ha apoderado de la educación y de la reforma educativa; con una convicción profunda acerca de la importancia de la investigación y del pensamiento propios, de la consulta y de la participación sociales –para hacer efectivo el cambio educativo– y de la inversión en recursos humanos y voluntades endógenas capaces de llevar adelante un proyecto de desarrollo y transformación educativa necesariamente específico y diverso, enraizado en la cultura y en el contexto local, fundado sobre los propios límites y posibilidades.

En Venezuela, el Grupo Técnico del Plan Nacional de «Educación para todos» (agosto, 2003) señaló que 'se avanza en una política educativa expresada en: brindar una educación integral de calidad para todos, la escuela como espacio de equidad y corresponsabilidad, descentralización e integralidad y modernización del sistema escolar' (p. 3). Asimismo, indicó que la calidad educativa es un concepto que abarca la nutrición, la salud, el deporte, la recreación, la cultura, la recuperación ambiental del espacio escolar; así como una concepción sistémica del currículo, bajo la metodología de la construcción participativa, a partir de las experiencias

desarrolladas en el aula con maestros, universidades, instituciones, comunidades, organismos y entes relacionados con el quehacer educativo, en donde la escuela es considerada, en conjunción con la familia y la comunidad, el centro de acción.

En medio de estos planteamientos, la escuela se ha convertido en el resultado de múltiples fuerzas ejercidas por la sociedad en general y por los actores más directamente involucrados en los procesos educativos. Esto, en cierta forma, ha contribuido a desdibujar su misión pedagógica en medio de las tensiones cotidianas que imponen los problemas y determinan las urgencias. Por ello, en gran medida, a quienes tienen responsabilidad con la gestión de procesos educativos les corresponde, junto a los demás actores educativos y sociales, reflexionar y valorar la importancia y prioridad que la escuela tiene en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación democrática de la sociedad.

Estas consideraciones, entre otras, han sido puntos de ignición para iniciar una serie de acciones en la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos (EGPE) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), entre las cuales se encuentran la evaluación de su diseño curricular (UNESR, 1994), que llevó a su redimensionamiento y a su posterior autorización por parte del Consejo Nacional de Universidades –CNU– publicada en Gaceta Oficial n.º 38.833 de fecha 17 de diciembre de 2007. Este rediseño ha permitido instaurar una práctica de formulación, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación que atiende las necesidades, intereses, potencialidades y capacidades de los facilitadores, participantes de la referida especialización; así como de otros actores sociales y educativos del entorno interno de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y del contexto local. Además, el referido rediseño enfatiza la premura de una gestión que se distancie del enfoque eficientista y administrativista que ha predominado y que se aproxime a una gestión pedagógica que reconozca la necesidad de formar ciudadanos comprometidos con el respeto a todas las corrientes del pensamiento mediante una participación activa, consciente y solidaria, como bien lo señala la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (ASAMBLEA NACIONAL, 1999).

En este sentido, este artículo presenta una investigación de la experiencia vivida en la Línea de Investigación Pedagogía y Gestión –LIPEGES– (anteriormente Gerencia de Procesos Educativos) que apoya de manera directa el programa de la especialización en Gerencia de Procesos Educativos, adscrita al Núcleo Regional de Postgrado Caracas de la UNESR.

El estudio se centra en la formación de gerentes² de procesos educativos, que se viene desarrollando desde el año 2001 hasta el 2012, con grupos de estudiantes que constituyen distintas cohortes (o grupos que ingresan en el mismo lapso o período académico) de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos. Su propósito es compartir la construcción/aplicación de una estrategia metodológica que combina la investigación-acción participativa (IAP) y la sistematización de experiencias en procesos de formación de profesionales en el área de la gestión escolar, con la finalidad de generar elementos teórico-prácticos que contribuyen en la formación de gerentes de procesos educativos en el momento socio-histórico que vive Venezuela.

En la investigación se esbozan algunos planteamientos sobre la educación, la escuela y la gestión como introducción a la importancia de la formación en gestión escolar; consecutivamente se puntualiza el contexto empírico donde se desarrolla la indagación, la metodología y los fundamentos teóricos; a posteriori se refieren dos proyectos que han sido formulados, ejecutados y evaluados cooperativamente; y finalmente se presentan los resultados y las reflexiones-conclusiones.

2. El contexto empírico

La UNESR es una institución de educación universitaria comprometida con el desarrollo cultural de nuestro país. Su responsabi-

2. Gerentes desde una concepción asociada a la gestión entendida como proceso de gobierno o dirección que guía u orienta la consecución de propósitos u objetivos que han sido acordados con participación de los actores involucrados.

lidad con la educación venezolana está enmarcada dentro de los parámetros de democratización, justicia social y vinculación con la realidad nacional, y su concepción curricular se ubica dentro de un contexto humanista y andragógico³. En el artículo 1 del Reglamento (UNESR, 2000) se establece que está orientada a la búsqueda de la verdad y al afianzamiento de los valores trascendentales del hombre, realizando una función rectora de la educación, la cultura y la ciencia, mediante actividades de docencia, de investigación y de extensión. Para lograrlo ensayará, de modo experimental, nuevas metodologías, estrategias y técnicas en el ámbito de la Educación Superior.

Tiene veinte núcleos, distribuidos en veinte Estados de los veinticuatro que conforman el territorio nacional, que ofrecen carreras de pregrado y, en ocho de ellos, se dan postgrados en las áreas de educación, administración y tecnología de alimentos.

De acuerdo al documento de creación (UNESR, 1974), la universidad representa una alternativa para la educación venezolana y constituye una institución adecuada para el ensayo de métodos de aprendizaje y de nuevos campos de especialización académica. El esquema teórico-filosófico que sustenta esta universidad orientan el diseño de la especialización y se fundamenta en su carácter experimental, andragógico, nacional y participativo.

El Programa de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, actualmente Decanato de Educación Avanzada, funciona desde 1976 en la formación de profesionales de alto nivel que han contribuido al desarrollo científico, tecnológico y cultural del país mediante el análisis y los aportes a la solución de problemas nacionales, regionales y universales, con una práctica educativa centrada en el participante y en la gestión del facilitador.

Uno de los núcleos que conforman la estructura del Decanato es el Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. En este Núcleo, el programa de la EGPE se inició en el año 1994 con el nombre de Gerencia Educativa, en el año 2001 se hizo una evaluación y, entre otros cambios, se incorporó una nueva concepción de la gerencia que abarca procesos de aula, organizacionales y de interacción con la comunidad. Razón por la cual se comenzó a denominar Gerencia de Procesos Educativos.

Por ello, uno de los retos del gerente de los procesos educativos se dirige a diseñar y ejecutar, de manera conjunta con otros actores o protagonistas escolares, proyectos y acciones que se interesen en conocer, transformar y apropiarse de una cultura democrática, para lo cual es necesario contar con especialistas que contribuyan con la gestión autónoma, innovadora y apoyada en principios de cooperación, solidaridad y respeto.

La Especialización en Gerencia de Procesos Educativos es un programa de postgrado, que cursan egresados de la educación superior o universitarios provenientes de los distintos campos de la educación, de la administración educativa y de otras áreas afines, que comprenden el estudio y el análisis de la realidad educativa, organizacional y de sus procesos, concebidos en el diseño curricular bajo un enfoque socio-constructivo, crítico e integral, con el propósito de dar respuesta a las demandas sociales, académicas y del área de la gerencia.

El programa de Especialización en Gerencia de Procesos Educativos está constituido por cuatro componentes (sociocontextual o general, obligatorio, electivo y el de práctica profesional y trabajo especial de grado), con sus respectivas cargas crediticias y horarias, expuestas en la matriz curricular, y que se presentan a continuación en cuatro períodos académicos para su administración, cada uno de ellos equivale a dieciséis semanas de actividades académicas. La visualización de los períodos académicos y de la programación de las unidades curriculares presentadas es tentativa, en concordancia con la filosofía de postgrado de la UNESR, su concepción de flexible, constructiva y abierta al consenso participativo, va a determinar su administración y concreción en la práctica. (Ver tabla 1).

De esta especialización han egresado aproximadamente 250 participantes que actualmente ocupan cargos de docentes, coordinadores, subdirectores y directores de instituciones educativas, y coordinadores de programas de pregrado y postgrado.

3. Entendido como educación de adultos.

Tabla 1
Organización de unidades curriculares por períodos académicos del Programa especialización en gerencia de procesos educativos (EGPE)

	Unidades curriculares	UC	Horas
PERÍODO ACADÉMICO I	Comprensión de la Realidad Nacional Latinoamericana y Mundial	2	32
	Metodologías	3	48
	Ética del Gerente	3	48
	Total	8	128
PERÍODO ACADÉMICO II	Comportamiento Organizacional	3	48
	Planificación de los Procesos Educativos	2	32
	Formulación y Evaluación de Proyectos	2	32
	Gerencia de los Procesos Educativos	3	48
	Total	10	160
PERÍODO ACADÉMICO III	Práctica Profesional	3	48
	Electiva I	2	32
	Electiva II	2	32
	Total	7	112
PERÍODO ACADÉMICO IV	Trabajo Especial de Grado	3	48
	Electiva III	2	32
	Electiva IV	2	32
	Total	7	112
TOTAL UNIDADES CRÉDITOS		32	512

Fuente: MEZA, M.; COBOS de V., L. y RAMÍREZ de B, Y. (2005). Diseño Curricular de la Especialización en Gerencia de los Procesos Educativos. Caracas: UNESR.

La Especialización en Gerencia de Procesos Educativos tiene una línea de investigación que desde el 2001 desarrolla acciones en la formación de especialistas con dominio en estrategias que les permitan el estudio riguroso y pertinente de problemas vinculados con la gestión escolar. Desde sus inicios, su nombre era igual al de la especialización, actualmente debido a una serie de evaluaciones y cambios realizados, tiene una nueva denominación Línea de Investigación Pedagogía y Gestión la cual apoya, principalmente, la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR (2001 y 2005), en cuanto a formar profesionales que, como lo plantean FRABBOINI Y PINTO (2006):

- Comprendan la complejidad del fenómeno educativo y las tendencias innovadoras en la gestión de las organizaciones y de los procesos educativos;
- Identifiquen necesidades, intereses, debilidades, fortalezas, amenazas, oportunidades, capacidades y competencias en organizaciones educativas y sus comunidades;
- Formulen, desarrollen y evalúen proyectos educativos desde la perspectiva de la gestión pedagógica que se orienta a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos; a la vez que generan un campo reflexivo que dialécticamente se desplaza entre una dimensión analítica interpretativa (crítico-reflexiva) y una proyectiva y transformativa (crítico-emancipativa).

Es por ello que el programa de Especialización en Gerencia de Procesos Educativos del Núcleo Regional de Postgrado Caracas de la UNESR, responsable de la formación de los gerentes educativos que van a liderar los cambios necesarios, se ha planteado abrir un proceso reflexivo entre los profesionales de la referida especialización (participantes –estudiantes–, y facilitadores –docentes–), y generar experiencias de aprendizaje que reconozcan la incertidumbre y la complejidad en las que se desenvuelven las organizaciones educativas.

Orientados por esta intención, un grupo de docentes de la mencionada especialización promovió la construcción y aplicación de una estrategia de trabajo que tiene como principio la búsqueda de

la integración curricular desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

3.3. Metodología: Enfoque, etapas y el proceso investigativo

La investigación se desarrolla desde un enfoque socio-crítico, en cuanto tiene como objetivo construir espacios de reflexión-acción, para promover transformaciones sociales sobre la base de problemas específicos diagnosticados en las comunidades con participación de sus miembros. En este sentido, la búsqueda pretende conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica, orientar el conocimiento hacia la emancipación del ser humano e integrar a todos los participantes en procesos de auto-reflexión y toma de decisiones consensuadas asumidas de manera corresponsables (POPKEWITZ, 1988).

Este trabajo abarca un estudio de once años en la formación de gerentes de procesos educativos en la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos. Como proceso investigativo se organizó en dos etapas, la primera se centra en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto. «Un Contexto de Aprendizaje basado en la Integración Curricular» (MEZA, COBOS Y RAMÍREZ, 2001) y la segunda, se centra en el proyecto «Sistematización de Experiencias en la Gestión Escolar» (COBOS, MEZA Y RAMÍREZ, 2007). Actualmente, como parte de los resultados de esta investigación, se está ejecutando el proyecto grupal «Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria» (MEZA, ARAY, BALLESTER, COBOS, FERNÁNDEZ, MONTES, RAMÍREZ y SALCEDO, 2011).

Las dos etapas están caracterizadas por la aplicación de una estrategia de investigación, inicialmente la investigación-acción participativa y posteriormente la sistematización de experiencias. La combinación de ambas estrategias constituye una tecnología de formación que, a partir del 2011, forma la base fundamental de la práctica de profesores y estudiantes de la especialización, con los cambios que sobre la base de la reflexión-acción-reflexión han surgido y han sido incorporados.

La etapa 1 titulada el «Proyecto Inicial» está constituida por un contexto de aprendizaje basado en la integración curricular, consiste en una investigación-acción participativa cuyo objetivo principal es articular, mediante la estrategia de integración curricular, la administración del diseño de la EGPE, potenciando los aportes de los facilitadores de los cursos, de los participantes o de otros miembros de la comunidad. Se formuló y ejecutó a partir de las cohortes de 2001 hasta la de 2006 de la EGPE. La cantidad de involucrados por cohortes varió. A lo largo de los cinco años se mantuvieron cinco facilitadores, diez miembros de la comunidad interna del postgrado, ocho de las comunidades locales y entre 15 y 25 estudiantes.

Se realizaron entrevistas a actores del postgrado de la UNESR (profesores, estudiantes) y de las instituciones y comunidades en las cuales los estudiantes desarrollan sus proyectos de acción. En las entrevistas se exploraron sus expectativas respecto a los estudios de especialización en gerencia de procesos educativos y cómo mejorar la formación de especialistas en esta área. Se transcribieron 45 entrevistas que sirvieron de base para iniciar el diagnóstico que fue parte del proceso de evaluación de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos. Durante todo el proceso de la investigación-acción participativa se llevaron registros de observación, que apoyaron la descripción del proceso y la narración de los acontecimientos. Se analizaron treinta registros de observación. También se revisaron documentos tales como, Diseño curricular de la Especialización en Gerencia Educativa (UNESR, 1994) y trabajos del componente de egreso de la especialización.

Las transcripciones de las entrevistas y de los registros de observación se trabajaron mediante la técnica de análisis de contenido según BANDIN (1986) y TAYLOR y BOGDAN (1992). Este análisis permitió develar las categorías que constituyeron el inventario de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que formaron parte del diagnóstico sobre los cuales se continuó el proceso de investigación-acción participativa, cuya instrumentación tomó como referencia lo planteado por ANDER-EGG (2003) siguiendo estas actividades:

- Elaboración del diagnóstico.
- Construcción del proyecto de acción.
- Puesta en marcha del proyecto.
- Acción-reflexión-acción acerca del proceso de investigación.
- Socialización.

La etapa 2, identificada como proyecto de «Sistematización de Experiencias» —SE— (COBOS, MEZA Y RAMÍREZ, 2007), surgió como otra de las necesidades identificadas por participantes y facilitadores de la especialización en referencia, con el objetivo de investigar, recuperar experiencias vividas, generar conocimientos teórico-prácticos que resultan de la reflexión colectiva, a la vez que fundar acciones transformadoras de la gestión escolar. Participaron cuatro facilitadores, cuatro miembros de la comunidad interna del postgrado, tres de las comunidades locales y ocho estudiantes de la cohorte 2007. Este proyecto se desarrolló desde 2007 hasta 2010. Se apoyó en la concepción de sistematización de experiencias como estrategia de formación de profesionales en el área de gestión escolar que, como lo señala JARA (2012), constituye un ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica. Al respecto, este autor la define como:

«... aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas, los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (2012, p. 5)».

En nuestro caso, se desarrollaron ocho proyectos de sistematización en organizaciones educativas: dos en escuelas de educación primaria (1.º Grado a 6.º Grado), cinco de educación secundaria (1.º a 6.º año de Bachillerado) y uno en Aldea Universitaria (espa-

cios educativos coordinados por la Fundación Misión Sucre⁴). Los objetos de las experiencias fueron: las relaciones interpersonales, la convivencia escolar, la escritura, la evaluación institucional, la integración curricular; la participación de padres, madres y representantes en el proceso de aprendizaje de sus hijos, las actividades extracátedras y el desarrollo humano. El análisis de estos proyectos se realizó mediante una matriz de comparación en la cual se sometieron a estudio sus aspectos constitutivos (experiencia a sistematizar, importancia, objetivos, objeto, ejes, contextos socio-histórico y político, planes y documentación de la experiencia, entre otros). La validación de este análisis se realizó en grupos de discusión constituido por docentes, estudiantes u otros actores de la comunidad universitaria, al aplicar la triangulación de datos y de investigadores (YUNI y URBANO, 2005).

El proceso de sistematización se construyó sobre la base de las necesidades identificadas en cada una de las instituciones donde laboran los estudiantes. Los profesores de la EGPE se constituyeron en equipo asesor y, conjuntamente con los estudiantes, organizaron un cronograma general para el desarrollo del proyecto SE. En este cronograma se establecieron, de manera consensuada, las actividades que cada participante desarrollaría, así como los grupos de discusión en los que se reflexionaba sobre el proceso de sistematización y de los hallazgos o resultados que se iban logrando. Cada experiencia se centró en un objeto de sistematización específico, entre ellos:

- Evaluación de la gestión de instituciones educativas (FERNÁNDEZ, 2009).
- Estrategias metodológicas no convencionales de gerencia de aula para la integración social y educativa (HERNÁNDEZ, 2009).
- Estrategias para promover la participación de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura (MARÍN, 2009).

Las fases de la sistematización variaron según diversas características de las organizaciones, las tareas emprendidas y los actores participantes. Las etapas por las que transitaban los proyectos llevados a cabo en la EGPE se apoyan en los trabajos de instituciones y autores que han teorizado y aplicado esta estrategia con distintos grupos sociales (BERDEGUÉ, OCAMPO y ESCOBAR, 2000; y BAUEROSCHE, 2010). Dichas etapas fueron las siguientes:

1. Punto de partida y decisiones iniciales. Se precisaron las experiencias a sistematizar, la importancia de su sistematización y la existencia o no de registros que las documentan.
2. Definiciones iniciales. Se establecieron objetivos, objetos y ejes de la sistematización en el contexto socio-histórico y político.
3. Construcción del perfil de la sistematización: Se escribieron los planes para el desarrollo de la SE, actores involucrados, técnicas de recolección o construcción de información. Estos planes contenían: título, justificación, objetivos, metodología, recursos, cronograma de trabajo y evaluación.
4. Reconstrucción o recuperación del proceso vivido. Se describieron, narraron e interpretaron los acontecimientos en forma cronológica o siguiendo alguna lógica decidida por los gestores de la sistematización y actores involucrados. Se documentó la experiencia (planes y programas, organigramas, directorios, memorias, libros de actas, minutas, transcripciones de entrevistas y de observaciones, publicaciones —prensa,

4. Una iniciativa del Estado Venezolano y del Gobierno Bolivariano, creado mediante Decreto Presidencial n.º 2.601, del 08 de Septiembre de 2003. La Misión Sucre representa un plan nacional de acceso a la educación universitaria que surge como iniciativa de carácter estratégico por cuanto pretende ser: a) Una alternativa de educación universitaria de vanguardia y con pertinencia social, orientada a la transformación, difusión y aprovechamiento creativo de los saberes y haceres. b) Un espacio para la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Una estrategia que promueve el desarrollo local, regional y nacional. c) Una práctica educativa innovadora que ofrece diversas oportunidades y modalidades de estudio que favorecen el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes orientadas a la construcción de una sociedad democrática y participativa.

radio, televisión—, bancos de datos, diagnósticos, informes, memoria fotográfica y audiovisual, folletos, trípticos, dípticos, otros).

5. Reflexión-acción-reflexión sobre la reflexión. Se analizaron e interpretaron críticamente la experiencia vivida y reconstruida.
6. Llegada, conclusiones y socialización. Se sintetizó el proceso, se definieron conclusiones y previeron estrategias para compartir el conocimiento generado.

Los ocho informes que reportan la SE en cinco instituciones educativas ubicadas en distintas parroquias del Distrito Capital, Venezuela, indican como conclusiones que la SE constituye una estrategia de formación e investigación que permite la profundización en las prácticas diarias de docentes, directivos u otros actores escolares y sociales; lo cual facilita la participación activa y comprometida en procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos desde la práctica que apuntan a toma de decisiones con autonomía y cada vez más compartidas.

4. Resultados

El proceso y los hallazgos develados y construidos a lo largo de estos años de la experiencia llevan a destacar los siguientes resultados.

En relación con la etapa 1, la experiencia sobre integración curricular permitió valorar la evaluación realizada por facilitadores (profesores) y participantes (estudiantes) durante los años 1998, 1999 y 2000, en cuanto a la administración del diseño curricular de la EGPE. Dicha evaluación arrojó como resultado la carencia de vinculaciones entre las unidades curriculares que conforman el diseño, originando así la fragmentación del conocimiento. Esto llevó a la generación de acciones en las cuales el grupo (profesores y es-

tudiantes) analizaron los problemas del programa académico en el ámbito curricular y definieron los objetivos siguientes:

- Establecer vínculos entre las unidades curriculares para presentar integrado el conocimiento.
- Proporcionar una visión integrada de las temáticas de la especialización cónsona con la realidad de las organizaciones educativas.
- Promover la participación de los estudiantes y miembros de la comunidad en la toma de decisiones para la selección de contenidos, actividades curriculares, extracurriculares, y de formas y ritmo de trabajo.
- Generar espacios permanentes de diálogo y reflexión entre los facilitadores, sobre las temáticas de estudio y de investigación, sobre la planificación, el desarrollo de los contenidos curriculares y la evaluación.
- Desarrollar líneas de investigación, donde se privilegie el trabajo colaborativo, la dialogicidad, las interacciones sociales y la formación de comunidades de aprendizaje.

Estos objetivos orientaron el plan de trabajo cuyas actividades centrales fueron:

- Identificar los ejes comunes de los cursos y de sus contenidos para vincularlos en el diseño curricular y en la práctica educativa.
- Organizar sesiones de trabajo permanentes entre los miembros del grupo de trabajo reflexivo (GTR) para acordar la planificación, la ejecución y la evaluación en cada período académico.
- Integrar las actividades de docencia, investigación y extensión en la especialización, para desarrollar trabajos cooperativos entre participantes, facilitadores y miembros de la comunidad en las diferentes unidades curriculares del plan de estudios.



Asimismo, se organizaron cuatro fases:

1. Conformación de grupos de trabajo reflexivos, por facilitadores, participantes, invitados e interesados, tanto del contexto interno como del externo al postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
2. Definición de proyectos integradores de la especialización.
3. Puesta en práctica y reflexión previa, durante y después de la acción.
4. Registro de procesos y resultados.

El desarrollo del proceso investigativo permitió organizar ciclos que son consistentes con la modalidad de investigación-acción participativa:

- Indagación: Organización de los GTR que promueven reuniones, discuten y acuerdan estrategias para el diagnóstico y se identifican las necesidades, intereses y potencialidades del grupo. El proceso vivido y los resultados se registran en diarios de campo de cada participante.
- Diseño y ejecución de planes de acción: Formulación y diseño de acciones tales como: elaboración de cronogramas, desarrollo de actividades de formación en áreas diversas según las necesidades e intereses diagnosticados; planificación y ejecución de reuniones y encuentros compartidos para el desarrollo y facilitación de los cursos; registro de interpretaciones y reflexiones surgidas en el proceso de integración curricular.
- Reflexión-acción-reflexión: Proceso continuo, a lo largo de toda la investigación, que implica tanto la evaluación y seguimiento mediante reuniones reflexivas, como la elaboración de los informes de investigación.

Algunos de los resultados que se reportan son:

- Se han definido como ejes de la integración a lo largo de los cuatro períodos académicos los cursos referentes a: las metodologías, la formulación y evaluación de proyectos educativos, las prácticas profesionales y el trabajo especial de grado.
- En cada período académico, cada una de los cursos mencionados anteriormente se articulan con unidades curriculares como: comportamiento organizacional, gestión pedagógica para escuelas del siglo XXI, evaluación del desempeño docente, planificación educativa, innovación educativa y calidad aplicada a la gerencia de los procesos educativos, entre otras.
- La interacción entre facilitadores, participantes y actores sociales de las comunidades locales se fortalece con la realización de dos o tres reuniones para la integración curricular, así como para la formulación, ejecución y evaluación de proyectos de acción.
- Las prácticas profesionales que desarrollan los participantes en distintos contextos (escuelas primarias, liceos, universidades, comunidades locales) se fundamentan en una formación para la gestión de procesos educativos apoyada en valores de cooperación, responsabilidad, solidaridad, criticidad y diálogo.

En cuanto a la etapa 2, centrada en la sistematización de experiencias, se lograron resultados que reportan los participantes en sus ocho trabajos especiales de grado y que permitieron valorar la importancia de esta estrategia en la formación de gerentes de procesos educativos, en tanto genera reflexiones que llevan a profundizar en prácticas diarias que muchas veces se ejecutan de manera automática y rutinaria.

En síntesis, algunos de los resultados de los proyectos se traducen en el logro de una administración curricular dinámica, articulada y participativa, que promueve la reflexión sobre la acción, el trabajo en equipo, la formulación, el desarrollo y la evaluación de proyectos desarrollados en organizaciones educativas y en contextos comunitarios. Igualmente, la sistematización de experiencias permitió contribuir al análisis crítico de las experiencias de los participantes de la cohorte de 2007, mediante la aplicación de prácti-

cas innovadoras para la gestión de los procesos educativos desde la interacción de la escuela y la universidad.

En términos concretos, tenemos que se ha logrado conformar un equipo de facilitadores (4 a 5) que coordinan actividades e integran sus contratos de aprendizajes (programas de estudio de las unidades curriculares discutidos, negociados con los participantes y asumidos por ellos) apuntando al desarrollo de competencias tales como: realiza diagnósticos participativos; diseña acciones conjuntas con miembros de la escuela, del liceo, del instituto o colegio universitario y de la universidad, según la institución donde se desarrolle el proyecto educativo; gestiona los recursos (humanos, materiales y financieros); ejecuta y evalúa el proyecto involucrando a actores de la escuela y de la universidad.

De las cohortes 2001-2004, 2007-2012⁵ que participaron en los dos proyectos de la EGPE que totalizan aproximadamente 250 estudiantes —se logró que un porcentaje significativo (70%) culminara y entregara los informes de trabajos especiales de grado TEG—. De las actas de evaluación de estos TEG por el jurado asignado, se recibieron observaciones y comentarios tales como: «el trabajo responde a las necesidades diagnosticadas y desarrolla un plan de acción que contribuyó a la solución de algunos de los problemas identificados»; «el informe es coherente y muestra el proceso de integración construido por el participante a lo largo de la especialización»; «describe la situación de la gerencia como se presenta en el liceo y diseña una propuesta de trabajo que puede orientar la puesta en práctica de alternativas de solución»; «sistematiza una experiencia de aprendizaje de la escritura con estudiantes de 6.º grado; experiencia que se destaca por ser innovadora y por el potencial de cambio que tienen las estrategias desarrolladas».

Los resultados de los dos proyectos reportan, como se ha visto, resultados positivos; empero, durante su ejecución se presentan una serie de obstáculos, algunos de los cuales fueron superados. Entre ellos: cantidad mayoritaria de profesores contratados por servicios especiales (3, 4 o 6 horas) lo cual dificultó la disponibilidad de tiempo para coordinar actividades; la concepción, enraizada en la práctica del docente y del estudiante, de la relación profesor-asignatura; el predominio del trabajo aislado y de la visión restringida de su asignatura; el celo por el dominio de los docentes de un campo de conocimiento determinado; la sensación de improvisación y de dispersión declarada por los participantes; las diferencias de criterios en cuanto a las exigencias respecto a los trabajos escritos; el tiempo que los docentes de la EGPE requieren para participar en las actividades que realizan los estudiantes en sus escuelas, liceos, institutos o colegios universitarios y universidades.

5. Investigar el cambio y en el cambio

Los dos proyectos desarrollados en la especialización, el de «Integración curricular» y el de «Sistematización de experiencias», gravitan sobre los procesos de cambios que viven la sociedad en general y la escuela, en particular. En este sentido, la formulación, el desarrollo y la evaluación de los proyectos constituyen per se instrumentos de aprendizajes para sus propios actores y pretenden contribuir a la transformación permanente de sus formas de pensar, sentir y actuar.

Esta investigación forma parte de la formación de los docentes y de los gerentes, al crear condiciones para producir conocimiento sobre su práctica y, con base en ese conocimiento, emprender acciones transformadoras. La investigación educativa en el caso de la EGPE constituye una potente estrategia para generar cambios siempre y cuando los actores involucrados en los diferentes procesos sean promotores, accionadores, copartícipes o co-responsables. Sin embargo, esta pretensión también es discutible principalmente en relación con los diversos conceptos de cambio que se manejan desde diferentes tendencias o posturas.

5. En la EGPE no hubo ingreso durante los años 2005 y 2006 porque se estaban realizando los procesos para la autorización de la Especialización por parte del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado dependencia adscrita al Consejo Nacional de Universidades.

Una de estas tendencias, la plantea TORRES (2000, pp. 6-7) quien diferencia entre cambio, reforma e innovación en educación; al concebir como reforma a las intervenciones de políticas propuestas y conducidas «desde arriba», a nivel macro y de sistema por los Estados/gobiernos y por los organismos internacionales; la innovación como intervenciones que tienen lugar a nivel micro/local, dentro o fuera del sistema escolar. Finalmente, reserva el término cambio para el cambio efectivo operado ya sea por efecto de la reforma, de la innovación, de su articulación, o prescindiendo de ambas. De este modo, se asume que no toda reforma es innovadora; que no toda innovación se inscribe en el marco de la reforma y que ni la reforma ni la innovación aseguran por sí mismas cambio en educación.

Otra postura que se comparte en esta investigación es la planteada por GIROUX (1990, 1992) desde la teoría de la resistencia, en cuanto se considera que la escuela y los actores educativos son capaces de producir nuevos conocimientos y prácticas alternativas, y no solamente son reproductores de discursos y acciones del orden dominante. El cambio educativo está, entonces, vinculado con modificaciones o transformaciones en las ideologías y en las prácticas de los agentes que comprenden los modos en que se expresan las formas culturales de los grupos dominados en las relaciones asimétricas de poder.

En consonancia con lo anterior, CARR y KEMIS (1986) señalan la importancia del cambio desde dentro, y sitúan a la autocrítica como el mecanismo que posibilita la construcción de prácticas antihegemónicas en tanto genera un proceso de descubrimiento de los principios ideológicos dominantes; asimismo, destacan la investigación-acción crítica como praxis emancipadora que permite situarse en el trabajo cotidiano de los docentes, y que aproxima la deconstrucción y reconstrucción de la cultura escolar como parte de los procesos de cambios en la educación.

En el caso de la investigación que se reporta, la formación en gestión escolar amerita tener presente las circunstancias de in-

certidumbre, velocidad e imprevisibilidad en las que se mantienen los docentes, directivos u otros actores educativos respecto a cómo pensar y actuar. Por ello, dicha formación requiere de un profesionalismo que implica autonomía, dominio y competencia teórico-práctica en el propio campo de trabajo, capacidad para tomar decisiones informadas, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la propia acción. Esto se corresponde con la concepción de GIROUX (Ob. cit, 1990) de docentes y estudiantes como grupos capaces de comportarse como intelectuales transformativos que desarrollan prácticas sociales alternativas.

6. Síntesis y reflexiones: Cauces y caminos

La investigación emprendida en la Línea de Investigación Gerencia de Procesos Educativos, que se ha desarrollado en el marco de la interacción escuela-universidad, ha beneficiado⁶ a los actores de ambas organizaciones educativas y, por consiguiente, a su comunidad. Se valora así el proceso de interacción para forjar procesos de calidad y pertinencia mediante la práctica de la participación democrática, la construcción de una visión compartida, el trabajo en equipo, la cooperación, el compromiso de los actores y la autonomía.

Por ello, desde diversos cauces y caminos en la universidad, podemos, a través de la práctica de una gerencia participativa, construir alternativas que contribuyan a que se consiga una educación que forme ciudadanos libres que ejerzan responsablemente sus derechos y obligaciones individuales y colectivas.

Los proyectos de «Integración curricular» y «Sistematización de experiencias» desarrollados en la Línea de Investigación Gerencia de Procesos Educativos han conjugado distintas visiones sobre la universidad y la escuela siempre buscando formar gerentes de procesos educativos que reconozcan en su práctica a la escuela como organización pedagógica cuya misión es la formación de



ciudadanos y ciudadanas, conjuntamente con los padres y representantes, y con la comunidad, para participar en la construcción de una sociedad democrática que asegure el desarrollo integral de todos en los aspectos intelectual, emocional, físico, espiritual y social. Una escuela que forme en la práctica de valores como la cooperación, el respeto, el compromiso con la convivencia en la sociedad, mediante la participación activa en un ambiente escolar democrático, que estimule el estudio, el conocimiento y el aprendizaje permanente, y en el que se valoren la ciencia, las artes, el deporte y las relaciones sociales; ampliando las oportunidades de desarrollo personal y de contribución al avance de la nación.

La escuela, a su vez, que sea cruce de cauces, también se configura como un transitar que da sentido al quehacer docente en la formación de ciudadanos. Se comparte la definición de la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica la distingue de otras instituciones o instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17). Esta concepción lleva a considerar que el aprendizaje escolar se origina en medio de este cruce de culturas —crítica o intelectual, social, institucional, experiencial y académica—, por lo que es necesario estimular la sensibilidad de los actores escolares ante la influencia socializadora y educativa de los variados elementos implícitos e imperceptibles que conforman la vida cotidiana de la escuela, de la comunidad y de la sociedad.

Igualmente, se considera que el cruce de culturas que convergen en la dinámica escolar y las relaciones complejas existentes entre los sistemas políticos y los sistemas educativos, hacen de la educación un asunto político, y de la escolarización obligatoria y gratuita un instrumento de política pública; así, la educación es un derecho y un deber cuya universalización legitima la estructura social democrática, por su intención, al menos teórica, de garantizar la igualdad de oportunidades, la equidad y la calidad en la formación de los ciudadanos de un país.

Otro de los aspectos a considerar, es el interés de reconocer y comprender la dimensión política de las instituciones escolares, teniendo en cuenta la relación entre el enfoque interno o de la micropolítica, y el estructural o macropolítica. El primer enfoque, para subrayar el análisis del interior de la organización por la presencia de intereses diferentes, la lucha por el poder, la confrontación política y el conflicto; siempre reconociendo que resulta difícil determinar la frontera entre las acciones políticas y las culturales que se dan en la cotidianidad de la escuela. El segundo enfoque para tener en cuenta la relación de la escuela con el sistema económico, el juego de los intereses políticos e ideológicos que existen en la sociedad y en el sistema político en torno a la educación y a sus instituciones, y a la propia justificación del currículo oficial (BARDISA, 1997, p. 18).

Dentro de este juego de relaciones, la gerencia de procesos educativos tiene un papel fundamental en lo que sucede en la escuela; no obstante, no es la única responsable, en tanto las decisiones no las toma de manera exclusiva quienes la dirigen. La experiencia de diferentes proyectos desarrollados en instituciones educativas (PICÓN, FERNÁNDEZ, MAGRO e INCIARTE, 2005) muestra que los cambios que se logran en las escuelas no pueden hacerse sin los gerentes, directores, coordinadores, y menos aún contra ellos; y destacan la importancia de su liderazgo en las experiencias educativas de los estudiantes, en el desarrollo profesional de los docentes y en los mecanismos de participación que se pongan en práctica con los actores de la comunidad. Por ello, para emprender y alcanzar cambios educativos, es fundamental profundizar la democracia desde la práctica y la generación de una cultura académica y social que permita a los actores y comunidades locales reconstruir la educación en su contexto.

Tres postulados básicos han orientado la experiencia investigativa y la formación de profesionales en el área de la gestión escolar, al tiempo que la sintetizan, a saber:

- La interacción y la participación entre actores y organizaciones sociales y educativas como procesos fundamentales para la construcción de acciones compartidas y comprometidas.
- La construcción de proyectos como formas de concreción de acciones y propósitos que lleven al bien común.

- La reflexión sobre la experiencia vivida y convivida como objeto de la sistematización de la práctica pedagógica cotidiana en la escuela y la comunidad local.

Referencias bibliográficas

- ANDER-EGG, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. 4.ª Edición. Argentina: Lumen Humanitas.
- ASAMBLEA NACIONAL (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria n.º 5.453 publicada en Caracas el 24 de marzo.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARDISA, T. (1997). «Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 15, septiembre-diciembre, pp. 13-52.
- BAUEROSCHE-BARBOSA, R. (Coord). *Guía de sistematización*. El Salvador: Fortalece (mineduc-gtz).
- BERDEGUÉ, J.; OCAMPO, A. y ESCOBAR, G. *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural. Guía metodológica*. Perú: Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola y PREVAL.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action-Research*. Lewes: Falmer Press
- COBOS, L.; MEZA, M. y RAMÍREZ, Y. *Sistematización de experiencias en la gestión escolar. Línea de Investigación Gerencia de Procesos Educativos*. Caracas: UNESR, 2007. (Mimeografiado).
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1992). *Identidad de las organizaciones, Invariancia y cambio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- FERNÁNDEZ, M (2009). «Evaluación de la Gestión de Instituciones Educativas: Sistematización de una Experiencia Caso: Unidad Educativa "Santa Magdalena Sofía Barat"». Trabajo Especial de Grado para optar al Grado de Especialista en Gerencia de los Procesos Educativos (no publicado).
- FRABBONI, F. y PINTO, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- GRUPO TÉCNICO PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS. (2003). *Venezuela y la Educación para Todos. Balance nacional y programa de trabajo*. Recuperado de www.lpp-uerj.net/olped/documentos/o817.pdf. Consulta [2006, diciembre 22].
- HERNÁNDEZ, J. (2009). «Estrategias Metodológicas No Convencionales de Gerencia de Aula para la integración social y educativa. Caso: Unidad Educativa "Santa Magdalena Sofía Barat"». Trabajo Especial de Grado para optar al Grado de Especialista en Gerencia de los Procesos Educativos (no publicado).
- JARA, Ó. (1998). Para sistematizar experiencias. San José, Costa Rica: ALFORJA.
- (2012). «Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos». *F(X)=(Educación Global) Research*, n.º 1, pp. 56-70.
- MARÍN, I. (2009) «Estrategias para promover la participación de la familia en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la Lecto-Escritura. Caso: Grupo de alumnos del séptimo semestre de la Unidad Educativa "Santa Magdalena Sofía Barat"». Trabajo Especial de Grado para optar al Grado de Especialista en Gerencia de los Procesos Educativos (no publicado).
- MEZA, M.; ARAY, M.; BALLESTER, B.; COBOS, L.; FERNÁNDEZ, M.; MONTES, M.; RAMÍREZ, Y. y SALCEDO, M. (2011). *Proyecto Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad*. Caracas: FONACIT-UNESR.

- MEZA, M.; COBOS, L. y RAMÍREZ, Y. (2010). *Construyendo un contexto de aprendizaje basado en la integración curricular*. Caracas: UNESR (Libro digital).
- (2005). *Diseño curricular de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos*. Caracas: UNESR.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PICÓN, G.; FERNÁNDEZ, M.; MAGRO, M. e INCIARTE, A. (2005). *Cuando la universidad va a la escuela*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- POPKEWITZ, T. (1998). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- TAYLOR, S. y BODGAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- TORRES, R.M. (2000). *Una década de Educación para todos: La tarea pendiente*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. Montevideo: Editorial Laboratorio Educativo.
- (2000) «Sistema escolar y cambio educativo: Repasando la agenda y los actores» . En: *Perfilando la Agenda Educativa*. Recuperado de www.oei.es/reformaseducativas/sistema_escolar_cambio_educativo_torres.pdf [2009, noviembre 23].
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ (1974). *Documento de creación de la UNESR*. Caracas: Autor.
- (1994). *Diseño curricular de la Especialización en Gerencia Educativa*. Caracas: Autor.
- (2000). *Reglamento de la UNESR*. Gaceta Oficial n.º 36.936 del 24 de abril. Año CXXVIII Mes VII, Caracas. Resolución n.º 71, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- (2001). *Diseño curricular de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos*. Caracas: Autor.
- (2005). *Actualización del diseño curricular de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos*. Caracas: Autor.
- YUNI, J. y URBANO, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e Investigación-acción*. Argentina: Brujas.

La autora

Mildred Carmen Meza Chaves

La doctora Mildred Carmen Meza Chaves es Docente Investigadora del Núcleo Regional de Postgrado Caracas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Venezuela. Coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Educación. Coordinadora adjunta de la Línea de Investigación Gerencia de Procesos Educativos. Postdoctorado en Ciencias Humanas (LUZ, 2011). Doctorado en Educación (UCV, 2009). Maestría en Ciencias de la Educación (UNESR, 1993). Miembro del Comité Editor de la Revista *Notas de Investigación (UNESR)*. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Últimas publicaciones: MEZA, MILDRED (2011) *Democracia, Pedagogía y Gestión: Una Perspectiva desde la Escuela*. Investigación en Ciencias Humanas, Estudios Postdoctorales. Universidad del Zulia. Vol. II. Maracaibo: Ediciones Astro Data. Pp. 15-31. MEZA, MILDRED (2011). *Cotidianidad de la Dirección Escolar*. En Blanco, C. (Comp.) *Investigación Educativa: Venezuela en Latinoamérica en el Siglo XXI. Parte II*. Caracas: CIES, Escuela de Educación, UCV.



LA TRANSICIÓN ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS: DE EDUCACIÓN INFANTIL A EDUCACIÓN PRIMARIA

THE TRANSITION BETWEEN EDUCATIONAL LEVELS: FROM EDUCACIÓN INFANTIL TO EDUCACIÓN PRIMARIA

Susana Tamayo

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Alcobendas, Madrid

Resumen

La finalidad de este artículo sobre la transición entre etapas educativas es la de propiciar la reflexión en relación con la necesidad de establecer mayor continuidad entre las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, de forma que se facilite el tránsito entre éstas, favoreciendo un desarrollo integral, ajustado y equilibrado del alumnado. De hecho, lo que diferencia a un niño de Educación Infantil cuando pasa a Educación Primaria tan solo es un verano.

El artículo presenta sus bases teóricas sustentadas, en primer lugar, en resaltar la importancia de la coordinación entre las etapas de Infantil y Primaria para facilitar la referida transición. Se continúa señalando los aspectos más destacados del desarrollo evolutivo en estas edades y sus implicaciones educativas. Para finalizar la descripción de los aspectos teóricos, se detallan los aspectos facilitadores del tránsito y el marco legal que sustenta las posteriores propuestas.

A continuación se formulan propuestas concretas favorecedoras del paso de Infantil a Primaria. A partir de las actuaciones propuestas se pretende mejorar los cauces de coordinación dentro del equipo de profesores de Infantil 5 años y 1.º de Primaria, contribuyendo a la actualización del profesorado de estos cursos y sensibilizando a la vez respecto a la importancia de dotar a los currículos de continuidad interetapas.

Se pretende, en fin, que el alumnado se adapte a la nueva etapa educativa en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones; así como dinamizar el asesoramiento de las familias de manera que se propicie una mayor estabilidad e implicación de éstas en el proceso educativo de los alumnos.

Se finaliza el artículo reflexionando acerca de los nuevos retos que la transición entre etapas plantea (a la comunidad educativa en su conjunto y al diseño de aspectos básicos del currículo).

Palabras clave: transiciones verticales, transición Educación Infantil-Primaria, coordinación entre etapas, orientación educativa, cambio y mejora.

1. Introducción

El tránsito entre etapas supone un cambio que implica para el alumno un crecimiento a nivel sociopersonal y educativo. En el proceso de escolarización es necesario que el alumno se acomode al contexto, a nuevos espacios y tiempos, a nuevos compañeros y adultos; aspectos estos que, en un primer momento, generan inseguridad, pero que se vuelven familiares y portadores de confianza y tranquilidad con el paso del tiempo.

A partir del análisis de la bibliografía educativa, se constata que cada vez se le va prestando mayor atención en la investigación al tema de las transiciones educativas (MONARCA, 2013). Destacan los estudios sobre la transición entre enseñanza primaria y secundaria obligatoria (MONARCA y RINCÓN, 2010) por sus implicaciones sociales, educativas y personales; siendo más escasas las investigaciones en relación a la transición entre Infantil y Primaria (BROSTRÖM, 2002; BULKELEY, 2006; DOCKETT y PERRY 2001, 2004; ARGOS, EZQUERRA, CASTRO, 2011). De aquí la necesidad de ampliar las investigaciones y propuestas respecto al tránsito entre Infantil y Primaria.

Autores como FEATHERSTONE (2004) han señalado que esta transición puede afectar al proceso de aprendizaje del alumnado; de ahí la importancia de incorporar nexos que favorezcan un proceso de transición lo más positivo posible, en este caso en concreto, entre Infantil y Primaria.

Abstract

The purpose of this article about the transition between stages of education is to encourage reflection on the need for greater continuity between pre-primary and primary schooling so that the transition between those stages would facilitate an integrated, adjusted and balanced development of students. In fact, what differentiates a child when passing Childhood Education to Elementary Education is just one summer.

The article presents the theoretical foundations supported primarily on the importance of the coordination between pre-primary and primary stages to facilitate students' transition. It continues pointing out the most important aspects of evolutionary development in these ages and their educational implications. To finish the theoretical aspects, it deals with the transition facilitators. All these proposals take into account the theoretical legal framework which supports them.

To continue, the essay deals with concrete proposals to favour the passing from Child to Primary education.

The aim of these suggestions is to enhance the coordination between teachers both for 5 year olds and for Primary ones, so that this would contribute to the updating of teachers and to increase awareness of the importance of providing continuity interstage.

It is intended that students will adapt themselves to the new educational stage in the shortest possible time and in the best conditions. Also, dynamic counseling should be given to families to encourage more stability and their participation in the educational process of students.

To conclude, the article reflects on the new challenges posed by the transition between stages (educational community as a whole and basic aspects of the curriculum).

Keywords: vertical transitions, transition Child-Primary Education, coordination between stages, educational guidance, change and improvement.

Con el presente artículo se pretende mostrar pautas de actuación para asesorar al centro en la puesta en marcha de respuestas educativas ordinarias, que contribuyan a la reflexión y el análisis de la práctica docente, para promover la toma de decisiones al respecto y potenciar la cooperación familia-centro educativo. El objetivo es establecer nexos de continuidad entre la etapa de Infantil y Primaria, que faciliten el tránsito entre estas, favoreciendo un desarrollo integral, ajustado y equilibrado del alumnado. En esta línea se sigue la premisa que apunta PALACIOS (2008) en la que se considera el desarrollo como un proceso continuo y progresivo haciendo necesaria la continuidad entre etapas, en este caso entre Educación Infantil y Primaria.

2. Fundamentación teórica

2.1. El Tránsito de Educación Infantil a Educación Primaria

Se entiende por tránsito el paso de una etapa a otra que experimenta el alumnado (FABIAN y DUNLOP, 2006).

Señalan MARGETTS (2007) y FABIAN (2006) que el tránsito de Educación Infantil a Primaria implica una serie de cambios importantes para el alumnado: profesores, espacios, distribución del tiempo, rutinas de clase, metodología de trabajo, materiales y

recursos. La adaptación a todos estos cambios supone un reto que en el caso de algunos alumnos durará sólo unos meses y, en el caso de otros, puede prolongarse durante todo el primer curso.

GIMENO (1997) identifica la transición como el momento y la experiencia de vivir la discontinuidad dentro de la natural multiplicidad, diversidad y polivalencia del mundo en que vivimos. Frente al cambio pueden surgir sentimientos de pérdida de lo conocido e incertidumbre frente a lo nuevo. El cómo el niño vivirá este cambio va a depender de múltiples factores: personales, sociales, familiares e institucionales.

Seguindo a GAIRIN (2005), se afirma que los procesos de transición siempre son problemáticos en la medida en que suponen una serie de cambios (normativos, docentes y de contexto) que influyen en los procesos psicológicos y sociales del alumnado. No obstante, lejos de considerar las transiciones como un problema, pueden considerarse como una oportunidad para que el estudiante aprenda a adaptarse a la diversidad y a establecer nuevas relaciones.

El comienzo de la escolaridad obligatoria ha sido definido por autores como DOCKETT y PERRY (2004) como uno de los grandes retos a los que el niño se enfrenta en los primeros años de su infancia. En la Educación Primaria se empieza a considerar el proceso de aprendizaje como una actividad más seria y responsable. En esta etapa se sientan las bases para futuros aprendizajes y se adquieren los hábitos y procedimientos de trabajo que se consideran necesarios para afrontar con éxito su proceso de escolarización.

Por todos los aspectos indicados se señala la importancia de cuidar especialmente el tránsito, principalmente en el inicio de la escolaridad obligatoria, como coadyuvante a un positivo proceso educativo del alumno.

2.1.1. Continuidad psicoevolutiva de Educación Infantil y Educación Primaria

Durante la Educación Infantil se establecen las bases que sustentarán todo el proceso de desarrollo, de aquí la importancia de una intervención educativa de carácter preventivo y compensador (COLL, 2008).

Como se apuntaba el desarrollo no es un proceso fragmentado en etapas educativas, sino un proceso de crecimiento global, continuo e interactivo, a través del cual el niño va alcanzando cada vez mayores cotas de autonomía e independencia (PALACIOS, 2008), de ahí la necesidad de responder educativamente desde fundamentos de continuidad acordes con su desarrollo.

Seguindo las propuestas de PALACIOS (2008), en el desarrollo psicoevolutivo se diferencian aspectos psicomotores, cognitivos, comunicativos y socioafectivos.

En relación al desarrollo psicomotor la respuesta pedagógica gira en torno al fomento de dicho proceso, a través del que el niño va controlando, coordinando, afianzando y afinando-precisando sus movimientos; ajustándose a las leyes céfalo-caudal y próxi-mo-distal.

Como sustento al aprendizaje lectoescritor (aprendizaje básico y esencial, iniciado en la etapa de Educación Infantil y afianzado durante la etapa de Primaria) se destaca la relevancia de atender a la lateralidad y a aspectos más simbólicos como el esquema corporal y la estructuración espacio-temporal.

La lateralidad se define entre los 3 y los 6 años y, junto con la coordinación visomanual (que se consigue en Primaria), como se indicaba anteriormente, ambos aspectos se configuran como pre-requisitos esenciales para el aprendizaje lectoescritor.

El esquema corporal se inicia en Educación Infantil a través de un proceso de ensayo-error donde, progresivamente, el niño va ajustando la acción motriz del cuerpo a sus propósitos (integrando así los diferentes segmentos corporales en la imagen corporal), para ser en la Educación Primaria donde culminen los procesos de construcción del esquema corporal, coordinación e independencia motriz.

En relación a la estructuración espacio-temporal, en Educación Infantil el niño se servirá de referencias personales para ir adquiriendo las nociones espacio-temporales como lejos-cerca, delante-detrás, arriba-abajo, antes-después, ayer-hoy-mañana, hasta llegar a la Educación Primaria con la adquisición de las nociones de orientación, situación, tamaño, duración, sucesión y simultaneidad; nociones básicas para la mayoría de aprendizajes escolares (PADILLA 2009).

En relación al desarrollo cognitivo, dada su gran aceptación, se parte de la Teoría Psicoevolutiva de PIAGET (1947), desde la que se concibe el desarrollo cognitivo como consecuencia del constante proceso de adaptación al medio.

Durante el estadio preoperacional (2-7 años), abarcando el segundo ciclo de Educación Infantil y los cursos iniciales de la educación Primaria, el niño ya ha adquirido el concepto de objeto permanente (el objeto existe independientemente de su presencia física), y ha conseguido el establecimiento de la conducta intencional. También ha adquirido las primeras representaciones mentales y ha accedido a la función simbólica (a partir del lenguaje). Con el desarrollo de las representaciones mentales y de la función simbólica, el niño ya puede procesar mentalmente varias situaciones o acontecimientos de forma simultánea.

Hasta los 7 años el niño construye su representación de la realidad desde su egocentrismo. Su pensamiento carece de objetividad. Se trata de un pensamiento individual que solo él entiende. Un pensamiento precientífico y prelógico, caracterizado por la centración, la irreversibilidad, el estatismo, la yuxtaposición, el sincretismo, el egocentrismo (animismo, realismo, fantasía) y pensamiento transductivo.

En cuanto a los aspectos comunicativos, se destaca el lenguaje como el instrumento fundamental de comunicación, conocimiento y regulación de la propia conducta. Por ello, la adquisición y desarrollo del lenguaje oral se configuran como objetivos prioritarios en la Educación Infantil y Primaria, etapas fundamentales para el desarrollo del lenguaje.

A los cuatro años el niño pronuncia correctamente todos los fonemas y expresa frases sintácticamente sencillas. Poco a poco va ampliando el vocabulario (duplicando su volumen cada año), perfecciona el uso de los tiempos verbales y aumenta la complejidad de sus frases (primero combina frases que no tienen ninguna relación, luego frases con relación, posteriormente empieza a unir las mediante yuxtaposición y coordinación, hasta llegar a la subordinación).

Desde el centro educativo se debe crear un contexto estimulador de las capacidades comprensivas y expresivas del alumno, de manera que este aprenda a adecuar sus usos del lenguaje a los distintos interlocutores y situaciones de comunicación.

También dentro de los aspectos comunicativos, durante la edad de los 5-6 años (tránsito entre Educación Infantil y Primaria), el alumno adquiere el desarrollo psicoevolutivo suficiente para poder adquirir el aprendizaje lectoescritor —competencia básica a desarrollar durante estas etapas a fin de acceder a otras formas de comunicación y representación más elaboradas— de aquí la importancia central que adquiere este aprendizaje durante el último curso de Educación Infantil y los iniciales de la Primaria.

En relación al desarrollo social y afectivo, siguiendo a autores como LÓPEZ (2005), se enmarca dicho desarrollo dentro un proceso más complejo, el proceso de socialización, que incluye aspectos mentales, afectivos y conductuales.

Desde la etapa de Infantil el niño interacciona con los otros. A partir de esta interacción va formando su autoconcepto, su autoestima y su identidad personal. El desarrollo progresivo de su autonomía le permite prescindir poco a poco del adulto.

Las relaciones entre iguales ya no son percibidas como espacios de rivalidad donde conseguir la atención del adulto. Las relaciones se vuelven progresivamente más duraderas y, al abandonar los rasgos egocéntricos entorno a los 6-7 años, el niño puede situarse en la perspectiva del otro, lo que le permite empatizar e iniciar la colaboración con él.

Hasta los seis años es el adulto el que pone las reglas, los límites (heteronomía moral de PIAGET, nivel preconvencional de KÖHLBERG). Poco a poco el niño irá comprendiendo e interiorizando esas normas, siendo entonces prescindible la presencia del adulto e iniciando interacciones con los iguales ya en Educación Primaria.

Con vistas a la transición entre etapas, se debe fomentar la reflexión en los docentes acerca de estos aspectos del desarrollo con el fin de estimularlo. Como señalaba COLL (2008), el objetivo de la educación es promover el desarrollo del educando, y para ello es necesario conocer cómo se produce el desarrollo del niño, para fomentarlo y prevenir/compensar posibles alteraciones y/o dificultades.

Del mismo modo, el currículo oficial se fundamenta en una perspectiva psicológica, es decir, que se elabora teniendo en cuenta el momento psicoevolutivo del alumno, como se verá a continuación.

2.1.2. Implicaciones educativas en los distintos elementos curriculares

La toma en consideración del desarrollo psicoevolutivo del alumno que pasa de Educación Infantil a Primaria conlleva una serie de implicaciones educativas recogidas en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que configuran los aspectos básicos del currículo:

- Objetivos que persiguen el desarrollo integral del alumno, como el desarrollo del lenguaje y la comunicación (desarrollar habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje lectoescritor en Educación Infantil, y conocer y desarrollar adecuadamente la lengua castellana a nivel oral y escrito, así como adquirir hábitos de lectura en Educación Primaria).
- Contenidos que sean el medio para el desarrollo de capacidades. A tenor de lo indicado en el párrafo anterior, en Educación Infantil y en los dos primeros cursos de Educación Primaria cobran especial importancia los contenidos relacionados con el lenguaje y la comunicación, en consonancia con el momento evolutivo propicio para esta adquisición (el lenguaje como medio de comunicación; formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y finalizar una conversación; la lengua escrita como medio de comunicación o las Tecnologías de la Información y la Comunicación —TIC—).
- Metodología basada en la concepción constructivista y activa del aprendizaje, desarrollar una metodología partiendo del nivel de desarrollo psicoevolutivo del alumno, de sus capacidades, conocimientos, experiencias previas, motivaciones e intereses, facilitando así el aprendizaje, al dotar de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, y al fomentar la autonomía y la capacidad de aprender a aprender, y al desarrollar un aprendizaje que exige una intensa actividad por parte del alumno (el alumno es el verdadero protagonista del aprendizaje, es quien construye-amplía-modifica sus esquemas de conocimiento). Esta metodología constructivista concede al profesor un papel básico de mediador y facilitador; el profesor es quien conoce cómo aprende el alumno y, en consecuencia, adapta su forma de enseñar a ese modo de aprender.
- Evaluación continua y global, en consonancia con el propio proceso de desarrollo y de aprendizaje.

En relación a aspectos metodológicos son especialmente importantes para una adecuada transición entre Educación Infantil y Primaria los siguientes:

- Favorecer la actividad (tanto manipulativa como mental) estableciendo relaciones, semejanzas, diferencias. Partiendo de aspectos concretos y dando respuesta al sincretismo del alumno de esta etapa.
- Dar un carácter lúdico a las metodologías, rompiendo la aparente oposición juego/trabajo. Así en Educación Infantil, desarrollar actividades lúdicas relacionadas con el lenguaje, el descifrado de pictogramas, etc.; y en Educación Primaria, actividades de expresión corporal, representación, dramatización, etc.

- Dar un enfoque globalizador porque en este momento el niño percibe la realidad como algo global, no fragmentado. Trabajar a partir de centros de interés (DECROLY) como la expresión a través del cuerpo o el conocimiento del medio natural.
- Organización de la actividad del aula por rincones didácticos y rutinas:
 - Rincones didácticos para favorecer la observación-exploración-manipulación de forma autónoma.
 - Rutinas que aportan seguridad al niño y a la vez favorezcan la adquisición de nociones temporales.
 - Espacios y tiempos flexibles para atender las necesidades del niño: espacios para relacionarse con los demás, espacios para el recogimiento individual, zonas de sueño-reposo para los más pequeños y tiempos para comer, dormir, aseo, para explorar y para relacionarse.
- Respecto al desarrollo del lenguaje es necesario crear un clima cálido, de confianza y afecto, donde el niño tenga la necesidad de comunicarse y disfrute con ello.
 - Ofrecer modelos de uso del lenguaje ricos y correctos, adaptados a las posibilidades evolutivas del niño y a sus intereses (Zona de Desarrollo Próximo); favorecer situaciones variadas de comunicación para que el niño vaya ajustando los usos del lenguaje a las diferentes situaciones y contextos.
 - Utilizar técnicas variadas: asambleas, diálogos (con *feedback* correctivo directo), trabalenguas (para perfeccionar la dicción y desarrollar la memoria), adivinanzas (juegos de lenguaje donde se relacionan sonidos-formas-colores), recitación (donde se trabaja el ritmo, la entonación y las pausas), descripciones (para trabajar el vocabulario y la estructuración gramatical), cuentos y narraciones (para desarrollar la comprensión-expresión y estimular la creatividad y la fantasía), interpretación de imágenes, carteles, fotografías, pictogramas, etc.



- En Primaria, crear situaciones donde el niño tenga la necesidad de usar formas más elaboradas (para enriquecer el lenguaje), trabajar la comprensión a partir de textos orales y escritos, utilizar el diccionario, redacciones, narraciones, descripciones sobre temas de su interés, dictados.
- En Educación Primaria se han de fomentar las relaciones entre iguales para ampliar los distintos puntos de vista, coordinar intereses, tomar decisiones colectivas y trabajar en grupo (con distribución de responsabilidades y tareas, y superando los conflictos a través del diálogo y el trabajo en proyectos comunes, todo ello para ir dejando atrás progresivamente los rasgos egocéntricos que, como se ha indicado, caracterizan aún a estas edades).
- Crear un clima escolar ordenado, afectuoso y a la vez exigente, con expectativas y actitudes positivas, valorando el esfuerzo y potenciando la responsabilidad del alumno, el desarrollo de habilidades sociales, la creatividad y la iniciativa personal.
- Orientación pedagógica: en la Educación Infantil se plantea desde una perspectiva más global y constructiva; en la Educación Primaria se plantea desde una perspectiva más «académica».
- Espacios: son utilizados en Educación Infantil de forma global, dinámica y polifuncional.
- Agrupamientos: en Educación Infantil suelen ser más ricos y variados.
- Estructuración de tiempos: se estructuran de forma más flexible en la Educación Infantil.
- Recursos didácticos: en la Educación Infantil los recursos didácticos son más variados en cuanto a procedencia (de desecho, de elaboración propia, de editoriales) y en cuanto al tipo (impreso y manipulativo) que en la Educación Primaria.
- «El juego es el gran perdedor cuando se cambia de etapa» (BROSTRÖM, 2002).
- También los planteamientos globalizadores se pierden en el tránsito.
- La evaluación pierde su matiz de «evaluación global» ya que en Educación Primaria queda más supeditada a los resultados.

2.1.3. Cambios en el tránsito de Educación Infantil a Educación Primaria

Pasados dos meses de la finalización de la etapa de Educación Infantil el alumno es sometido a numerosos cambios que responden a necesidades curriculares más que a necesidades psicoevolutivas propias del niño.

Entre los cambios, que pueden verse en el cuadro 1, a los que el alumno es sometido se pueden destacar los siguientes:

- Rol del maestro: en la Educación Infantil el maestro es más motivador, más provocador y más cercano; en la Educación Primaria el maestro se preocupa más por la transmisión de conocimientos y cumple un rol más directivo, pareciendo más distante.

De lo dicho se desprende que, desde la Educación Infantil se debe, por un lado, potenciar y desarrollar al máximo, por medio de la acción educativa, todas las posibilidades del alumno y, por otro lado, dotarlo de las competencias, destrezas, habilidades, hábitos, y actitudes que faciliten la posterior adaptación a la Educación Primaria.

El tránsito ha sido definido por los estudios de ARGOS, EZQUERRA y CASTRO como un reto pedagógico (2011), y al respecto también se han indicado los beneficios que, para los niños, tiene la

Cuadro 1
Diferencias entre Educación Infantil 5 años y 1.º de Educación Primaria

Educación Infantil 5 años	Educación Primaria
<ul style="list-style-type: none"> – Orientación Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> – Orientación más global y constructiva. – Menor exigencia académica. – Situaciones de aprendizaje muy dinámicas. – Aprendizaje en grupo. – Áreas de experiencias partiendo de su vida cotidiana: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes —comunicación y representación—. – Espacios: <ul style="list-style-type: none"> – Más flexibles, mayor libertad de movimiento. Mayor contacto corporal. – Aula con espacios de juego libre y guiado. – Patio con juegos. – Agrupamientos más ricos y variados. – Tiempos: <ul style="list-style-type: none"> – Más flexibles. – Menor tiempo sentados. – Materiales: <ul style="list-style-type: none"> – Mesas y sillas bajas. Mesas por grupos. – Mochila pequeña con objetos personales. – Recursos Didácticos: <ul style="list-style-type: none"> – Más variados (en cuanto a procedencia —editoriales, elaboración propia y desecho— y tipo —impreso y manipulativo—). – Fichas y material muy visual. – Actividades: <ul style="list-style-type: none"> – Actividades con enfoque más lúdico y flexible. – Nivel de exigencia/responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> – Tiempo libre después del colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> – Orientación Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> – Orientación más diferenciada. – Mayor exigencia académica. – Situaciones de aprendizaje con mayor exigencia de atención, observación y escucha. – Aprendizaje individual. – Áreas de conocimiento partiendo de ámbitos disciplinarios: Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio —con LOMCE más disciplinarietàad: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales—, Educación Artística, Educación Física y Lengua Extranjera. – Espacios: <ul style="list-style-type: none"> – Menos flexibles, movimientos más pautados. Menos contacto corporal. – Aula con menos espacios de juego. – Patio sin juegos. Pistas deportivas. – Agrupamientos menos variados. – Tiempos: <ul style="list-style-type: none"> – Más rígidos. – Mayor tiempo sentados. – Materiales: <ul style="list-style-type: none"> – Mesas y sillas más altas. Mesas individuales. – Mochila grande con libros y cuadernos. – Recursos Didácticos: <ul style="list-style-type: none"> – Menos variados. – Libros y material más monótono. – Actividades: <ul style="list-style-type: none"> – Actividades más formales y rígidas. – «El juego es el gran perdedor cuando se cambia de etapa» (BROSTRÖM, 2002). – Nivel de exigencia/responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> – Tareas para casa.

Fuente: Elaboración propia.

coordinación entre etapas (BROSTRÖM, 2002, BULKELEY y FABIAN 2006, MARGETTS 2007).

2.1.4. Aspectos facilitadores del tránsito de Educación Infantil a Educación Primaria

Una vez analizados los cambios a los que se enfrenta el alumno en el paso de Educación Infantil a Primaria, se destacan una serie de aspectos que van a garantizar una mejor transición por lo que, siguiendo a autores como PADILLA (2009), se debe reflexionar sobre ellos y llegar a acuerdos en el marco de los proyectos y programaciones docentes:

- El profesorado de Educación Primaria ha de conocer las características básicas del alumnado que finaliza la Educación Infantil.
- Las propuestas didácticas deben tener un formato único en ambas etapas, elaborándose de forma coordinada por los correspondientes equipos de ciclo. Especial importancia cobra el hecho de que el método lectoescritor sea común.
- Potenciar la coherencia y conexión entre las diferentes áreas y ámbitos de experiencia.
- Debe existir continuidad en los principios metodológicos.
- Las actividades, materiales, recursos, agrupamientos y distribución de tiempos y espacios, han de garantizar unos mínimos de continuidad.
- Realizar actividades conjuntas (Educación Infantil 5 años y 1.º de Educación Primaria) para que los alumnos vayan conociendo los nuevos espacios así como a los profesorado y al alumnado.

Además de estos aspectos docentes, es importante el trabajo con las familias; como señala JURADO (2009), la participación de las familias garantiza la conexión con la vida fuera del entorno educativo, contribuyendo con ello a la mejora de la calidad de la enseñanza. De este modo, como se verá en las propuestas, las familias se configuran como nexo para facilitar el tránsito de los alumnos.

2.2. Marco legal del tránsito de Educación Infantil a Primaria

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge entre sus principios la flexibilidad para responder a la diversidad que presenta el alumnado con el fin de alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos (art.1).

Dicha ley, en su artículo 3.1, retoma la relevancia de garantizar un adecuado tránsito entre las distintas etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza que configuran el sistema educativo.

Así, en el artículo 120 otorga a los centros la autonomía organizativa y pedagógica necesaria para adaptar la propuesta educativa a las características y necesidades concretas del entorno, centro y alumnado (definidas previamente en el Proyecto Educativo). Precisamente, en el marco de esta autonomía pedagógica, es donde se enmarcan estas propuestas facilitadoras de la transición.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) no modifica los aspectos anteriormente reseñados en relación a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Autores como GALÁN y GARCÍA (2008) han constatado que el inicio de 1.º de Primaria implica la adaptación, por parte de los alumnos, a las «exigencias» de la nueva etapa ralentizándose con ello el proceso educativo de los alumnos. Los alumnos muestran conductas tales como:

- Conductas de inquietud, nerviosismo y frustración ante las exigencias del profesor. Incluso deseos de regresar al aula de Educación Infantil.
- Pérdida de interés por las tareas escolares.
- Dificultades para mantener la atención durante las orientaciones y explicaciones.
- Solicitan continuamente ir al baño o beber agua. Desean el juego a cada instante.
- Cierta retraimiento, especialmente en los patios del colegio.

Estas conductas van desapareciendo a medida que el alumnado se adapta a la nueva situación. Es por ello que se justifica la necesidad de pautas concretas de actuación con el fin de que, el alumno, se adapte en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones.

3. Propuestas para facilitar el tránsito

Las actuaciones propuestas encaminadas a facilitar el paso de Educación Infantil a Primaria se enmarcan en los ámbitos de profesores, familias y alumnos:

- Profesores: los profesores de Educación Infantil y Educación Primaria concernidos en el tránsito, deben potenciar el intercambio de información y de experiencias de trabajo y llegar a acuerdos organizativos y metodológicos que favorezcan una mayor continuidad entre las etapas (ver cuadro 2). Entre las actividades que deben desarrollar destaca la evaluación de pares como estrategia estrella para el enriquecimiento docente (observación en el aula del maestro del mismo nivel y observación en el aula del maestro del otro nivel —Infantil 5 años o 1.º de Primaria, según corresponda—).

Cuadro 2

Aspectos organizativos y metodológicos a tener en cuenta para la toma de acuerdos por parte de los profesores concernidos en el tránsito de los alumnos de Educación Infantil a Educación Primaria

-
- Rutinas dentro del horario escolar. Flexibilidad en los tiempos. Fomento de la autonomía de los alumnos.
 - Agrupamientos de alumnos: tiempo dedicado a actividades en gran grupo, en pequeño grupo y a actividades de tipo individual.
 - Rincones didácticos en el aula (biblioteca, juegos de mesa, experimentación, etc.).
 - Tipo de actividades que se realizan durante la jornada escolar: determinar los procedimientos para introducir nuevas actividades para motivar, para conectar con los conocimientos previos, para el desarrollo de las actividades y para la realización de actividades de síntesis, de recuperación/apoyo y de evaluación. Es importante dar a las actividades carácter lúdico (ej.: preparación de torneos, puntos estrella, etc.).
 - Autonomía del alumno en el trabajo del aula. Tiempo de atención. Explicaciones con apoyo visual para captar la atención y facilitar la comprensión. Recuerdo constante de la consigna a seguir.
 - Tipo de materiales (libros de texto, fichas, lapiceros, etc.). Hábitos de organización y responsabilización en relación al propio material. Utilización eficiente de las TIC.
 - Tareas que se encargan para realizar en casa: tipo de tareas y tiempo que requieren.
 - Normas de clase: tipo de normas, número, grado de conocimiento de las normas por parte de los alumnos, sanciones (consecuencias del incumplimiento de las normas).
 - Actividades de patio.
-

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3
Temas a tratar en las reuniones con los padres de los alumnos que pasarán de Educación Infantil a Educación Primaria para facilitar dicho tránsito

Desarrollo psicoevolutivo de los niños de 5 y 6 años	Cambios curriculares y organizativos entre las etapas de educación infantil y educación primaria
<ul style="list-style-type: none"> – Características psicoevolutivas de la edad (desarrollo psicomotor, cognitivo, comunicativo y socioafectivo). – Importancia de los aspectos psicomotores: actividades de psicomotricidad, pinza digital¹, etc. – Necesidad de juego y movimiento. Actividades de ocio. – Desarrollo de hábitos de higiene, fomento de una progresiva autonomía. – Alimentación saludable. Cuidar las horas de descanso. – Importancia del diálogo y de la lectura de cuentos. – Establecimiento de normas y límites. Desarrollo socioafectivo: habilidades sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Organización y normas del centro. Derechos y deberes. – Horarios. Entradas y salidas, filas y aulas. Puntualidad. Absentismo. Justificación de ausencias y retrasos. – Calendario escolar. Evaluaciones. Entrega de boletines. – Reuniones generales y entrevistas individuales. Asociación de Madres y Padres de Alumnos. – Materiales necesarios para las clases. Materiales específicos para Educación Física y Educación Artística. – Actividades complementarias (finalidad y descripción de las mismas: talleres de psicomotricidad, talleres de artes plásticas, comedor escolar, etc.). – Adaptación a la nueva etapa educativa.

Fuente: Elaboración propia.

- Familias: las familias deben ser asesoradas acerca de las características del periodo psicoevolutivo de los niños de 5 y 6 años y de sus necesidades para que les puedan ayudar; igualmente las familias deben ser informadas de los cambios curriculares básicos que se producen entre las etapas de Educación Infantil y Primaria (objetivos, áreas, metodología, actividades, horarios y espacios), y también sobre los correspondientes cambios organizativos. Estas actuaciones pueden concretarse en actividades como reuniones generales con las familias, entrevistas individuales (análisis de temores, dificultades y demandas), difusión de folletos informativos («El paso de Infantil a Primaria»), recursos e información en el blog del colegio, jornadas de puertas abiertas (presentación del profesorado y espacios propios de Educación Primaria). En el cuadro 3 se indican los temas que pueden tratarse con las familias.
- Alumnos: a continuación se indican las actuaciones concretas que deben realizarse con los alumnos concernidos por el reiterado tránsito, es decir, actuaciones con los alumnos de Educación Infantil 5 años con los alumnos de 1.º de Educación Primaria, y actividades comunes a los alumnos anteriormente indicados.
 - Énfasis en los aspectos relacionados con la atención-concentración. Propuesta de diferentes opciones de trabajo individual para que el alumno mejore su concentración.
 - Realización de tareas sencillas en casa.

Actuaciones con los alumnos de 1.º de Educación Primaria

Se dirigen a la adaptación de las estrategias metodológicas y organizativas más propias de Educación Infantil, a fin de facilitar una progresión adecuada:

- Rutinas y aspectos organizativos:
 - Realización de asambleas.
 - Establecimiento de un tiempo de relajación al regresar del recreo.
 - Diseño de rincones en el aula (biblioteca, juegos de mesa, experimentación, etc.).
 - Juegos dirigidos en el patio (propuesta de Proyecto de Patio).
- Actividades en pequeño grupo.

Actuaciones con los alumnos de Educación Infantil de 5 años

Se orientan al desarrollo de una mayor autonomía y un tránsito positivo:

- Presentación de los maestros de Primaria. Realización de actividades dentro de su aula.
- Rutinas y aspectos organizativos
 - Asamblea más corta y/o desde las mesas.
 - Asistencia al baño no ad libitum sino en momentos específicos, adecuando así los ritmos biológicos a los ritmos educativos.
 - Toma de desayuno no en clase, sino en el patio, favoreciendo así una mayor responsabilidad y autonomía en el alumno.
- Actividades: hacer especial hincapié en el aumento de tiempos de trabajo individual.
 - Aspectos metodológicos:
 - Realización de tareas sencillas en casa con el fin de implicar a las familias en el seguimiento escolar de sus hijos.

Actuaciones conjuntas entre los alumnos de Educación Infantil 5 años y los alumnos de 1.º de Educación Primaria

Se encaminan a favorecer una integración más positiva de los alumnos:

- Visitas al edificio de Educación Primaria para realizar actividades en la biblioteca, en el aula de música y en el aula de informática.
- Visitas planificadas al aula de 1.º de Educación Primaria
- Visitas al patio de Primaria y realización de juegos. Propuesta de Proyecto de Patio.

4. Conclusiones

Con las propuestas formuladas se pretende potenciar el desarrollo de conectores en el tránsito que los alumnos realizan entre Educación Infantil y Primaria, a través del asesoramiento al centro para la puesta en marcha de medidas educativas que contribuyan a la reflexión, actualización y puesta en práctica de estrategias por parte de los profesores que potencien una transición progresiva y positiva, de manera que el alumno se adapte en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones.

Las propuestas inicialmente se centran en el trabajo con los tutores de Educación Infantil 5 años y los tutores de 1.º de Educación Primaria. A partir del trabajo con los tutores se pretende desarrollar cauces de coordinación extensibles al resto de docentes concer-

1. Normalmente los niños que han finalizado Educación Infantil cogen los objetos pequeños con el índice y el pulgar, que es lo que se conoce como pinza digital.

nidos en el tránsito, de manera que, progresivamente, se consiga sensibilizar al claustro acerca de la importancia del establecimiento de estrategias de coordinación, no sólo horizontal, sino también vertical.

Las propuestas descritas se centran en los aspectos organizativos y metodológicos por tratarse de los aspectos curriculares más susceptibles de adaptabilidad. Las futuras propuestas pueden encajarse al desarrollo de concreciones en el resto de elementos curriculares (evaluación, contenidos y objetivos y capacidades).

Queremos finalizar referenciando a BOLIVAR (2010) destacando en las propuestas facilitadoras del tránsito de Educación Infantil a Primaria, la flexibilidad del centro, como estrategia metodológica básica del profesorado para alcanzar el éxito educativo, contribuyendo con ello a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

ARGOS, J.; EZQUERRA, P.; CASTRO, A. (2011). «Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil». *Educación XXI*, 14.1., pp. 135-156.

BOLIVAR, A. (2010). «La autonomía de los centros educativos en España». *CEE Participación Educativa*, n.º 13 pp. 8-25.

BROSTRÖM, S. (2002). «Communication & Continuity in the transition from kindergarten to school», en FABIAN, H. and DUNLOP, A.-W. (Ed.) *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer. pp. 52-64.

BULKELEY, J.; FABIAN, H. (2006). «Wellbeing and Belonging during Early Educational Transitions». *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, pp. 18-30.

DOCKETT, S.; PERRY, B. (2004). «Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators». *Journal of Early Childhood Research*, 2 (2). pp. 171-189.

FABIAN, H.; DUNLOP, A.W. (2006). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care Education. Paris: UNESCO.

FEATHERSTONE, S. (2004). «Smooth Transitions». *Nursery World*, 104. pp. 14-15.

GAIRIN, J. (2005). «El reto de la transición entre etapas educativas». *Aula de Innovación Educativa*, 142, pp. 12-17.

GALÁN, M.ª J.; GARCÍA, A. (2008). «El tránsito de Educación Infantil a Primer ciclo de Primaria». *P@K-EN-REDES Revista Digital*, vol. 1, n.º 3.

GIMENO, J. (1997). *La transición a la Educación Secundaria*. Madrid: Morata.

JURADO, C. (2009). «La familia y su participación en la comunidad educativa». *Innovación y Experiencias Educativas*, 23, pp. 1-10.

LÓPEZ, F. (2005). *Desarrollo Afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

MARGETTS, K. (2007). «Preparing children for school benefits and privileges». *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (2), pp.43-50.

MONARCA, H. (2013). «Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO». *REOP*, 24, pp. 116-125.

MONARCA, H.; RINCÓN, J. (2010). «Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura?» *Cuadernos de Pedagogía*, 401, pp. 28-31.

PADILLA, R. (2009). «Desarrollo psicoevolutivo en niños 6-12 años». *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, pp. 1-10.

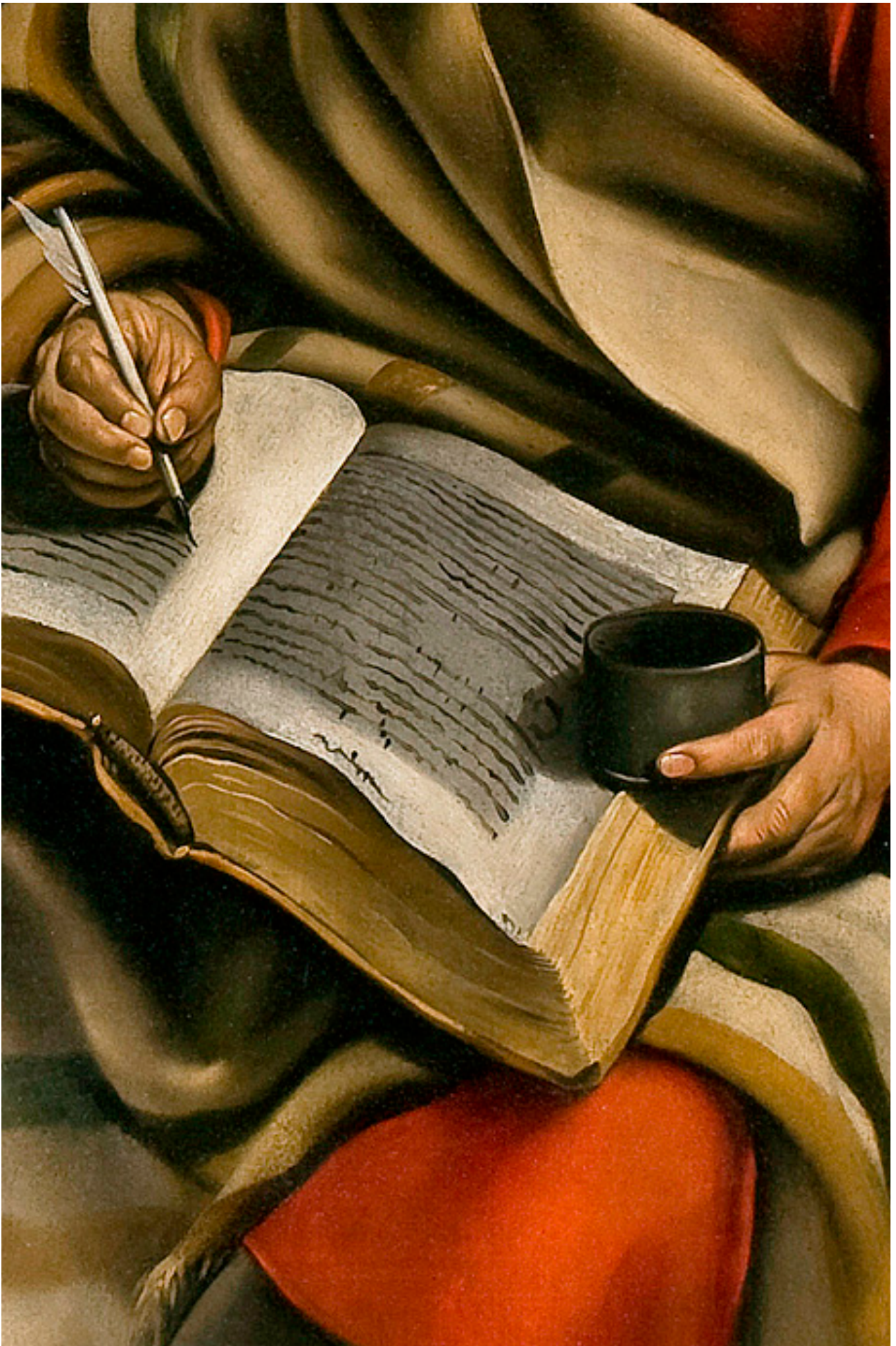
PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (Comp.). (2008). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

PIAGET, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence chez l'enfant*. París. Co

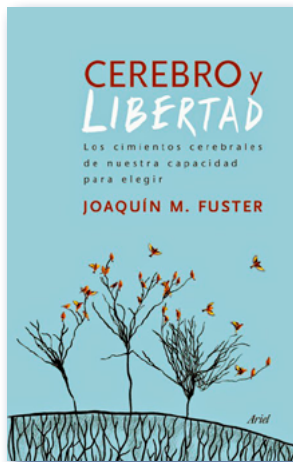
La autora

Susana Tamayo

Es maestra de Educación Infantil y Primaria, licenciada en Psicopedagogía y Psicología y Máster en Calidad y Mejora de la Educación. A lo largo de su trayectoria profesional ha desempeñado puestos como educadora de Educación Infantil, maestra de Pedagogía Terapéutica, maestra de Compensación Educativa y de Orientadora Educativa. Desde el año 2010 desarrolla su tarea profesional dentro del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Alcobendas, asesorando, entre otras funciones, a los centros de Educación Infantil y Primaria en la personalización del proceso educativo a la diversidad que presenta el alumnado, potenciando la reflexión y actualización del profesorado y fomentando la interacción y coordinación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Es autora de diversos artículos relacionados con el desarrollo de la autonomía, la orientación educativa y las medidas de atención a la diversidad del alumnado.



RECENSIONES



Cerebro y libertad. Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir

Fuster, J.M.

Barcelona: Ariel, 2014

En el último medio siglo, la neurología ha experimentado un desarrollo extraordinario. Joaquín M Fuster ha sido uno de los protagonistas de este avance, desde que en 1958 publicó en *SCIENCE* su primer artículo de repercusión internacional «Effects of stimulation of brain stem on tachistoscopic perception». Pronto se centró en el estudio de los lóbulos frontales, que en aquel momento eran un continente desconocido. Ha resumido su enorme trabajo de investigación en cuatro grandes obras: *The Prefrontal Cortex* (Academic Press, Londres, 4.ª ed. 2008), *Memory in the cerebral Cortex*, (Bradford Book, The MIT Press Cambridge, 1995), *Cortex and Mind* (Oxford University Press, Nueva York, 2003), y *The Neuroscience of Freedom and Creativity*, (Cambridge University Press, Cambridge, 2014) traducido al castellano como *Cerebro y Libertad* (Ariel, Barcelona, 2014). Estas obras suponen un esfuerzo para elaborar una visión cada vez más comprensiva del cerebro y de la mente humanos. Tal vez con un tono irónico, Fuster cita un texto de J. Z. Young: «La adicción a conceptos holísticos es una enfermedad profesional de los neurocientíficos. Puede curarse con microscopios, microanálisis y microelectros». Fuster reconoce que a él le ha sucedido lo contrario. Una larga trayectoria experimental le ha conducido a plantearse una teoría del cerebro cada vez más integrada, y a enfrentarse a temas cada vez más abstractos. Por eso, tras ser durante décadas el gran especialista en el *cortex* prefrontal, pasó a estudiar la memoria, como una propiedad de todos los sistemas cerebrales, elaboró una visión general de las funciones del cerebro ('Unifying cognition' es el subtítulo de *Cortex and Mind*), y en su último libro, que hoy comento, trata del más difícil problema humano: la libertad.

En *Cortex and Mind*, Fuster señaló que estamos en pleno cambio de paradigma, un cambio al que él ha contribuido poderosamente. Del modelo modular estamos pasando al modelo en red, próximo al conexionismo. El contenido de una red es un 'cognito', que es la unidad básica de conocimiento o de ejecución. En todos los casos incluye la memoria, protagonista principal del funcionamiento cerebral. Fuster atribuye a Friedrich Hayek la idea de que la percepción es a la vez causa de la memoria, y un producto de ella. Las memorias individuales son redes neuronales de variedad prácticamente infinita. Centrales en la obra de Fuster son los 'ciclos percepción-acción', principio dinámico fundamental de los procesos mentales, unión de las redes neurales del cerebro posterior, dedicadas a la percepción, con las redes ejecutivas de la corteza frontal y a las que se une la información emocional. La libertad aparece también en ese círculo que reverbera hasta que el objetivo de la acción se cumple, y que muestra una interacción entre el cerebro y el entorno exterior o interior.

En este libro, Fuster defiende la existencia del libre albedrío, es decir, de la capacidad de elegir entre opciones diferentes. El tema de la libertad ha interesado mucho a los neurólogos, que, en términos generales niegan su existencia. Benjamín Libet demostró que el 'potencial de preparación' de un movimiento se inicia unos 200 milisegundos antes de que el sujeto sea consciente de la intención de actuar¹. John Dylan-Haynes, comprobó que registrando la actividad cerebral de personas a las que se pedía la realización de la sencilla decisión de apretar uno de dos botones, podía predecir con un alto grado de precisión qué decisión iban a tomar, siete segundos antes de que la tomaran². Así pues, la conciencia va un poco retrasada respecto de la decisión. Se limita a 'conocerla', no a tomarla.

Fuster afirma que nuestro cerebro es libre. Y añade que lo es sin necesidad de decidir conscientemente. Escribe: «La libertad —es decir, nuestra capacidad para elegir pensar, planear, decidir, hacer, deshacer, no hacer— se basa exclusivamente en la implicación de la corteza cerebral en el ciclo percepción-acción. Nuestro ejercicio de la libertad no deriva de la agencia de un yo consciente, por interpretado que sea, ni de ningún misterioso centro cerebral del libre albedrío. El conocimiento consciente, como el que acompaña siempre a la deliberación, al razonamiento lógico y a las decisiones difíciles, es un epifenómeno de una muy activada corteza implicada en el ciclo percepción-acción»³. No hay dualismo alguno: la corteza es la mente.

La estructura principal de la actividad cerebral es el ciclo percepción-acción. En animales simples, no hay intermediarios entre ambos. Un estímulo provoca la huida de una ameba y otro estímulo la detiene. En el ser humano, el ciclo está sujeto a múltiples y variadas influencias, en cualquier momento de su dinamismo. Si el ciclo comienza por un acontecimiento externo sorprendente, la corteza aplica cognitos elementales (intuición, emocionalidad, razonamiento superficial) y la respuesta es automática. Si la decisión implica mas dificultad, entran en juego cognitos lógicos deductivos o inductivos, y funciones ejecutivas mas complejas de la corteza prefrontal. La libertad está en todos los momentos del ciclo, distribuida en muchísimas fuentes, incluidas las peculiaridades del entorno, nuestra historia biográfica, nuestro carácter⁴. Por ejem-

1. LIBET, B. (2004). *Mind Time. The temporal factor in consciousness*.

2. SIONG SOON, C.; BRASS, M.; HEINZE, H.J.; HAYNES, J.D. (2008). «Unconscious determinants of free decisions in the human brain». *Nature Neuroscience*, n.º 11.

3. FUSTER, J.M. (2014). *Cerebro y libertad*, p. 168.

4. *Ibid.*, p. 170.

plo, los lóbulos frontales pueden elaborar metas, que servirán de criterios de evaluación para la activación de las redes necesarias. De esa manera puede establecerse un mecanismo de autocontrol automático. No consciente, pero eficaz.

Así pues, para Fuster no tiene sentido decir que 'yo' soy libre. Lo correcto es decir que mi cerebro es libre, porque es un mecanismo cibernético que se autocontrola. Me atrevo a decir que al afirmar que 'mi cerebro es libre' da más importancia al hecho de que sea 'mío', que al hecho de que sea libre. «Lo que llamamos 'yo libre' es la corteza cerebral»⁵. Es verdad que tengo la 'experiencia' de ser consciente de varias alternativas y de elegir entre ellas, pero si aceptáramos la relevancia de esa experiencia —dice Fuster— nos enfrentaríamos al problema del 'homúnculo', un fantasma que espanta a nuestro autor. Tendríamos que admitir que en nuestro cerebro hay un timonel que dirige sus operaciones, lo que nos forzaría a admitir que dentro de la cabeza de ese timonel habría otro timonel más pequeño, con lo que iríamos dilatando la solución del problema sin resolverlo nunca. Como señala L.W. Barsalou «What is free will if not homunculus?»⁶. La respuesta de Fuster es: «el acto libre es una competición entre distintos ciclos percepción-acción activados». La corteza toma decisiones continuamente, basándose en datos multivariantes y probabilísticos. La libertad no sería un acto 'ontológicamente nuevo', autoafirmativo, realizado fuera del régimen de la causalidad, sino un modo de tomar decisiones de una manera más flexible, con mejor información, apelando al razonamiento. Todo a nivel neuronal, no consciente. Analicemos un ejemplo tomado del reino animal. Una leona está acechando un grupo de gacelas. El hambre mantiene su cerebro en alerta. Procesa la información. En un momento determinado toma la decisión de saltar a por su presa. ¿Qué ha pasado en el cerebro del animal? Fuster diría que en la competición entre 'aguardar' y 'atacar' (competición entre dos ciclos percepción-acción) en un momento dado se impone el segundo. En el caso humano, aparecen una serie de funciones que amplían la flexibilidad y la eficacia de esa decisión inconsciente: la integración de variados canales de información (la memoria, las emociones, las normas culturales, los valores); el lenguaje; la capacidad de anticipar el futuro; y el poder de elegir la información para tomar una decisión de actuar o no. El cerebro —fundamentalmente, el *cortex* prefrontal— realiza una computación para sopesar alternativas⁷.

Una decisión es el resultado de la evaluación en la corteza de múltiples *inputs* procedentes de diversos 'cognitos' activos, estímulos ambientales e impulsos internos. Cada uno lleva distinto peso o un grado de exigencia, que depende de su pertinencia a un objetivo. Este peso se traduce asimismo en la fuerza sináptica del *input* que va a los sustratos de la acción. La opción entre alternativas, que es la esencia de la libertad para decidir, depende de la fuerza de los diversos *inputs* en competencia que llegan en un momento dado a una repartida red de acción centrada en la corteza prefrontal⁸. La red ejecutiva recibe *inputs* no solo excitatorios sino también inhibitorios, estos pueden ser imperativos éticos que inhiben la red ejecutiva prefrontal. Como dice otro gran neurólogo, Michel Gazzaniga: «La libertad implícita en la decisión de no comerse el donuts de mermelada proviene de una creencia sobre la salud y el peso arraigada en una capa mental que es capaz de engañar al impulso de comerse el donuts. El impulso ascendente a veces resulta derrotado por una creencia descendente en la batalla para emprender una acción. Y sin embargo, la capa superior no funciona en solitario o sin la participación de la capa inferior»⁹.

El ciclo percepción-acción es un mecanismo cibernético de autocontrol en todas las secuencias de acciones orientadas a metas concretas. Este ciclo omnipresente es el acontecimiento evolutivo primordial para adaptar el organismo a su entorno. No es solo adaptativo, sino preadaptativo, porque permite al individuo prepararse para sucesos futuros. Estas operaciones pertenecen a las funciones frontales que permiten que las funciones ejecutivas no solo sean predictivas sino también proactivas. Una de las funciones de la corteza prefrontal es su dimensión futura. Es memoria del pasado

transformada por la imaginación y proyectada al futuro. La corteza prefrontal se activa por la representación interna de acciones prospectivas. La planificación y la toma de decisiones consiste en recrear acciones viejas de una manera nueva¹⁰. Idear acciones nuevas con 'cognitos' viejos.

Solo analizando los antecedentes de una decisión podremos entender la génesis de la acción ejecutiva así como el papel del cerebro en la misma. No hay decisión que salga de la nada. Hay células que parecen predecir, a juzgar por su nivel de activación, la cantidad y probabilidad de una recompensa. La corteza prefrontal parece estar relacionada con tres atributos de la recompensa: cantidad, probabilidad y demora. La demora de la gratificación está íntimamente relacionada con la capacidad para inhibir impulsos internos. Esta es una facultad de la corteza prefrontal, que decide las metas y a partir de ese momento maniobra para realizarlas.

En resumen, según Fuster, la enorme infraestructura cortical de la cognición desempeña un papel fundamental en la toma de decisiones más libres. La rica y repartida serie de 'cognitos' perceptuales y ejecutivos que el individuo ha desarrollado en el cerebro gracias a la experiencia, la educación y el ejemplo de otros influye en cada decisión importante, sobre todo si esta requiere un cierto grado de deliberación. Algunos tienen principios éticos. Todos intervienen en la toma de decisiones, de modo consciente o inconsciente. El lenguaje interviene porque precisa y hace consciente los 'cognitos', pero la conciencia es un subproducto obligatorio de una intensa activación reticular, no su causa¹¹. «El ejercicio de la libertad, amén de la experiencia subjetiva de la misma, aumenta de acuerdo con el número de planes simultáneos y su duración. Ambos están en función de la educación, la personalidad, la inteligencia y los recursos del planificador. En cualquier caso, el buen planificador mantiene en todo momento la flexibilidad necesaria para modificar el curso de un plan conforme a su progreso o ausencia de este. En cada caso evaluará el *feedback* procedente del ciclo percepción-acción»¹².

De esta manera, no podemos asignar la voluntad a ninguna región, ni siquiera a la frontal, porque nos movemos en causalidades circulares. Evitamos con ello la secuencia lineal causa-efecto. El ciclo percepción-acción evita el problema, porque sitúa a la corteza prefrontal bajo la influencia de la corteza posterior y de estructuras subcorticales, dentro de una formación circular donde no existe un auténtico punto de partida. En ese contexto, la cuestión filosófica de libre albedrío frente a determinismo deja de tener sentido. Un equilibrio razonable a nivel neurobiológico entre las dos partes de esta cuestión tan debatida es la noción de que la acción voluntaria esta muy probablemente determinada por la resolución de conflictos de rivalidad, en el *cortex* prefrontal, entre diversas influencias neurales de distinto origen. Algunas de ellas, por supuesto, serán, en un determinado momento, más fuertes y apremiantes que otras. La voluntad será tan libre como inconscientes sean estas influencias y siempre que otras opciones aparentemente plausibles estén disponibles. Se debe tener en cuenta, para terminar, que algunas de esas influencias pueden proceder de áreas subcorticales aun no identificadas que representen nuestros más altos valores —en realidad, de una reserva de la memoria de representaciones perceptivas y motoras construidas gracias a la educación y al buen ejemplo de nuestros compañeros humanos—. No olviden esta referencia a la educación, porque la voy a utilizar en mis conclusiones.

Es posible que la idea de libertad de Fuster —un sistema de decisión autoorganizada que aprovecha riquísimas fuentes de información— esté también influida por Hayek. Esto sugieren las últimas páginas del libro, en las que mi admirado Fuster pasa —a mi juicio con demasiada premura— de los problemas del libre albedrío a los de la libertad política. Y también lo sugiere la elogiosa mención que hace de un artículo de George Ainslie y J. Monterosso, publicado en *SCIENCE*, y titulado: «La conducta ¿un mercado en el cerebro?»¹³. Hayek pensaba que «nuestra capacidad racional no consiste tanto en conocer el mundo y en interpretar las conquistas

5. *Ibid.*, p. 164.

6. BARSALOU, L.W. (1991). *Cognitive Psychology: An Overview for Cognitive Scientist*. Erlbaum.

7. FUSTER, J.M. (2014). *Cerebro y libertad*, p. 156.

8. *Ibid.*, p. 200.

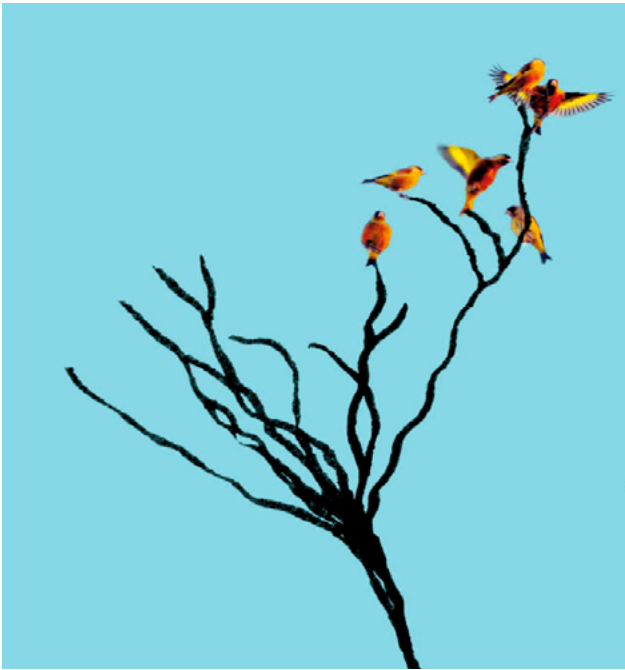
9. GAZZANIGA, M. (2012). *¿Quién manda aquí?*, p. 135.

10. FUSTER, J.M. (2014). *Cerebro y libertad*, p. 188.

11. *Ibid.*, p. 196.

12. *Ibid.*, p. 214.

13. AINSLIE, G.; MONTEROSSO, J. (2004). «Behavior: a market place in the brain». *Science*, vol. 306, n.º 5.695, pp. 421-423. DOI: 10.1126/science.1104884



humanas, cuanto en ser capaces de controlar nuestros instintivos impulsos, logro que escapa a las posibilidades de la razón individual, puesto que sus efectos abarcan a todo el colectivo»¹⁴. Cree que la cultura no es fruto de un plan pensado conscientemente por una inteligencia sino producto de la 'evolución espontánea' de una colectividad. «Únicamente nuestra profunda y amplia ignorancia de la naturaleza de la cultura hace posible la creencia de que la dirigimos y gobernamos»¹⁵. «Un orden no intencionado puede ser superior a cualquier otro de intencionada creación»¹⁶. Me parece llamativa la semejanza de estos dos enfoques: tanto el cerebro de Fuster, como la sociedad de Hayek son capaces de producir de forma no consciente dos grandes creaciones: la libertad y la cultura. Y no necesitan hacerlo de manera intencionada.

Consecuencias para la educación

La obra de Joaquín Fuster ha colaborado de manera decisiva en la reivindicación de un inconsciente neurológico —distinto del psicoanalítico— compuesto por el conjunto de operaciones que el cerebro realiza sin que el sujeto sea consciente de ello. El inconsciente —gracias a su obra y a la de Eric Kandel, Dan M. Wegner, Patrick Haggard, Ap Dijksterhuis, Tanya L. Chartrand, John A. Bargh, Peter M. Gollwitzer, etc.— ha ganado respetabilidad científica¹⁷. Hace un siglo, el gran matemático Henri Poincaré —a quien Fuster cita— llegó a la conclusión de que la invención matemática no era consciente. Sin embargo, añadió algo más: la evaluación de su corrección debía hacerse conscientemente. Este es el punto que me resulta más complicado en la argumentación de Fuster: la inutilidad de la consciencia. Otros autores la han confirmado en el terreno de la toma de decisiones o de la creatividad¹⁸. Desde el campo de la inteligencia artificial la ha defendido Marvin Minsky y desde la lingüística, Ray Jackendoff. Todos ellos confían firmemente en la capacidad computacional del cerebro. Y todos ellos admiten que en la experiencia consciente no hay nada nuevo.

Sin duda, esto es verdad, pero creo que no es toda la verdad. Lo que he llamado 'inteligencia generadora o computacional' es una asombrosa productora de ocurrencias. A ella se refería Poincaré quien, según Jaques Hadamard, matemático que le sucedió en la Academia de Ciencias de Francia, era capaz de «observar pasiva-

mente, como desde el exterior, la evolución de las propias ideas subconscientes». Pero, al igual que Poincaré, también Hadamard admitía un nivel inconsciente y un nivel consciente en la creación matemática. Y añadía que plantearse qué nivel es superior carece de sentido: «Cuando se cabalga, ¿es el caballo superior o inferior al jinete? Es mas fuerte y puede correr más rápidamente que el jinete, pero, sin embargo, este puede dirigir el caballo a su albedrío». Sin duda, el fantasma del 'homúnculo' aparece en esta metáfora, pero por miedo a esa mitología ¿podemos eliminar la capacidad de control de la consciencia? Creo que Fuster no lo hace, o al menos no lo hace del todo, porque en *MEMORY IN THE CEREBRAL CORTEX*, al estudiar los sueños, escribe: «Sin el control de la realidad y la autoconsciencia que predomina en el estado de vigilia, presumiblemente esa activación condiciona a un azaroso, y presuntamente caótica movilización de redes corticales y de ahí los irracionales, fragmentarios y caóticos contenidos de los sueños»¹⁹. También al tratar la atención o la deliberación consciente se refiere a esta influencia. A partir de la información en estado consciente, el sistema puede reconocer la inexactitud de la información presentada espontáneamente o puede dirigir de manera más eficiente las actividades de búsqueda. Es lo que mantiene Daniel Kahneman en *PENSAR RÁPIDO, PENSAR LENTO*²⁰. Las tareas sencillas podemos hacerlas automáticamente (sistema 1), pero las complejas o las nuevas necesitan apelar al pensamiento atento y consciente (sistema 2). Fuster, tal vez por su interés en reforzar en este libro su argumentación a favor de una libertad no consciente, afirma que «los conceptos de razonamiento y pensamiento deliberado indican dos facultades mentales que son importantes, pero no esenciales en mi presente argumentación: la consciencia y la lógica racional. Es verdad que, muy probablemente, la deliberación interna se lleva a cabo con plena consciencia de casi todas las premisas y conclusiones del pensamiento racional. Sin embargo, es la corteza la que realiza la deliberación consigo misma. No lo hace nuestra consciencia *per se*, ni tampoco nuestro estado de conocimiento consciente, que es, no obstante, un subproducto obligatorio de esta deliberación en virtud de la actividad cortical que requiere»²¹. Lo que tendrá importancia en el caso de la razón no serán los argumentos, sino la fuerza sináptica que tenga cada una de las alternativas. Todo es cuestión de computación.

Creo que Fuster no tiene razón al considerar la consciencia un epifenómeno, porque se trata de un fenómeno emergente, con propiedades nuevas. La percepción es un *novum* por respecto a los acontecimientos neuronales, y pienso que ese *novum* se convierte en *input* de reentrada y colabora a constituir una memoria con significados y no solo con acontecimientos neuronales.

Es verdad que nos resulta incomprensible pensar en un comportamiento bien adaptado pero no consciente, porque inevitablemente la consciencia es nuestro punto de partida. Es el dato primario, el marco general de nuestro pensamiento. A partir de él, nuestro pensamiento consciente puede llevarnos a descubrir las neuronas, su comportamiento, el modo como funcionan inconscientemente, pero todo ello sin poder salir de la consciencia, que es donde pensamos incluso cuando pensamos en el inconsciente. Eso nos sitúa en una inevitable e incómoda petición de principio: para negar la utilidad de la consciencia, tenemos que fundarnos en los actos conscientes de conocimiento, que dejan de ser inútiles para convertirse en imprescindibles.

Pero es un asunto demasiado complejo y debatido para tratarlo en este lugar. Prefiero atenerme a los hechos justificados por Fuster —la eficiencia de la actividad inconsciente y su papel en la toma de decisiones— y sacar de ellos importantes consecuencias educativas. Voy a defender brevemente lo que en otro sitio he expuesto con más detenimiento. Lo que llamamos 'libertad' es el resultado de un 'proyecto de liberación' generado socialmente, y hecho posible por el lenguaje²². Mediante la educación, el sujeto construye los mecanismos que de modo no consciente podrán colaborar a realizarlo. La inteligencia produce bucles prodigiosos: lo que crea la recrea²³. Aumenta sus capacidades proponiéndose metas y entrenándose

14. HAYEK, F. (1990). *Arrogancia fatal*, p. 57.

15. HAYEK, F. (1998). *Los fundamentos de la libertad*, p. 49.

16. HAYEK, F. (1990). *Arrogancia fatal*, p. 36.

17. HASSIN, R.R.; ULEMAN, J.S.; BARGH, J.A. (2007). *The New Unconscious*.

18. DIJKSTERHUIS A.; BOS M.W.; NORDGREN L.F.; VAN BAAREN R.B. (2006). «On Making the Right Choice: The Deliberation-Without-Attention Effect». *Science*. vol. 311, n.º 5763, pp. 1005-1007.

19. FUSTER, J.M. (1999). *Memory in the cortex*, p. 286.

20. KAHNEMAN, D. (2012). *Pensar rápido, pensar lento*.

21. FUSTER, J.M. (2014). *Cerebro y libertad*, p. 154.

22. MARINA, J.A. (1996). *La libertad como artificio*, pp. 49-75.

23. MARINA, J.A. (2011). *El bucle prodigioso*.

para estar en condiciones de alcanzarlas. Nos seducimos desde lejos y caemos en nuestra propia seducción. La inteligencia humana ha conseguido aprender a realizar comportamientos libres a partir de mecanismos deterministas. No lo consigue siempre, y cuando lo consigue lo hace con mejor o peor fortuna.

Es fácil reconocer en estas afirmaciones las ideas de Lev Vygotski y de su discípulo, el gran neurólogo Alex Luria, el primer gran investigador de los lóbulos frontales. El hecho de que tomemos muchas —si no todas— las decisiones de manera inconsciente, automática, no impide la conducta libre. La inteligencia humana es capaz de elecciones libres mediante mecanismos deterministas. No es tan difícil de comprender. Supongamos un ordenador que incluyera la instrucción siguiente: «Buscar opciones y realizar la mejor fundada racionalmente». Así funcionarían los ordenadores que juegan al ajedrez. Producen computacionalmente un número inmenso de opciones, y aplican un criterio de evaluación para elegir la mejor. ¿En qué se diferencia su comportamiento del comportamiento libre de un jugador humano? En que un jugador humano ha diseñado el mecanismo de respuesta de la máquina. Lo que sostengo es que el ser humano hace algo parecido: crea libremente mediante la educación los mecanismos que permitirán al cerebro funcionar después automáticamente, pero a las órdenes lejanas del sujeto. Son mecanismos de dos niveles: uno generador y otro evaluador.

Estos hechos nos obligan a reformular los objetivos de la educación. En primer lugar, debe ser ‘educación del inconsciente’²⁴. Es decir, debemos ayudar al cerebro del niño o del alumno para que adquiera los recursos cognitivos, emocionales y operativos para producir ideas, sentimientos, deseos, proyectos inteligentes. En segundo lugar, tendrá que establecer criterios de evaluación, con los que comparar las propuestas, y con la posibilidad de bloquear la acción si no pasa la prueba. Libet ya reconoció una posibilidad de veto en sus investigaciones. Y Fuster, citando a Bernstein, admite ese mecanismo comparador. Este aprendizaje del autocontrol —de lo que se denominan ‘funciones ejecutivas’— está produciendo un gran número de investigaciones²⁵.

Este es el proyecto educativo en que trabajamos en la cátedra INTELIGENCIA EJECUTIVA Y EDUCACIÓN, que dirijo en la Universidad Nebrija de Madrid, y que tanto debe a la obra de Joaquín Fuster. Si los programas resultan eficaces, es decir, si aumentan la riqueza de opciones, y la capacidad de decisiones acertadas, fortalecerán el modelo que proponemos. Es posible que muchos actos de decisión se realicen fuera de nuestra conciencia, pero pueden ser libres si nosotros conscientemente hemos creado los mecanismos automáticos de la decisión o del comportamiento. Lo hacemos mediante el entrenamiento, que convierte en automáticas acciones que previamente hemos hecho prestando atención. La tarea de la educación, como ha señalado Patricia Churchland, es un proceso de transferencia de parte del control consciente a un servidor inconsciente²⁶. Daniel Dennet, un filósofo al que Fuster menciona, sostiene que el autocontrol ha de aprenderse: «Un yo es, ante todo, un lugar de autocontrol. Soy la suma de las partes que controlo directamente. El individuo humano comienza la vida con un problema; aprender a controlarse a sí mismo»²⁷. Ese aprendizaje se hace desde impulsado desde el exterior, porque es una creación social²⁸. Como dice Allan Sroufe, un experto psicólogo infantil, la madre es el *cortex* prefrontal del niño, que poco a poco va aprendiendo a dirigir su comportamiento mediante el lenguaje interno²⁹.

El libro de Joaquín Fuster me parece de enorme importancia para la educación, precisamente por el énfasis que pone en los mecanismos de decisión no conscientes. La eficacia de estos mecanismos hace que, si queremos liberarnos, si aspiramos a controlar nuestra propia vida, tengamos que ir un poco más atrás de la cons-

ciencia actual, y esforzarnos en construir, de acuerdo a un ‘proyecto de liberación’, la fuente de nuestras decisiones y ocurrencias. Eso es, en realidad, lo que siempre ha intentado la educación mediante la formación de los hábitos, las fortalezas y las virtudes, que son automatismos que dirigen nuestra acción. Las decisiones surgen de una competición entre redes neurales, dice Fuster, pero esa competición no es completamente espontánea ni casual. La educación carga los dados para que ganen las opciones que el sujeto quiere que ganen. Ante esta idea, Hayek movería la cabeza con reprobación, y no sé si Joaquín Fuster también lo hará.

Referencias bibliográficas

- AINSLIE, G.; MONTEROSSO, J. (2004). «Behavior: a market place in the brain». *Science*, vol. 306, n.º 5.695, pp. 421-423. DOI: 10.1126/science.1104884
- BARKLEY, R. A. [sitio web]. Russell A. Barkley, Ph.D. Dedicated to Education and Research on ADHD. <http://www.russellbarkley.org/>
- BARSALOU, L.W. (1991). *Cognitive Psychology: An Overview for Cognitive Scientist*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- DENNETT, D. (1992). *La acción libre: un análisis de la exigencia del libre albedrío*. Barcelona: Gedisa.
- DIJKSTERHUIS A.; [et al.] (2006). «On Making the Right Choice: The Deliberation-Without-Attention Effect». *Science*, vol. 311, n.º 5.763, pp. 1005-1007. DOI: 10.1126/science.1121629
- FUSTER, J.M. (1999). *Memory in the cortex. An Empirical Approach to Neural Networks in the Human and Nonhuman Primate*. MIT Press.
- (2014). *Cerebro y libertad. Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir*. Barcelona: Ariel.
- GAZZANIGA, M. (2012). *¿Quién manda aquí? El libre albedrío y la ciencia del cerebro*. Madrid: Paidós.
- HASSIN, R.R.; ULEMAN, J.S.; BARGH, J.A. (2007). *The New Unconscious*. Oxford University Press.
- HAYEK, F. (1990). *Arrogancia fatal*. Madrid: Unión Editorial.
- (1998). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.
- KAHNEMAN, D. (2012). *Pensar rápido, pensar lento*. Madrid: Debate.
- LIBET, B. (2004). *Mind Time. The temporal factor in consciousness*. Harvard University Press.
- MARINA, J.A. (1996). «La libertad como artificio». *Leviatán: Revista de hechos e ideas*, n.º 65, pp. 49-74.
- (2012). «La educación del inconsciente». *Pediatría Integral*, pp. 574-577.
- MARINA, J.A.; RODRÍGUEZ DE CASTRO, M.T. (2011). *El bucle prodigioso*. Barcelona: Anagrama.
- SIONG SOON, C.; [et al.] (2008). «Unconscious determinants of free decisions in the human brain». *Nature Neuroscience*, n.º 11. <https://escuelaconcerebro.files.wordpress.com/2012/02/haynes_natneurosci_2008_ext2.pdf>
- SROUFE, L.A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge studies in social & emotional development. New York, NY, US: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511527661>
- SUHLER, C.; CHURCHLAND, P. (2009). «Control, Conscious and Otherwise». *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 13, pp. 341-347.
- WINSLER, A.; FERNYHOUGH, C.; MONTERO, I. (2009). *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. Cambridge University Press.

José Antonio Marina

Filósofo y escritor. www.joseantoniomarina.net

24. MARINA, J.A. (2012). «La educación del inconsciente». *Pediatría Integral*, pp. 574-577.

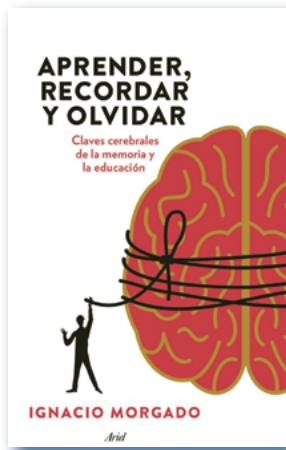
25. BARKLEY, R. A. <http://www.russellbarkley.org/>

26. SUHLER, C. Y CHURCHLAND, P. (2009). «Control, Conscious and Otherwise». *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 13, pp. 341-347.

27. DENNETT, D. (1992). *La acción libre*, p.100.

28. Es la misma opinión que defiende Michel Gazzaniga en el libro citado en la nota 9.

29. SROUFE, L.A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*.



Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación

Morgado, Ignacio

Barcelona: Ariel, 2014

Quisiera empezar esta reseña haciendo notar que, desde hace poco, en la titulación del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en una de las asignaturas que imparto con otros profesores y profesoras, se ha introducido un tema sobre neuro-pedagogía en una asignatura que desarrolla los procesos de formación de las personas adultas. Ello es debido a la importancia que el grupo de profesores y profesoras está dando a la aportación de la neurociencia a los procesos formativos de las personas. Y cuando necesitamos dar al alumnado una obra de ampliación y profundización encontramos muy pocas que relacionen la neurociencia y la educación. A partir de ahora ya tenemos la obra del profesor Morgado. Sería deseable que, en el proceso de revisión de los grados de educación se incorporara ésta temática con mayor amplitud, como en su tiempo se incorporó la psicología, los fundamentos biológicos o la sociología.

Por tanto, estoy de acuerdo con Ignacio Morgado en que los descubrimientos y aportaciones científicas de la neurociencia tienen implicaciones para la teoría y la práctica educativa y su libro lo demuestra. Estas aportaciones nos pueden ofrecer explicaciones nuevas que permitan profundizar en el conocimiento sobre las condiciones bajo las cuales el aprendizaje puede ser más efectivo. Ello permitiría fundamentar el diseño de estrategias educativas no convencionales dirigidas a atender las diferentes dimensiones educativas y el desarrollo de la personalidad, y también confirmar muchas prácticas pedagógicas que se han ido realizando en aplicación de la investigación pedagógica, y, como toda disciplina que trabaja con seres humanos, mediante la observación y la experiencia. El preciso trabajo que presenta el texto sobre la implicación de la memoria en el aprendizaje es una muestra de ello.

Y puedo ir más allá, diciendo que las aportaciones de la neurociencia pueden constituirse en el futuro en una reestructuración y una nueva perspectiva de las humanidades y las ciencias sociales, en general, y de las ciencias de la educación, en particular. Como un revulsivo que haga repensar muchas de las prácticas educativas y sociales que estamos realizando.

Si nos centramos en la estructura del texto, el libro empieza con un interesante prólogo de Joaquín Fuster donde define el libro como un verdadero vademécum para el educador moderno. Y no va del todo errado. Seguidamente, en la introducción, Morgado nos dice que «es un libro de psicobiología y que pretende aportar claves generales, derivadas del conocimiento científico para analizar las posibles causas del fracaso escolar». Que es un libro de psicobiología es muy cierto ya que trata multitud de temas sobre el funcionamiento del cerebro humano. Y sobre mitigar el fracaso escolar, aunque es un objetivo muy ambicioso, al cual la pedagogía dedica muchos trabajos y estudios, el profesor Morgado consigue dar alguna pista ya que a lo largo del texto va desgranando, con ejemplos muy prácticos y didácticos, los hallazgos de la neurociencia que tienen implicaciones para la teoría y la práctica educativa y no niego que ello puede ayudar a analizar algunos fracasos escolares que se presentan hoy día con mucha frecuencia.

A partir de aquí, todos los nueve capítulos del libro van poniendo énfasis en la memoria como bien indica el subtítulo del libro y se trata de forma amplia en el texto. Pero no se limita a la memoria y sus diversas formas, sino que la va relacionando con el aprendizaje, la inteligencia, la cognición, el recuerdo, el olvido y el sueño. Además se van introduciendo en todos los capítulos ideas y orientaciones para la enseñanza tanto de la infancia como de la adolescencia. Y, si el lector no es educador también encuentra muchas ideas sobre lo que nos pasa cuando se avanza en edad, aunque Morgado no se queda en la mera descripción como ocurre en otros textos, sino que nos da ideas y hace propuestas que alivian a los que se hacen mayores, y explica muchos de sus problemas con la aquiescencia de las recientes investigaciones.

El epílogo es una vuelta a la introducción, y volvemos a coincidir con el autor en que las disciplinas neurocientíficas nos pueden ofrecer explicaciones novedosas que permiten profundizar en el conocimiento acerca de las condiciones bajo las cuales el aprendizaje puede ser más efectivo, evitando así el fracaso, producto de procesos educativos, que la neurociencia ha probado que no son los más adecuados y que se practican en la educación desde hace siglos. Con ello, Morgado nos hace reflexionar sobre la pedagogía equivocada, producto más de la intuición que de la ciencia.

Se ha de reconocer que el profesor Morgado es respetuoso con la pedagogía y los que trabajan con ella, y eso se ve a lo largo de su texto. No quiere dar normas sino indicaciones, descubrimientos, nuevas aportaciones neurocientíficas, etc., para que los maestros y los profesores los lleven a la práctica. Se ha de agradecer la confianza que Morgado muestra a la autonomía docente. Como buen docente es consciente de que la práctica pedagógica tiene un importante principio de indeterminación técnica y, aunque se investiga constantemente, hay aspectos educativos difíciles de aplicar a todos los alumnos y a todos los contextos. Es de agradecer también esa perspectiva porque el autor no cae en una racionalidad técnica que quiere imponerse y que ha originado desde hace tiempo un alejamiento entre la pedagogía y la psicología. Se agradece, en fin, una obra donde se nos muestra que la anatomía del cerebro es inmensamente compleja, y que todavía no se conocen bien las estructuras y las interconexiones de sus numerosas partes. Y eso le ocurre también a los procesos educativos, que igualmente son muy complejos, y más aún en la realidad del siglo XXI, en el que los cambios sociales han sido vertiginosos y afectan decisivamente a la educación. Bienvenida sea toda disciplina y toda obra que aporte conocimientos para mejorar la educación.

Pedagogía y neurociencia. Una ayuda mutua

Desde la perspectiva pedagógica, es de agradecer la lectura del libro por muchas razones. Desde la perspectiva académica por la información sobre los avances de la neurobiología, y desde la divulgativa por las metáforas, fotos, ejemplos, gráficos, investigaciones propias y de otros autores, etc., que explican procesos neurocientíficos y proporcionan muchas referencias para mejorar la educación.



Cuando el docente lo lee se va dando cuenta de que tampoco los educadores lo han hecho tan mal en muchos aspectos (él ya lo comenta en el texto). La pedagogía hace tiempo que sabe que los posibles efectos de la experiencia educativa sobre el desarrollo personal del alumno están fuertemente condicionados, entre otros factores, por su competencia cognitiva general o, lo que es lo mismo, por su nivel de desarrollo operativo; y que los estadios de desarrollo intelectual, con fluctuaciones en los márgenes de edad, son bastante generalizables en su orden de aparición. A cada uno de los estadios de desarrollo corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual, que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia. La lectura del texto reafirma muchos aspectos que desde hace tiempo una buena educación reivindica, y proporciona nuevas informaciones sobre el comportamiento del cerebro y la mejora del proceso de aprendizaje mediante la memoria.

La pedagogía, como arte y proceso de enseñar, siempre se ha apoyado en diversas ciencias que le dan un sustrato para fundamentar la intervención educativa. Nadie duda que la psicología (como la sociología, la filosofía o las didácticas) históricamente haya sido la ciencia auxiliar por excelencia de la pedagogía. Cuando hablamos de educar hablamos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La psicología orienta sobre los procesos del aprendizaje y la pedagogía, basándose en ellos, diseña los procesos educativos de la enseñanza. Es un binomio imprescindible y, como bien indica la literatura pedagógica, se unen con un guion 'enseñanza-aprendizaje' formando la idea holística de un solo proceso.

Hoy día, si interpreto bien los primeros capítulos del texto del profesor Morgado, la psicobiología, mediante la neurociencia, nos dice que el cerebro nace con una herencia genética pero que se hace con la experiencia epigenética. Que es «plástico» (la plasticidad es una de las características más excelentes del cerebro humano para posibilitar el aprendizaje). Que se adapta a las situaciones cambiantes y a los desafíos de la existencia, pero, al mismo tiempo, da forma a nuestra vida en escoger nuevas conductas, experiencias y vivencias. Y confirma lo que siempre hemos ido observando y comprobando en los procesos de enseñanza. Lo que le pasa a un niño o a un adolescente no es únicamente lo que se ve de su comportamiento sino lo que le rodea que le provoca ese comportamiento. Aunque la pedagogía le ha ido llamando atención a la diversidad y la importancia del contexto en la educación de los seres humanos. Cuando en la pedagogía del siglo xx entró como ideas fuerza la diversidad y el contexto hubo un cambio paradigmático de la forma de ver los procesos educativos. Y en eso se está aún actualmente.

No se puede dudar que todas las ramas de la psicología sigan siendo ese importante soporte a la pedagogía, pero como bien demuestra Morgado en la obra que reseño, la neurociencia se va convirtiendo en una herramienta imprescindible para mejorar el

proceso de enseñanza. Pero hemos de tener cuidado porque, muchas veces, se intenta banalizar las propuestas de la neurociencia, ya sea para aumentar las ventas de textos, o para captar incautos que se adhieran a propuestas no científicas. Se hace esta advertencia porque va apareciendo una nueva terminología basada en el prefijo 'neuro'. En un rápido análisis de fuentes de información electrónica y de programas de divulgación, encontramos hoy día diversas denominaciones como neuroeducación, neurodidáctica, neuroformación y neuropedagogía en el campo educativo, pero también neurocultura, neuromárketing, neuroeconomía, neurofilosofía, neurolingüística, neuropolítica, neurohistoria, neurogastronomía, neuroestética, neuroarte, y muchas más 'neuro'. Es decir, se trata de poner el prefijo 'neuro' a todo lo disciplinar para llamar la atención o darle más importancia a lo que se propone. Por supuesto que por poner el prefijo no cambiará el contenido semántico de la disciplina. Cuando una ciencia avanza hemos de estar atentos a las modas pasajeras, a las injerencias propagandistas y a los aprovechados que utilizan las palabras sin contenido para obtener, mediante estrategias de seducción, beneficios privados. El libro del profesor Morgado persigue todo lo contrario de lo anteriormente señalado, ya que nos muestra un texto serio, riguroso, bien documentado y con la pretensión de ayudar a mejorar la educación.

Si profundizamos un poco más en el ámbito pedagógico, encontramos que, como argumenta el profesor Morgado, las disciplinas educativas derivadas de la neurociencia (neurodidáctica, neuroeducación y neuropedagogía) son disciplinas recientes que se ocupan de estudiar la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo del cerebro o, lo que es lo mismo, son las disciplinas que favorecen que aprendamos con todo nuestro potencial cerebral. Por tanto, son nuevas disciplinas que promueven una mayor relación de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo del ser humano. Y dejamos de lado el concepto de neuroformación porque lo consideramos como una terminología de marketing y de moda, más que como una aportación de rigurosidad científica, porque se utiliza para la propaganda de instituciones educativas privadas de carácter superior con el propósito de captar un mayor número de clientes.

Si en el campo educativo aceptamos con Morgado el concepto de neuroeducación que aparece en su libro, coincidimos en que es la nueva disciplina que puede promover una mayor integración de la pedagogía con aquellas disciplinas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo del ser humano. Y siempre teniendo una visión interdisciplinar ya que es necesaria una intersección de muchas neurociencias relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza en todas sus formas.

Cuando leía el texto, iba analizando lo nuevo que aporta el profesor Morgado y constatando lo que coincide con las prácticas educativas más innovadoras. Bienvenida sea una obra que nos da nuevas pistas y que apoya todo aquello que desde una determinada pedagogía más innovadora y comprometida con el cambio se ha ido defendiendo.

Destaco algunas de las ideas muy importantes para los procesos educativos que van apareciendo en el texto, como que el estado de la vida social impacta en el aprendizaje; que el movimiento (dando mucha importancia al deporte en uno de los capítulos) influye positivamente en el aprendizaje; que aprendemos más en ambientes enriquecidos y que las emociones (recordemos que Morgado es un experto en la temática según ha demostrado en libros anteriores) afectan o potencian el aprendizaje.

Qué mejor para un educador que un libro que le ayude a pensar y a mejorar en su práctica profesional. Y eso lo consigue la lectura de este libro. Cuando leyéndolo iba tomando nota de las principales aportaciones del profesor Morgado, yo los transformaba desde mi perspectiva pedagógica y los transcribo a continuación:

- Es necesario, para potenciar el aprendizaje, partir de la experiencia del alumnado, es decir, centrar el trabajo sobre el aprendizaje real de procedimientos más que sobre la transmisión únicamente conceptual. En una parte del libro el autor pone énfasis en las preguntas del docente como metodología didáctica. Ya destacado por la retórica clásica y Sócrates en su proceso de ironía y mayéutica.

- Se ha de realizar una educación más centrada en la resolución de problemas surgidos de la vida que en la adquisición estricta de saberes.
- Que el tiempo en la enseñanza es importante, un aprendizaje puede demorar tiempo en consolidarse y otro puede ser inmediato. El meticoloso trabajo sobre la memoria que se presenta en el texto lo demuestra claramente.
- La retroalimentación al que aprende es fundamental en la formación de las redes neuronales que sustentan un potencial aprendizaje. Aspecto fundamental en el proceso de enseñanza.
- Los procesos educativos implican aproximaciones sucesivas del contenido a enseñar desde una lógica disciplinar y psicológica. Sin embargo, cada alumno tiene su propio estilo cognitivo y su propia memoria, que es necesario estimular para conseguir una mejor educación. Estudiar a cada uno permitirá adecuar el proceso de enseñanza a su proceso cognitivo.
- Los procesos de aprendizaje dejan huella en el desarrollo del cerebro, modelando su organización estructural y funcional y delineando la historia de cada uno.
- Y no podemos olvidar la importancia del área afectiva. Cuando un maestro quiere que un alumno aprenda alguna cosa, el sentimiento del estudiante hacia el maestro, la institución y la materia, interaccionan con habilidad para procesar la nueva información haciendo una inferencia emocional en el aprendizaje. Y la falta de ello puede provocar una gran desgana para aprender.

Podría extraerse muchas más prescripciones pedagógicas de la lectura de este libro, que no detallo exhaustivamente para no hacer excesivamente larga la lista anterior. Pero no puedo evitar destacar que para el ser humano, en su proceso formativo, hay multitud de condicionantes, como por ejemplo los posibles efectos de anteriores experiencias educativas sobre el desarrollo personal del alumno. Estos condicionantes son, o bien el resultado de experiencias educativas anteriores que se incorporan a la memoria, que puedan haber tenido lugar en instituciones educativas, o bien el resultado de aprendizajes espontáneos. El alumno que inicia cualquier aprendizaje lo hace a partir de los esquemas previos o la representación mental que ha ido construyendo a lo largo de su experiencia, utilizándolos como un instrumento de lectura y de interpretación de la realidad que condiciona en un alto grado el resultado del nuevo aprendizaje. Estamos de acuerdo con Morgado que se produce aprendizaje cuando el sujeto que aprende pone en relación los nuevos contenidos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, cuando se establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno. La educación deberá provocar un estímulo inductor en el alumnado para modificar su conocimiento a partir de la construcción de éste por el propio alumno y no únicamente una superposición de conocimientos.

Y como dice la pedagogía, la construcción de aprendizajes implica el principio de actividad del alumno y la participación de éste en todos los niveles de aprendizaje. El alumno deja de ser un mero receptor pasivo para convertirse en un elemento activo, motor de su propio aprendizaje.

Como resumen de este apartado, podemos aseverar que el libro es de gran ayuda para entender el funcionamiento cerebral y da pistas a los maestros y profesores para una interpretación más adecuada del proceso interactivo que tiene lugar en el aula (actitudes, clima escolar, conflictos,...) y para desarrollar un mejor sistema de formación docente que tenga en cuenta los recientes descubrimientos sobre la memoria y el desarrollo cerebral.

La influencia del contexto en la educación. Una epigenética educativa.

El autor trata la epigenética desde el punto de vista de la neurociencia y de cómo el cerebro se hace y rehace constantemente a través de las conexiones sinápticas y cambios químicos, en la medida en que responde a los cambios en el ambiente; como dice el autor, la pedagogía hace lo mismo, ya que tiene una genética que es la cultura heredada desde hace siglos y que a veces impide con su inercia

innovar la educación, y una epigenética que se introduce demandando cambios adecuados a la realidad social del momento.

Los procesos de aprendizaje constituyen experiencias personales (estructuras epigenéticas) que se construyen mediante la interacción dinámica y permanente con la cultura y se representan fundamentalmente en redes conceptuales. Esa epigenética nos permite situar el proceso de enseñanza en un contexto mucho más amplio que el que proporciona la educación institucionalizada. Y eso actualmente es fundamental para saber cómo educar, a tenor de los problemas nuevos que han ido apareciendo y de la mayor complejidad social.

Esta forma de ver la educación enfatiza una visión holística del comportamiento humano que parte de que el aprendizaje siempre implica procesos conscientes e inconscientes. Si bien un aspecto de la conciencia es consciente, mucho de nuestro aprendizaje es inconsciente, es decir, que la experiencia y el *input* sensorial son procesados bajo el nivel de conciencia. Puede, por tanto, ocurrir que la comprensión de lo tratado y trabajado no sea total durante la clase, sino horas, semanas o meses más tarde, en el momento en que se le otorga significado en la historia de experiencias del sujeto.

Un texto para releer, tomar notas, aprender y recomendar

Con la reciente irrupción de las neurociencias y del trabajo con las emociones en educación o a los que hacía referencia anteriormente, me preguntaba ¿por qué se le otorga esa importancia y más ahora? Y ahora con la lectura del texto de Morgado he ido encontrando algunas respuestas. Seguramente es debido al cambio de paradigma que se ha producido en los últimos decenios. El fracaso escolar, el enseñar por competencias sin saber cómo hacerlo, el centrar el aprendizaje en los alumnos y en las alumnas, la relación con la ciencia, la tecnología, la sociedad, la innovación y la sostenibilidad, la sociedad de la información y del conocimiento, y, sobre todo, la crisis de las instancias de socialización que asumían la formación de las personas respecto a la ética o los valores de la comunidad y cuya transmisión ahora se resquebraja; todo ello nos lleva a la necesidad de desarrollar una nueva educación, a fomentar y repensar el papel de la educación en los procesos de construcción de sociedades más justas y equitativas y a que el profesorado en su proceso profesional (metodología, evaluación, gestión, comunicación con los colegas, relación con la comunidad, etc.) sepa traspasar aquellos valores a sus alumnos y a sus alumnas, para formar ciudadanos que trabajen por la búsqueda del bien común y de la convivencia. He ahí la respuesta que hemos de dar desde las diversas disciplinas educativas y bienvenidas sean las neurociencias que nos ayuden a ello. La sociedad se ha hecho más compleja, y cuánto más compleja y tecnificada es una sociedad, más importancia debería adquirir la persona humana, su conocimiento, y, en concreto, el conocimiento de los procesos de memoria, de aprendizaje y de los vínculos que la persona establece con los demás y con su entorno.

Todo ello nos lleva a un cambio de mirada respecto a la educación y a aprender a desarrollar una nueva metodología de trabajo basada en procesos rigurosos de investigación. La neuroeducación ha de ayudar a desarrollar una mejor educación y este libro lo hace y demuestra que es posible.

Animamos al autor que continúe en esa línea, ahondando en propuestas que permitan a los educadores ir conociendo los avances de la neurociencia y consolidando una neuroeducación que mejore los procesos educativos que es como decir que es mejorar «todo».

Francisco Imbernón

Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.



La generación de conocimiento sobre la realidad educativa, como uno de los fundamentos sobre los que basar las políticas públicas y las prácticas correspondientes, se ha convertido, en el presente siglo, en objeto de preocupación y de análisis por parte de los gobiernos de los países más desarrollados, de los organismos internacionales con competencias en educación y de algunos sectores clarividentes de la Academia. Probablemente haya contribuido a impulsar ese movimiento institucional la convicción creciente sobre el papel decisivo que, en los planos personal, social y económico, están adquiriendo los sistemas de educación y formación para la preparación del futuro y la sostenibilidad del desarrollo humano.

En este contexto, el Pleno del Consejo Escolar del Estado, en su INFORME 2013, recomendó «Basar, tanto como sea posible, las políticas en evidencias empíricas que aporten un mayor grado de seguridad sobre la pertinencia de su concepción y sobre las expectativas de sus resultados». El presente número de Participación Educativa ha asumido, en un plano intelectual, esa recomendación del Pleno y ha hecho del conocimiento para la mejora de las políticas y de las prácticas educativas su tema central de reflexión.