

t a r b i y a

Revista de Investigación e Innovación Educativa
del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

Tarbiya, n.º 32

Director

CÉSAR SAENZ DE CASTRO

Editor

FRANCISCO ALONSO BLÁZQUEZ

Consejo de redacción

JESÚS ALONSO TAPIA
MANUEL ÁLVARO DUEÑAS
CARMEN ARAGONES PRIETO
FERNANDO ARROYO ILERA
AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ
ROSA MARÍA DE CASTRO MONTORO
M^ª LUISA ORTEGA GALVEZ
MARÍA RODRÍGUEZ MONEO
NICOLÁS RUBIO SAEZ
CARMEN VIZCARRO GUARCH

Consejo asesor

JUAN JOSÉ APARICIO
(U. Complutense de Madrid)
ISABEL BRINCONES CALVO
(U. de Alcalá de Henares)
HORACIO CAPEL
(U. de Barcelona)
MARIO CARRETERO
(U. Autónoma de Madrid)
ANTONIO CORRAL
(U. Nacional de Educación a Distancia)
JUAN DELVAL
(U. Autónoma de Madrid)
MIGUEL DE GUZMÁN
(U. Complutense de Madrid)
EUGENIO HERNÁNDEZ
(U. Autónoma de Madrid)
FRANCISCO JAQUE
(U. Autónoma de Madrid)
ELENA MARTÍN
(U. Autónoma de Madrid)
JAVIER ORDÓÑEZ
(U. Autónoma de Madrid)
JOSE OTERO
(U. de Alcalá de Henares)

Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica

Redacción

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 Madrid
Tels.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22
Fax: 91 397 50 20
francisco.blazquez@uam.es
<http://www.uam.es/ICE/publicaciones>

Edición

ENTIMEMA
Fuencarral, 70
28004 Madrid
Tel.: 91 532 05 04
Fax: 91 532 43 34
ISSN: 1132-6239
Depósito legal: GU-231-1992

S u m a r i o

ζ Presentación. FRANCISCO ALONSO, 3 ζ LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN, 5 ζ Hacia un análisis de los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media. JUAN JOSÉ APARICIO, 7 ζ Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso. LUIS AGUILAR HERNÁNDEZ, 31 ζ La experiencia de una evaluación de centros como factor de mejora de la calidad. ELENA MARTÍN, 51 ζ Marco ideológico de la ley de calidad y la construcción de la escuela pública. JULIO ROGERO ANAYA, 69 ζ La condición docente y la calidad de la educación. FÉLIX GARCÍA MORIYÓN, 87 ζ ESTUDIOS, 111 ζ Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. DANIEL CASSANY, 113 ζ Perfil del estudiante de posgrado con éxito académico en la UNAM. A. MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, M.E. URRITIA-AGUILAR, A.I. MARTÍNEZ-FRANCO, R. PONCE-ROSAS Y A. GIL-MIGUEL, 133 ζ RESEÑA, 147 ζ Màrius Serra, Verbalia.com. ASUNCIÓN DEL CAMPO

Presentación

Con el presente número de *Tarbiya* abrimos una nueva etapa. Editaremos dos revistas al año y en las dos habrá una parte monográfica y una parte dedicada a estudios varios. Como se recordará, ahora alternábamos los números monográficos con los números abiertos. En esta ocasión, la parte monográfica de la revista recoge los trabajos que se expusieron en el Seminario Permanente "Educación y Sociedad", celebrado el pasado 22 de noviembre de 2002 en este Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Entre los asistentes, se constató la necesidad de reformar el marco educativo, pues una aplicación muy defectuosa de la Logse, en medios y decisiones, había creado unas contradicciones insalvables; sin embargo, en las ponencias aparecieron otros problemas que se discutieron con pasión: el carácter segregador de los nuevos planteamientos, los itinerarios formativos precoces, el abandono de la comprensividad, los cambios en el currículo en favor de contenidos conceptuales, etcétera. Las ponencias despertaron un interés cierto y lo que publicamos en el presente número se organiza en dos niveles. Por un lado, el artículo de Juan José Aparicio, "Hacia un análisis de los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media", y el artículo de Luis Aguilar Hernández, "Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso", que abordan una definición teórica del binomio calidad y educación que deshace tópicos ideológicos relacionados con la educación. Por otro lado, el artículo de Félix García Moriyón, "La condición docente y la calidad de la educación", que relaciona la calidad con la formación del profesorado y el artículo de Julio Rogero Anaya, "Marco ideológico de la ley de calidad y la construcción de la escuela pública", que analiza el tema en su relación con la enseñanza pública para explicar las decisiones ideológicas y sociales que alimentan la Ley de Calidad. Finalmente, el artículo de Elena Martín, "La experiencia de una evaluación de centros como factor de mejora de la calidad", une ambas vertientes: repasa enfoques sobre la calidad y presenta distintos modelos para abordar los resultados de una experiencia de evaluación de centros de educación secundaria durante los últimos seis años.

Esperamos que el número interese y ayude a entender las transformaciones realizadas en el marco educativo y las que vendrán. En el ciclo de cambios que va de la LODE a la LOGSE y después a la LOCE, hemos llegado ya a un punto de no retorno en las reformas educativas. En el año 2002 se cumplieron veinte años de los primeros pasos de una Reforma que para algunos tuvo en el periodo que va de 1982 a 1886 su fase crítica con el planteamiento de los cambios como un proceso abierto y la incorporación de logros y hallazgos de los movimientos de renovación pedagógica. Volveremos sobre ello. Finalmente, realizamos una corrección editorial: en el número 31 de *Tarbiya*, dedicado en forma monográfica a "Cultura audiovisual y educación", faltó señalar que el artículo de María Luisa Ortega, "Imágenes, conocimiento y educación. Reflexiones desde la historia de la representación visual de las ciencias", se había desarrollado en el marco del proyecto de investigación "Modelo de descubrimiento y modelos de invención: estudios sobre la actividad científica" (Ministerio de Educación y Cultura, DGES, BFF 2000-097-02-01).

Francisco Alonso
Editor de Tarbiya

La calidad

en la educación

Hacia un análisis de los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media _____

Juan José Aparicio

Cuando se aborda cualquier problema en la educación, uno de los inconvenientes con los que nos tropezamos es la naturaleza de los conceptos que se manejan, que suelen tener un carácter abstracto. Como sabemos los psicólogos del conocimiento, los conceptos abstractos no tienen un referente claro y ello permite que cualquier afirmación sea plausible, de modo que puede llegarse, en el mejor de los casos a un discurso vacío de contenido y, en el peor, a concepciones claramente desenfocadas y erróneas.

Esta advertencia inicial es pertinente porque el tema de mi charla es la calidad de la enseñanza en la enseñanza media y el concepto de calidad de la enseñanza podría llegar a ser uno de esos conceptos peligrosos, especialmente si, como es el caso en este momento en nuestro país, se trata de un concepto que ha entrado en la política. Así que para poder iniciar mis reflexiones acerca de la calidad de la enseñanza podríamos partir de la idea de que una enseñanza de calidad es la que

Se distinguen tres factores o efectos en relación con la calidad de la enseñanza:
el efecto recursos, el efecto alumno y el efecto profesor.

da como resultado un alto rendimiento en los alumnos. El rendimiento se entendería no sólo como la cantidad de conocimientos adquiridos, sino también como el aumento en la capacidad para conocer y la mejora en las destrezas intelectuales que, como sabemos, están, a su vez, relacionadas con el conocimiento de que se dispone.

Naturalmente, podrían defenderse ideas tales como que una enseñanza de calidad es la que proporciona más felicidad a nuestros alumnos o argumentos de esta índole, pero, en mi opinión, eso nos enredaría en un mero verbalismo. No obstante, en algunas ocasiones se ha señalado que al reducir la calidad al rendimiento académico se olvidan aspectos tales como los valores y, en general, cuestiones relacionadas con el desarrollo afectivo. Casi todo el mundo está de acuerdo en que lo afectivo es un objetivo importante de la educación, pero merecería la pena detenerse, aunque sea muy brevemente, en esta cuestión de lo afectivo, porque, por contraste, ello nos permitirá hacernos una idea de la verdadera importancia del rendimiento académico como criterio de la calidad de la enseñanza.

Hay una vertiente de lo afectivo que se refiere al interés por un contenido. Desde los primeros trabajos de Krathwohl y colaboradores (1964) se sabe que el interés por un contenido está ligado al nivel de conocimiento de que se dispone. Es decir, cuanto más sabe una persona de una

materia, mayor es el interés que muestra por seguir aprendiendo y mayor es el placer que experimenta por aprender en ese campo. Naturalmente, habría otros factores relacionados, que determinan el interés por una materia, y que tienen mucho que ver con aspectos más puramente motivacionales, tales como la capacidad del alumno para aprender en ese campo o, más filosóficamente, el sentido del contenido en relación con la vida. Desafortunadamente, no es este el lugar para adentrarnos en un análisis de estas interesantes cuestiones. En todo caso, puede decirse que el interés por una disciplina depende, en gran parte, del grado de conocimiento de dicha disciplina. En consecuencia, este aspecto de lo afectivo parece estar muy vinculado al rendimiento académico en esa disciplina.

La otra vertiente de lo afectivo, los valores, es más resbaladiza. Probablemente, habría que empezar por ponerse de acuerdo en cuáles son los valores que hay que promover. No quiero entrar aquí en el problema de base de las ciencias sociales —y la educación tiene bastante de ciencia social—, consistente en la ausencia de una Filosofía Moral que, a lo más que llega, es a estipular que los valores, finalmente, se establecen en función de la aceptación de la comunidad, que, por otra parte, está, a su vez, manipulada. En cualquier caso, como han demostrado las madrasas de los talibanes o las ikastolas en nuestro país, si se tiene claro lo que hay que transmitir y

el contexto social es relativamente favorable no parece que sea muy difícil conseguir enseñar valores; otra cosa muy distinta y, probablemente, más difícil, es enseñar matemáticas. Además, presumiblemente, la única esperanza de salir de este enredo fatídico en el que nos vemos envueltos por mor de lo que se ha llamado la "crisis de valores", se cifra en acudir al conocimiento. Probablemente, si la gente dispusiera de un mayor conocimiento, sería más difícil convencerla de que lo que obviamente es bueno debe considerarse como malo y viceversa, por mucho que lo estipule la mayoría de la colectividad. Pero, si el conocimiento es la clave, de nuevo nos estamos retrotrayendo al rendimiento.

En todo caso y desde un punto de vista técnico, el problema con este tipo de objetivos afectivos es que son difíciles de medir, porque, como desde antiguo sabemos, su medida exige que se compruebe que, por ejemplo, alguien interesado en la música no se pierde un concierto o estrategias similares que requieren una observación minuciosa de la conducta de los individuos, impracticable en la mayoría de los casos. Todo ello hace que, en algunas circunstancias, los aspectos afectivos puedan convertirse en un fácil refugio para justificar la ineficacia de un sistema educativo. El sistema no es malo, puede decirse, porque, aunque los alumnos no saben, están contentos. La afirmación precedente puede parecer, a simple vista excesiva, pero no es extraño

encontrar argumentos en favor de la calidad de la enseñanza de un sistema, basados en la satisfacción de los implicados en dicho sistema, tales como los profesores, alumnos, padres, etcétera.

Finalmente, también puede decirse que un sistema educativo de calidad es el que produce una menor tasa de fracaso escolar. En ocasiones se manejan cifras o porcentajes de fracaso escolar para defender o vituperar la excelencia o deficiencia de un sistema educativo. Sin duda, el fracaso escolar es uno de los diversos índices de calidad que pueden emplearse, pero, como puede adivinarse fácilmente, el factor subyacente al fracaso escolar es el rendimiento académico.

Tomadas así las cosas, creo que podríamos empezar a profundizar un poco en los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media. Antes de nada, habría que aclarar que cuando hablo de la enseñanza media, me refiero a lo que todo el mundo entiende por enseñanza media, que es un ciclo intermedio entre la enseñanza primaria y la enseñanza superior y que, desde el punto de vista del aprendizaje, se caracteriza por ser un ciclo en el que, claramente, los contenidos están diversificados en diferentes disciplinas. Esta diversificación en asignaturas, característica de la enseñanza media, obliga a que los análisis de la calidad en este ámbito sean, en cierto modo distintos, a los análisis de la calidad que puedan hacerse en otros ciclos

como la escuela infantil o la enseñanza primaria.

Ahora bien, también aquí puede haber una cierta confusión respecto a los factores que determinan la calidad de la enseñanza, puesto que podrían clasificarse desde múltiples criterios. Yo voy a distinguir tres factores: Los recursos, el alumno y el profesor. Hay también otras posibilidades. Por ejemplo, se puede hablar de factores escolares y factores extraescolares, pero, como ya veremos, los factores extraescolares se resumen, básicamente, en el factor alumno y los factores escolares serían el profesor y los recursos. Creo que esta clasificación es lo suficientemente comprensiva para poder seguir adelante. Por cierto, sin que esté en mi ánimo emplear un argumento de autoridad, no estaría de más decir que es la clasificación que comúnmente se utiliza en la literatura pedagógica. Es, pues, a partir de esta clasificación de factores determinantes de la calidad desde donde voy a intentar hacer una análisis de algunos problemas relacionados con la calidad.

Empezando por el factor recursos, habría que aclarar que llamo recursos tanto a las instalaciones, equipamiento, materiales, etcétera, en donde, naturalmente, no entran lo que en las empresas se llaman recursos humanos; eso, en la educación, es el profesor. En principio, se supone que una escuela con buenas instalaciones, con ordenadores, laboratorios, medios audiovisuales, libros etcétera, daría lugar a una

mayor calidad de la enseñanza. Sin embargo, el primer dato sorprendente procedente de la investigación educativa indica que esta suposición no parece ser cierta. Un grupo de investigadores encabezados por Coleman realizaron hace ya varias décadas (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966) un estudio considerado clásico en el que no se encuentra ninguna relación entre los recursos y la calidad de la enseñanza.

A partir del estudio de Coleman y colaboradores se han llevado a cabo más de 300 estudios sobre el tema y, en base a estos estudios, se han realizado meta-análisis que, para que nos entendamos, consisten en combinar los datos de todo un conjunto de estudios realizados en un determinado ámbito para extraer conclusiones generales. Los resultados de estos meta-análisis sobre dichos estudios, realizados entre 1964 y 1994, llegan a conclusiones semejantes, aunque con algunas matizaciones, Hanushek (1997), por ejemplo, concluye que no hay ninguna relación entre los recursos y la calidad de la enseñanza y Hedges y Greenwald (1996) creen detectar una cierta relación positiva, aunque muy débil.

Este hallazgo no solamente parece contraintuitivo, sino que, además, contradice los datos provenientes de la observación informal. Los alumnos que obtienen mejor rendimiento suelen proceder de escuelas que cuentan con medios muy superiores a las de los alumnos que obtienen peor rendimiento.

La virtud del estudio de Coleman y colaboradores y los posteriores, a los que me he referido, residía en demostrar que estas diferencias de calidad se debían al factor alumno no al factor recursos. Si la calidad de la enseñanza de las escuelas con mayores recursos era superior no se debía a que contaban con más recursos, sino a que tenían mejores alumnos. Esto nos lleva a pensar en la influencia decisiva del factor alumno de la que más adelante hablaremos.

Pero antes yo me preguntaría, ¿cómo puede ocurrir que los recursos en sí mismos tengan una nula o leve influencia en la calidad de la enseñanza? Hay una posible explicación que es la que yo defiendo. Veamos: la enseñanza como negocio no es excesivamente rentable. Es cierto que la enseñanza privada produce beneficios sustanciales, pero probablemente la relación entre las inversiones y el beneficio obtenido no es tan espectacular como en otras áreas de la actividad económica. La verdadera fuente de negocio en la educación está en los recursos, básicamente en el equipamiento y los materiales y especialmente en los libros de texto, es lo que se llama "la industria del conocimiento". Es algo semejante a lo que ocurre en la sanidad donde la principal fuente de negocio está en el equipamiento y la industria farmacéutica. La cuestión es que "la industria del conocimiento" está en manos privadas. Curiosamente, los defensores de la educación pública, entre los que me cuento, no suelen reparar en el hecho de que este

aspecto tan importante de la educación es privado. Yo no tengo nada en contra de lo privado, pero ocurre que los negocios privados tienen como meta principal la obtención de beneficios y eso, que es muy lícito, puede tener, sin embargo, consecuencias negativas desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza.

Para que pueda entenderse lo que digo, quizá podría aderezarse con algunos ejemplos; uno referido al equipamiento y otro a los libros de texto. En relación con el primer ejemplo, en algunos países los programas de informatización de las escuelas han desembocado en un relativo fracaso debido a la ausencia de software educativo y a la deficiente formación del profesorado en este terreno. Muy brevemente, vender ordenadores a las escuelas es un buen negocio; crear software educativo o formar a los profesores, no tanto. El segundo de mis ejemplos se refiere a los libros de texto. Yo siempre he defendido en donde he podido, aunque me han dado pocas oportunidades por las razones que más adelante comprenderemos, que el aumento en la calidad de los libros de texto podría aumentar la calidad de la enseñanza, porque un buen libro de texto puede ayudar al profesor, en primer lugar, a dominar ciertas estrategias docentes y, en segundo lugar, a mejorar su forma de diseñar la enseñanza. Pero eso pasa, entre otras muchas cosas, por un lado, por una adecuación de los textos a los distintos colectivos de alumnos, lo que disminuiría las tiradas y, por otro, porque el

texto cuente con una guía para el profesor y un material de aprendizaje para el alumno. El mercado de los libros de texto para los alumnos es muy extenso, sobre todo, si se considera que todos los alumnos son iguales, pero el de los profesores no tanto. En una estrategia de marketing es muy probable que las guías para el profesor tendrían que regalarse, ¿cómo se rentabiliza esa inversión entonces?

En nuestro país, además, los ingentes beneficios conseguidos con los libros de texto han dado lugar a grandes imperios en el mundo editorial y en los medios de comunicación. ¿En dónde va a denunciarse esta situación? Por eso decía al principio que no he tenido muchas oportunidades de denunciarla. Cuando se dice que hay que volcar no sé qué porcentaje del PIB en la educación, yo, naturalmente, estoy de acuerdo. Eso y más, pero ¿dónde? Habría, por ejemplo, una posibilidad que sería pagar mejor a los profesores o aumentar su número, pero lo que frecuentemente subyace a esa reclamación es que hay que dotar mejor a las escuelas. Veamos la lógica económica y la lógica de la calidad de la enseñanza. Desde un punto de vista macroeconómico pagar mejor a los profesores o aumentar su número sería desastroso porque aumentaría el déficit público, sin embargo aumentar los recursos sería fomentar los beneficios de las correspondientes empresas. Pero los recursos, en el actual estado de cosas, como ya se ha dicho, no desembocan en una mayor calidad de la

enseñanza. Por el contrario, numerosas investigaciones demuestran, como más adelante veremos, que aumentar el sueldo a los profesores o aumentar el número de profesores para disminuir el tamaño de los grupos aumenta la calidad de la enseñanza, aunque estos dos datos requieren una matización posterior, a la que me referiré más adelante. En relación con el primer dato, sin embargo, no puedo resistirme a hacer una consideración previa. Las remuneraciones de los directivos, altos y medios, de las empresas son, en algunas ocasiones, desorbitadas, especialmente en comparación con los sueldos que perciben los profesores. El argumento que se esgrime para justificar estos emolumentos en las empresas es de carácter motivacional. Se supone que el interés que ponen los ejecutivos en sus empresas depende en gran parte del salario que perciben lo que, a su vez, repercute en el éxito de la empresa. Sin embargo, en el caso de la enseñanza el interés de los profesores debe ser únicamente vocacional.

Este breve repaso del factor recursos nos lleva al segundo factor, probablemente el más importante que es el factor alumno. Para que se hagan una idea de la importancia de este factor hay toda una corriente en la educación en la que se comparan, por un lado, los efectos de la escuela que incluyen la bondad de los profesores, los recursos etcétera, y, por otro, los efectos del alumno que se refieren al nivel inicial del alumno, es decir, a los conocimientos,

capacidad y motivación de los alumnos. Estas variables, en realidad reflejan la potencialidad de aprendizaje de los alumnos. Pues bien, estos estudios parecen indicar que el factor alumno es el más importante. Es decir, la mayor o menor calidad de la enseñanza estaría determinada, fundamentalmente, por el factor alumno. En algunos casos incluso se concluye que la práctica docente del profesor es indiferente, de modo que la calidad de la enseñanza dependería, únicamente, del factor alumno. Ciertamente, estos estudios adolecen de numerosos problemas, a los que más adelante me referiré, pero, en todo caso, ponen de manifiesto la importancia decisiva del factor alumno.

La cuestión es que el factor alumno está vinculado a la clase social. Es decir, los alumnos procedentes de las clases sociales más deprimidas están menos motivados y tienen un menor nivel de conocimientos y capacidad. Como he explicado en numerosas ocasiones y no puedo extenderme aquí, la razón profunda por la que los alumnos de clases sociales deprimidas están menos motivados, se debe, básicamente, a que la correlación positiva entre el nivel de renta y el éxito académico sólo se cumple en las clases sociales más favorecidas, pero no en las clases sociales más desfavorecidas. Por lo tanto, las expectativas de "triunfar en la vida" como consecuencia de llegar a un nivel académico elevado son muy reducidas en las clases sociales desfavorecidas y, en consecuencia, el éxito académico no se

convierte en una meta muy deseable en esas clases sociales. En lo que se refiere al nivel de conocimientos y capacidad, también he explicado en otras ocasiones (Aparicio, 1995a) que, tanto el desarrollo metacognitivo, como la cantidad de conocimientos con que cuenta un niño están también muy relacionados, por diversas razones, con la clase social a la que pertenece. En suma, la imagen que se dibuja es que los centros de enseñanza que se alimenten de alumnos procedentes de clases sociales desfavorecidas estarían abocados a una enseñanza de baja calidad, frente a los centros cuyos alumnos procedan de clases sociales más favorecidas. De este modo, la educación contribuiría a ahondar en las desigualdades sociales.

Así, esta vinculación entre el nivel de los alumnos y la clase social hace que la posible intervención en el factor alumno con objeto de mejorar la calidad de la enseñanza pueda verse afectada por la obligada aspiración a una educación igual para todos. En sociedades muy poco igualitarias, como la nuestra, el problema se agrava hasta límites insospechados. El hecho de que el origen social de los alumnos sea un factor determinante en su capacidad para aprender en situaciones académicas, ha llevado a algunos autores a defender, como hace Steinberg (1996) en un reciente libro sobre las reformas educativas, que el único modo de mejorar el rendimiento académico de los alumnos sería, no tanto actuar en el sistema educativo, sino, más bien, atacar

directamente las desigualdades sociales. Entraríamos, así, en un problema filosófico sobre si la Educación puede contribuir al cambio social, como siempre ha propugnado el reformismo liberal, o si, por el contrario, la Educación es un reflejo de la sociedad de modo que resultaría una trampa intentar combatir las desigualdades sociales desde la Educación y no desde el ámbito en el que dichas desigualdades se producen.

Dejando aparcado el problema filosófico que podría ser tratado en otra charla, si que podríamos, en el peor de los casos, tratar que la educación no ahonde aún más en las desigualdades sociales y, en el mejor de los casos, si el reformismo liberal está en lo cierto, procurar paliar en alguna medida dichas desigualdades.

Ante este estado de cosas, la solución más simplista es la de intentar mezclar alumnos de diferentes niveles de conocimiento y procedencia social, de tal modo que todos estuvieran en las mismas condiciones. El movimiento de las "comprehensive schools" en Inglaterra responde a esta filosofía. Las "grammar schools" que precedieron a las "comprehensive schools" se caracterizaban por hacer una selección previa de sus alumnos, lo que, sin pretenderlo, producía una cierta segregación social. Por esta razón, los gobiernos laboristas, a partir de mediados de los sesenta, promovieron una sustitución progresiva de las "grammar schools" por las "comprehensive schools",

en donde no existe una selección previa. El efecto inmediato fue un cierto deterioro en la calidad de la enseñanza. Los gobiernos conservadores que vinieron a continuación, lejos de oponerse al movimiento de las "comprehensive schools", lo ampliaron en detrimento de las "grammar schools". Eso, naturalmente, en el ámbito de la enseñanza pública, porque, al mismo tiempo preservaron y fomentaron la enseñanza privada. Como todos sabemos, la segregación social de los alumnos es definitiva cuando convive la enseñanza pública y la enseñanza privada, y los conservadores, en su afán segregacionista, comprendieron que la mejor manera de fomentar la enseñanza privada era deteriorar la pública. En la actualidad, con la mencionada colaboración de los gobiernos conservadores, que fueron sucediéndose desde la instauración de las "comprehensive schools" por parte de los laboristas, el 86% de las escuelas en Gran Bretaña son comprehensive, pero la calidad de la enseñanza que se imparte en las "grammar schools" que quedan, sigue siendo muy superior. La polémica en este país se establece entre los que piensan que la calidad de la enseñanza podría mejorar aumentando el número de las "grammar schools" y los que piensan que lo que habría que hacer es mejorar la calidad de la enseñanza impartida en las "comprehensive schools". El problema es que estos últimos no dicen cómo se puede mejorar la calidad de la enseñanza en las "comprehensive schools", al margen, claro está, de declaraciones generales que no suelen

conducir a ninguna parte. Es más, hay algunas "comprehensive schools" que han logrado niveles aceptables de rendimiento escolar, pero ¿saben ustedes cómo lo han conseguido? A través de distribuir a los alumnos en grupos homogéneos. Es decir, introduciendo la filosofía de las "grammar" en las "comprehensive".

Además, en muchas ocasiones, ni siquiera es necesario hacer una selección previa para discriminar a alumnos con distinto nivel en la enseñanza pública. Como el nivel de los alumnos está relacionado con la clase social y las clases sociales suelen distribuirse en zonas geográficas diferenciadas, un centro de enseñanza ubicado en una determinada zona, contará, en términos generales, con alumnos procedentes de una determinada clase social y con un determinado nivel. De ahí que por los mismos años que los laboristas en Gran Bretaña fomentaron las "comprehensive schools", los demócratas en Estados Unidos instituyeron la política del "one track" o de una vía, que se caracterizaba por el "busing", que podríamos traducir por "autobuseo" y que consistía en trasladar a los chicos en autobús de un barrio o una zona a escuelas de otros barrios o zonas. Bien es verdad, que la sociedad estadounidense, que no se distingue, precisamente, por combatir las desigualdades sociales, se vio abocada a esta política por la presión de las "minorías raciales", que en ese momento representaban casi el 25% de los votos (en la actualidad con la adición de los hispanos sobrepasa el

40%), pero, al margen de las justificaciones étnicas, debe reconocerse que se trataba de un problema social. En cualquier caso, se intentaba que algunas escuelas no fueran privativas de una determinada clase social o "minoría étnica", pero, sorprendentemente, al final se producía una heterogeneidad en los niveles de conocimiento intragrupo que ha hecho que esta política haya sido fuertemente contestada y todavía exista un dura controversia al respecto.

¿Cuál es el problema con la estrategia de mezclar a alumnos con distintos niveles de conocimiento y motivación en la enseñanza media? Pues que eso da lugar a grupos heterogéneos que cursan la misma disciplina y ¿cuál es el problema con los grupos heterogéneos? Pues que en situaciones de instrucción directa el profesor tiene que hacer tantos diseños docentes, vulgarmente llamados programaciones, como grupos de niveles tenga. Si un profesor tiene 28 alumnos distribuidos en, por ejemplo, tres niveles, tiene que pensar en lo que tienen que aprender los alumnos pertenecientes a cada uno de esos tres niveles, es decir, tiene que hacer tres diseños docentes diferentes y tiene que poner en marcha tres distintos tipos de tratamientos para cada nivel. Técnicamente se convierte en una tarea de enorme dificultad para el profesor y en la práctica les dejo a su imaginación lo que puede previsiblemente ocurrir. Al margen de lo que hayan imaginado o hayan vivido

a través de su propia experiencia, sí que me gustaría insistir en que la mejor manera de promover la enseñanza privada es deteriorar la enseñanza pública y que, probablemente, todos aquellos que quieren imponer la enseñanza privada están especialmente interesados en una política de integración alocada que deteriore la enseñanza pública, combinada con una política que preserve la capacidad de seleccionar alumnos en la escuela privada que, por otra parte, es difícil de impedir.

En algunos casos se ha sugerido, y suele coincidir con lo que piensan los legos en educación, que la heterogeneidad es enriquecedora porque cada individuo se supone que aporta al grupo su propia idiosincrasia. Afirmaciones de este tipo hechas por un experto constituyen como mínimo una frivolidad. Cuando se habla de homogeneidad en la enseñanza se refiere uno a homogeneidad en el nivel de conocimientos y capacidad intelectual y la homogeneidad de un grupo es necesaria sencillamente porque lo que se puede aprender depende del conocimiento previo de que se dispone. No me estoy refiriendo, por tanto, a la homogeneidad en cualquier otro aspecto de las personas. Es decir, una condición favorable para que un grupo aprenda es que sea homogéneo, en la medida de lo posible, en todos aquellos aspectos que son relevantes para el aprendizaje, sencillamente porque de otro modo se dificulta enormemente la labor del profesor.

Se confunde a veces el agrupamiento para dar una instrucción directa, en situaciones en las que la enseñanza está diferenciada en asignaturas, con el agrupamiento para el trabajo cooperativo. Es obvio y esta fuera de toda discusión que cuando se trata de dar una instrucción directa y diferenciada los grupos tienen que ser homogéneos. En algunas ocasiones, sin embargo, se ha llegado a proponer que los grupos heterogéneos podrían ser eficaces en situaciones de trabajo cooperativo. En este tipo de situaciones de grupo se espera que los alumnos más capaces enseñen a los menos capaces, convirtiéndose, así, en sustitutos del profesor. Aunque en esta circunstancia queda por resolver el problema de saber cómo aprenden los más capaces, parece, sin embargo, que cuando la diferencia entre los alumnos no es muy grande puede llegar a constituir un método eficaz. En general, las diferencias existentes entre los alumnos de la enseñanza infantil o primaria no pueden ser muy grandes, porque, debido, a su edad, no ha habido tiempo material para que estas diferencias se hagan demasiado amplias. Sin embargo, en la enseñanza media, la heterogeneidad puede llegar a alcanzar cotas considerables, impidiendo que el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos pueda constituir un método de enseñanza eficaz y ser, por lo tanto, una solución para abordar el problema de heterogeneidad.

Visto desde otro ángulo, debería recordarse que la idea de la enseñanza en grupos

cooperativos procede de una antigua propuesta que se originó en los años 50 en los Estados Unidos en el contexto de una corriente dentro de la enseñanza que se conoce como "enseñanza en equipo". Más recientemente, ha sido propugnada, también en ese país, por autores tales como Slavin (1980, 1983). Al margen de las dificultades prácticas que conlleva diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo con grupos heterogéneos, como han señalado algunos autores, como Cazden (1988), y la imposibilidad de que toda la enseñanza tenga lugar en la modalidad de grupos cooperativos, hay una cierta contradicción en esta propuesta. La base teórica que generalmente se aduce para explicar la eficacia del aprendizaje en grupos cooperativos es que en ellos tiene lugar un aprendizaje entre iguales. Algunos argumentan, además —aunque yo no estoy de acuerdo con ese punto de vista, pero dejémoslo para otra ocasión—, que el aprendizaje entre iguales se produce al generarse supuestos conflictos en supuestas zonas de desarrollo próximo, que deben ser parejas para que tenga lugar el aprendizaje. Sin duda, el aprendizaje en grupos cooperativos se ha demostrado muy eficaz en ciertas situaciones, pero, sin entrar en este momento en la explicación de esta eficacia, lo que no está claro es que dichos grupos, al menos en la enseñanza media, deban ser heterogéneos. A simple vista parece un poco absurdo proponer grupos cooperativos con niveles de conocimiento heterogéneos para lo que se supone que es un aprendizaje entre iguales

por estar en supuestas zonas afines de desarrollo próximo.

Para ser exhaustivos, en ocasiones se ha sugerido, sin demasiado fundamento, que cabría la posibilidad de que los grupos cooperativos heterogéneos pudieran tener ciertas perspectivas de éxito en la enseñanza media en el marco de un planteamiento interdisciplinar. Los planteamientos interdisciplinares han constituido siempre un *desideratum* en la enseñanza, pero, por diversas razones con cuya explicación no puedo detenerme aquí, se han mostrado muy resistentes a su puesta en práctica en el ciclo de las enseñanzas medias. En todo caso, si esta posibilidad fuera viable, la instauración de grupos cooperativos heterogéneos en el marco de una enseñanza interdisciplinar requeriría que se haya resuelto primero la cuestión de la interdisciplinariedad para intentar incorporar una cierta heterogeneidad dentro de ese marco interdisciplinario. No respetar esta secuencia da lugar a una simple heterogeneidad con los resultados lamentables ya comentados.

Ciertamente, en situaciones extremas se han dado casos en los que un profesor tenía que enseñar a grupos muy heterogéneos de alumnos, como ha ocurrido en el pasado en las escuelas unitarias de nuestro país. Durante algunas décadas, el único modo de satisfacer las necesidades educativas de las zonas rurales era atender simultáneamente a alumnos con niveles de

conocimiento muy dispares. Debe reconocerse que el esfuerzo de los maestros de la época desembocó en resultados encomiables, pero no parece que sea el momento de retrotraerse a aquellos tiempos heroicos.

Debido a la confusión existente, quizá sería oportuno recalcar que, aunque el nivel de los alumnos esté relacionado con la clase social, el criterio de distribución de los grupos no debe ser, obviamente, el de la clase social, sino el de nivel de conocimientos, de tal modo que una auténtica integración social en la educación pasaría por la recuperación de alumnos con menor nivel, que les permitiera incorporarse a un sistema educativo realmente interclasista. Los programas de enseñanza compensatoria responden a esta filosofía. En este punto sería interesante señalar que la enseñanza compensatoria representa una alternativa que, a fin de cuentas, resulta incompatible con lo que más arriba he llamado "autobuseo". Esta alternativa de la enseñanza compensatoria también fue ensayada por los demócratas en Estados Unidos, pero, en este caso no fue recibida con críticas, sino con una oposición frontal por parte de las fuerzas más reaccionarias de ese país. Una de las líneas de trabajo de esa oposición consistió en volcar una ingente cantidad de recursos para que algunos pseudoteóricos de la inteligencia intentaran demostrar que la inteligencia era heredada. Se buscaron, incluso, disparatados genes de la inteligencia de los que no me cabe duda que alguno se encontraría. La consecuencia inmediata

de estos supuestos estudios era que dedicar fondos a la educación compensatoria constituía una pérdida de dinero, cuando, supuestamente, los alumnos de las clases sociales más deprimidas, en este caso los afroamericanos, carecían de la inteligencia innata que poseían los blancos y, en consecuencia, era inútil intentar recuperar lo que por genética era irrecuperable. No puedo resistirme en este punto a comentarles una peripecia, para mi jocosidad, de toda esta discusión. Con los mismos criterios que se utilizaban para demostrar que los afroamericanos tenían una inteligencia innata menor que la de los blancos, resultaba que los orientales tenían una inteligencia superior a la de los mismos blancos. De todos modos, este punto de vista ha llegado a contaminar tan profundamente la conciencia de las personas que me veo obligado a declarar taxativamente, por si no se ha entendido suficientemente, que estoy en absoluto desacuerdo con las posiciones genetistas de la inteligencia que se han convertido en el principal baluarte intelectual de las posturas más reaccionarias en la educación.

Finalmente, creo que no debería ser necesario advertir que no se trata de negarse por principio a cualquier política de carácter integracionista. En Canadá, por ejemplo, se han conseguido resultados muy alentadores con políticas de integración que se han mostrado especialmente eficaces hasta los seis u ocho años, pero, a partir de esa edad, se ha comprobado que la

integración de alumnos con distintos niveles de conocimiento no produce efectos positivos, sino, más bien, lo contrario. Desde hace muchas décadas sabemos, a través, sobre todo, de la experiencia de los Kibbutz en Israel, que la posibilidad de que se neutralicen las diferencias que se producen como consecuencia del origen social tiene un periodo crítico que puede estimarse entre los cero y tres años ¿No les parece a ustedes un tanto sorprendente que en un país, como el nuestro, en el que la enseñanza infantil ha sido tremendamente descuidada y abandonada casi por completo a la iniciativa privada, se pretenda integrar en las clases de física, filosofía o matemáticas en el bachillerato en la enseñanza pública?

En suma, al menos en la enseñanza media, en donde hay una diferenciación de disciplinas, los grupos deben ser homogéneos en lo que se refiere al nivel de conocimientos, en cada una de las asignaturas, si se quiere aprovechar el efecto alumno, probablemente uno de los factores más determinantes de la calidad de la enseñanza. Es más, como ya veremos, los grupos homogéneos también son decisivos, si se quiere conseguir que los alumnos más desfavorecidos puedan llegar a incorporarse a niveles de rendimiento académico similares a alumnos de su misma edad. Sólo de este modo podría acariciarse la posibilidad de una enseñanza interclasista en una sociedad de clases.

Creo que ha llegado el momento de hablar del efecto profesor. Desde el punto de vista

de la calidad de la enseñanza el problema consiste en saber hasta que punto el profesor puede llegar a potenciar y, en su caso, contrarrestar el efecto alumno. Como creo haber dejado claro, en mi opinión esta posibilidad no pasaría por los grupos heterogéneos y, en consecuencia, por integrar a alumnos de diferentes niveles de conocimiento. Pero la pregunta es ¿puede el profesor contribuir a que aumente la calidad de la enseñanza tanto en los grupos de alumnos más avanzados como, especialmente, en los grupos más desfavorecidos? En esta última circunstancia, es decir, si el profesor puede aumentar el rendimiento de alumnos desfavorecidos, podría pensarse en una estrategia para aumentar la calidad de la enseñanza que permitiera, en la medida de lo posible, paliar el problema de las desigualdades sociales en la educación.

En este punto no puedo resistirme a recordarles que los grandes reformadores pedagógicos desde Pestalozzi a Freire pasando por Freinet, por el movimiento de las "free schools" en Inglaterra o por Ferrer i Guardia, en nuestro país, no pretendieron nunca mezclar a alumnos de diferentes niveles de capacidad, sino que, más bien, intentaron recuperar a alumnos de clases sociales desfavorecidas para que pudieran incorporarse con una cierta igualdad de condiciones a la vorágine de la sociedad estratificada a la que iban a enfrentarse.

En todo caso, lo que trato de decir es que la clave de la solución del problema que he

venido planteando a lo largo de mi charla está en el profesor. Pero esto resulta fácil decirlo, otra cosa distinta es demostrarlo y, por supuesto, caso de que se demuestre, todavía sería más difícil diseñar una política para ponerlo en práctica. La cuestión es que, como ya he señalado, los datos procedentes de los estudios cuantitativos tradicionales han hecho que algunos piensen que las prácticas docentes a las que se entregan los profesores son indiferentes cara a la calidad de la enseñanza y que lo único que cuenta verdaderamente son las características de los alumnos.

Afortunadamente, este tipo de estudios cuantitativos adolecen de ciertas insuficiencias. En primer lugar, es muy difícil cuantificar la efectividad de un profesor. El modo más obvio sería comprobar el rendimiento de sus alumnos, pero entonces, como se ha dicho, no podría saberse si el rendimiento obtenido por los alumnos se debe al profesor o a los alumnos. Es decir, si los alumnos aprenden mucho no hay modo de saber si ello se debe a que el profesor enseña muy bien o a que los alumnos son muy buenos. Es necesario encontrar un criterio independiente basado en las propias características del profesor. Sin duda el criterio más evidente sería la bondad de sus prácticas docentes. El problema es que también eso resulta difícil de establecer con una cierta precisión con independencia de la naturaleza de sus alumnos. En consecuencia, los estudios cuantitativos tradicionales medían otras características del

profesor, como los títulos o los certificados que posee o sus años de experiencia y estos criterios son de dudosa validez. En este punto permítanme que haga un pequeño inciso y es que los criterios de promoción para el profesorado de enseñanzas medias son justamente de esa misma naturaleza y si convenimos en que no son válidos para la investigación tampoco lo serían para la promoción. Volviendo al problema que nos ocupa, estas dificultades que se han señalado en los estudios cuantitativos nos obligan a dudar de sus resultados.

Hay además una segunda razón para dudar de los resultados de alguno de estos estudios cuantitativos. La investigación cualitativa ha puesto de manifiesto que la interacción que tiene lugar entre los profesores y los estudiantes va más allá de la suma de sus partes. Los estudiantes pueden experimentar cambios muy considerables respecto a su situación inicial no explicables únicamente en función de su propio potencial, ni tampoco en términos de la mera capacidad del profesor, sino de la interacción entre ambos. La cuestión es que, como ha señalado, por ejemplo, Mehan (1993), los estudios cuantitativos, por su propia naturaleza tendían a ignorar esta dimensión interactiva.

Volviendo al primer punto, para soslayar el círculo vicioso que representa el hecho de no poder determinar si el rendimiento de los alumnos se debe a los alumnos o al profesor, estudios cuantitativos alternativos,

realizados desde hace ya bastante tiempo, han adoptado una estrategia de investigación, para tratar de controlar la variable alumno, consistente en intentar determinar lo que cabe esperar que aprendan los alumnos en función de su "potencialidad" o nivel inicial y comprobar, si al final de un periodo docente, se supera eso que cabría esperar en función de dicho nivel inicial. Es lo que los investigadores estadounidenses llamaron "el valor añadido". Si el rendimiento de los alumnos es superior al que cabe esperar de su nivel inicial esa diferencia no puede explicarse por el efecto alumno, sino por otros factores. Ciertamente, los estudios más antiguos que se realizaron con esta estrategia, como el de Edmonds (1979) o el de Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker (1979), trataban de investigar si el progreso experimentado por los alumnos, no explicable por su propio potencial, se debía a factores escolares de carácter organizacional, como la atmósfera entre los profesores, el espíritu cooperativo entre ellos, etcétera. Sin embargo, pronto se abandonó esta línea de investigación, debido a la dificultad de medir variables de esa naturaleza y al hecho de que la relación que se encontraba en estos estudios resultaba ser insignificante (véase, por ejemplo, Lee, Bryk y Smith, 1993). No obstante, la estrategia de determinar el valor añadido se mantuvo para estudiar la influencia de otro tipo de variables en la calidad de la enseñanza, como la bondad de los profesores, que es lo que aquí interesa.

Antes de seguir adelante, debe decirse que, aunque esta estrategia de investigación ha representado un cierto progreso desde hace ya tiempo, no carece, sin embargo, de ciertos problemas. La fuente de estos problemas reside, básicamente, en establecer con una cierta objetividad cuál es la potencialidad de los alumnos. Debido a la relación entre la clase social y la potencialidad para el aprendizaje, se ha sugerido, a veces, que el nivel socioeconómico, es decir, la clase social, podría ser un buen índice de la potencialidad de los alumnos. Lo que ocurre es que el nivel socioeconómico no es fácil de establecer. Una posibilidad es medir el nivel de renta, pero, en las circunstancias actuales, este es un índice muy aproximativo de la clase social, así que se ha acudido a otros indicadores que parecen estar más relacionados con la potencialidad de los alumnos, sin que por ello estén desvinculados de la clase social a la que pertenecen. Entre estos indicadores se cuentan, además del nivel de renta, el nivel académico del padre y de la madre, el número de libros existentes en su casa, si hay una enciclopedia, si tienen ordenador, si están suscritos o leen habitualmente algún periódico de información general, si están suscritos o leen alguna revista de información general, etcétera. Tampoco estos indicadores carecen de problemas. El indicador de nivel académico del padre o la madre, por ejemplo, debe matizarse en función de si la profesión que ambos ejercen se corresponde con el nivel académico alcanzado. Por referirme a un caso cercano, en países, como el

nuestro, donde casi se ha universalizado el acceso a la enseñanza universitaria, el nivel académico alcanzado pierde valor y debe modularse en función de la profesión que con ese nivel se ejerce.

No obstante, empleando esta estrategia de intentar neutralizar el efecto alumno, tratando de establecer el posible “valor añadido”, Monk (1994) emprendió un estudio en el que comparaba el progreso experimentado por una amplia muestra de alumnos de bachillerato en las asignaturas de matemáticas y ciencias, en función de los conocimientos del profesor en las materias que impartía. En esta investigación Monk encontró una relación positiva entre estas dos variables. Es decir lo que encontró Monk es que el conocimiento de la materia que imparte un profesor parece ser uno de estos factores que contribuyen al aprendizaje de los alumnos por encima de lo que cabía esperar de su nivel inicial. En consecuencia, puede decirse que un factor decisivo para que un profesor sea un buen profesor es que tenga un dominio de la materia que imparte. Un estudio semejante realizado posteriormente por Goldhaber y Brewer (1995) confirma los resultados Monk. Debería añadirse que sobre este extremo existían pruebas más o menos concluyentes desde hacía ya tiempo (véase, por ejemplo Hawk, Coble y Swanson, 1985) y, por ello, estaba presente en la mente de cualquier persona interesada en la enseñanza media y así lo confirman, tanto la mayoría de los programas de formación del

profesorado, como la filosofía de gran parte de las reformas educativas.

Así pues, parece que estamos ante un componente importante que determina que un profesor sea eficaz: el dominio de la materia que imparte. Este resultado, además, obligaría a los políticos verdaderamente interesados en mejorar la calidad de la enseñanza a tomar medidas al efecto. No dispongo en este momento de ningún trabajo en el que se estudie la desubicación de los profesores de la enseñanza pública en nuestro país. Me consta, sin embargo un dato en mi reducido ámbito de experiencia inmediata: la mayoría de los profesores que imparten la enseñanza de Psicología en el bachillerato son filósofos. Por otra parte, las continuas reformas educativas, habidas en nuestro país, han producido el efecto de ascender a profesores de enseñanza primaria a niveles de enseñanza media, con lo que cabe esperar que muchos profesores, sin duda excelentes en el ámbito de la primaria, estén enseñando determinadas disciplinas sin ni siquiera haber cursado la carrera universitaria correspondiente a la materia que imparten.

Permítaseme en este punto hacer una consideración de carácter histórico. En nuestro país, el franquismo, que se prolongó durante cuarenta años, produjo un efecto demoledor sobre los impresionantes logros habidos en la educación durante la etapa de la Segunda República —debidos, en gran medida, al inmenso progreso experimentado

por el profesorado—. Este efecto negativo del franquismo tuvo, sobre todo, unos resultados fatídicos en el ámbito de la enseñanza primaria e instituciones relacionadas como las escuelas normales del magisterio. Afectó también decisivamente a la universidad, pero, curiosamente, no pudo acabar del todo con la enseñanza media que se impartía en los institutos. Una de las razones es que a los institutos de la época accedía la reducida clase media del momento, pero no la clase obrera, con lo que se potenciaba el efecto alumno, ya comentado. Otra razón, más importante, desde lo que estamos discutiendo, es que, inintencionadamente, se preservó, en parte, el sistema de acceso, de modo que, con excepción de las disciplinas que podían considerarse como más “ideologizadas”, los profesores continuaron siendo relativamente competentes en sus respectivos campos de conocimientos.

Además del componente “dominio del contenido” hay otros dos componentes del profesor que parecen estar también muy relacionados con la calidad de la enseñanza, aunque no está claro en que orden de importancia. Se trata, por un lado, del nivel general del profesor y, por otro, de sus prácticas docentes, a las que me referiré más adelante. Para que se hagan una idea de lo que quiero decir cuando me refiero al nivel general del profesor voy a limitarme a mencionar un estudio de Ehrenberg y Brewer (1995) en el que encuentran una relación entre las puntuaciones que obtienen

los profesores en un test de vocabulario y las puntuaciones de los estudiantes en los exámenes de distintas asignaturas. También ese nivel general está relacionado con el origen social del profesor y otras variables con cuya explicación no quiero abusarles. En cualquier caso, me gustaría advertir en este punto que estos tres aspectos del profesor están relacionados en el sentido de que no es posible que las prácticas docentes del profesor sean las apropiadas sin un conocimiento de la materia y que, a su vez, no es concebible un profesor con un nivel general deficiente y un dominio aceptable del contenido o una práctica docente eficaz. Por esta razón, la investigación educativa no ha conseguido establecer con claridad cuál de estos tres componentes es el más importante para el rendimiento de los alumnos y, por tanto, a la calidad de la enseñanza.

Recientemente, Wenglinsky (2002) ha publicado en Febrero de este mismo año en Education Policy Analysis Archives un estudio que, manteniendo el carácter cuantitativo, maneja, sin embargo, una amplísima muestra de alumnos y profesores de matemáticas, se vale de sofisticadas técnicas estadísticas (multilevel structural equation modeling —MSEM—) e intenta medir las variables de interés en relación con las características del profesor. Wenglinsky sigue la estrategia, antes mencionada de determinar el “valor añadido”, consistente en intentar establecer lo que cabe esperar del efecto alumno para identificar cualquier progreso

no achacable a dicha variable. Además, con el empleo de las referidas técnicas estadísticas de MSEM pretende soslayar los inconvenientes derivados del empleo de los análisis de regresión que, entre otras cosas, son insensibles a las posibles interacciones que habían puesto de manifiesto los estudios cualitativos. Todo ello le ha permitido encontrar una relación positiva entre algunas características de los profesores de matemáticas y el rendimiento de los alumnos.

Algunos hallazgos de Wenglinsky tienen un indudable interés. Por ejemplo, los años de experiencia del profesor no parecen estar relacionados con el rendimiento de los alumnos. Entre las variables del profesor, que sí parecen estar relacionadas con el rendimiento de los alumnos se cuentan las de:

- a) Dominio del contenido, medido en términos de haber completado o no los estudios universitarios en matemáticas. De nuevo se confirma la importancia de la competencia en una disciplina como determinante de la eficacia de un profesor. Es importante entender que en la enseñanza media no es posible aprender a enseñar un contenido sin disponer de un dominio previo del contenido, muy por encima, incluso, del nivel al que se está enseñando. En realidad, lo que se conoce como ciencia de la instrucción se desarrolla, fundamentalmente, a través del progreso en las didácticas específicas. Son los físicos, los matemáticos o los historiadores los que pueden llegar
- a generar modelos específicos de enseñanza de sus propias disciplinas.
- b) Poseer un cierto tipo de destrezas de pensamiento de orden superior en matemáticas y haberse desarrollado profesionalmente para la enseñanza de estas mismas destrezas. Se trata de la capacidad del profesor para enseñar a aplicar el conocimiento en contextos diferentes a aquellos en los que se aprende. Esta característica de los profesores está muy relacionada con la anterior, porque exige un conocimiento profundo de la materia. Enseñar a aplicar el conocimiento cubre una amplia gama de destrezas que van desde determinar si una instancia pertenece a un concepto, hasta ser capaz de usar el conocimiento en situaciones de la vida cotidiana para resolver problemas reales.
- c) Haber recibido una formación profesional y haberse desarrollado profesionalmente en una enseñanza para la diversidad que permita al profesor trabajar con diferentes poblaciones de alumnos. La capacidad pedagógica del profesor parece estar modulada por su habilidad para enfrentarse a grupos de alumnos de diferentes características. Esta característica del profesor parece estar muy relacionada con lo que los estudios cualitativos han venido detectando respecto al efecto positivo que puede tener una buena interacción entre los profesores y los alumnos. En nuestro país se ha popularizado lo que se ha llamado enseñanza para la diversidad. No sé

muy bien qué es lo que estaba en la mente de los que lanzaron la idea, pero sí sé que para muchos profesores eso significaba enseñanza para la heterogeneidad. Lo que técnicamente se entiende como enseñanza para la diversidad es la capacidad de los profesores para enfrentarse a un grupo que es diferente de otro, no para enfrentarse a un grupo heterogéneo en el que los alumnos cuentan con distintos niveles de conocimiento. Al margen de la heterogeneidad en la potencialidad para el aprendizaje, hay, sin duda, muchas otras fuentes de diferencias interindividuales. Ese tipo de diferencias individuales son tratadas por el profesor a partir del uso de lo que se conoce como estrategias de gestión (véase, por ejemplo, Aparicio, 1992 para una descripción de los diferentes componentes estratégicos en la enseñanza).

d) Emplear procedimientos de enseñanza que obliguen a los estudiantes a entregarse a actividades de aprendizaje que impliquen la manipulación de objetos, uso de bloques, elaboración de gráficas, etcétera, y que supongan problemas de carácter práctico de los que se plantean en situaciones de la vida real. Es una forma de describir la destreza del profesor para conseguir que sus alumnos "aprendan haciendo". Se trata, en realidad, de su destreza para enseñar un conocimiento procedimental que es el único que puede aprenderse haciendo (Aparicio, 1995b).

No hará falta advertir que los resultados obtenidos por Wenglinsky no deben tomarse como algo definitivo en la investigación educativa sobre los factores del profesor que influyen en la calidad de la enseñanza. Entre otras razones porque este autor se circunscribe, únicamente al ámbito de la enseñanza de las matemáticas. Por ejemplo, la segunda de las características del profesor mencionadas por Wenglinsky sobre las destrezas para aplicar el conocimiento no parece tener tanta importancia para los profesores de ciencias (Cohen y Hill, 2000). No obstante, el mérito principal de este y otros estudios es demostrar que el profesor puede contribuir a la calidad de la enseñanza tanto como el alumno y que cada vez vamos sabiendo más acerca de la naturaleza de la contribución del profesor.

Hay algunos factores generales, además, que pueden impedir que el efecto profesor se manifieste en toda su virtualidad. Uno de estos factores generales, frecuentemente mencionado, se refiere a la inexistencia de estándares o criterios claros de lo que los estudiantes tienen que aprender y los profesores tienen que enseñar. En muchos países no existen criterios externos de lo que los estudiantes tienen que aprender y puede darse la circunstancia de que los alumnos vayan pasando cursos, hasta completar su ciclo de enseñanza media sin que ello signifique que hayan alcanzado el dominio en ninguna de las materias que han cursado. En nuestro país, por ejemplo, aunque existen programas indicativos en

las diferentes asignaturas, el único estándar externo establecido actualmente, aunque dudoso, está en las pruebas de selectividad.

Otro factor general que se ha señalado insistentemente es la influencia negativa de las continuas reformas educativas. Muy rápidamente y para que se hagan una idea, un profesor acumula una cierta experiencia enseñando ciertos contenidos y cuando ya consigue descubrir y dominar ciertas estrategias para la enseñanza de dicho contenido, aparece una reforma educativa que le obliga a enseñar otras cosas. Muchos especialistas creen que puede mejorarse enormemente la calidad de la enseñanza con acciones puntuales apropiadas, sin necesidad de acudir a grandes reformas educativas que, frecuentemente, crean más problemas de los que resuelven.

De todas estas consideraciones sobre el factor profesor habría que extraer una conclusión fundamental que va a ser el mensaje primordial de mi charla. Como el factor alumno le viene dado, en gran parte, a la educación por la sociedad, el aumento de la calidad de la enseñanza depende esencialmente del factor profesor y la posibilidad de no acentuar las desigualdades sociales a través de la educación reside en el profesor. Para actuar en un grupo de estudiantes que por pertenecer a una determinada clase social está en una situación precaria lo que hay que hacer es proporcionarles profesores capaces, ¿les suena a ustedes la cantinela de que lo que hay

que hacer con los grupos de estudiantes desfavorecidos es volcar recursos en ellos? Pues no, lo que hay que hacer es proporcionarles mejores profesores. Para que los recursos tuvieran una influencia en la calidad de la enseñanza habría que desprivatizar la industria del conocimiento. Lo que ocurre es que para un político es más fácil obtener recursos económicos para los desfavorecidos que proporcionarles mejores profesores y además es más glorioso, porque puede pregonar con cifras su interés por los más necesitados.

La Fundación Thomas B. Fordham ha hecho un estudio en los Estados Unidos en el que se comprueba que los niños pobres o procedentes de minorías raciales —para que nos entendamos, afroamericanos o hispanos— tienen los profesores menos cualificados y esto ocurre en cualquier estado, en cualquier distrito y en cualquier contexto. Las escuelas con un alto grado de alumnos procedentes de minorías raciales tienen diez veces más posibilidades de tener profesores poco cualificados que las escuelas cuyos alumnos proceden de clases sociales menos desfavorecidas. En el informe se concluye que, si no se interviene, no puede garantizarse que todos los niños puedan llegar a tener una auténtica igualdad de oportunidades.

Un aspecto del problema es que los buenos profesores no quieren enseñar a malos alumnos, y no les voy abrumar con las investigaciones que demuestran este

extremo. Además, los buenos profesores quieren ver recompensada su labor del modo en que se recompensa la labor en la sociedad en que vivimos. Los poderes públicos, reticentes a emplear recursos en los profesores, suelen apelar a la dimensión ética del profesor, sin comprender que esa dimensión ética, que se exige al profesor y no a otros, en todo caso, de ser posible, estaría vinculada a su propia autoestima profesional, lo que, a su vez, exigiría el desarrollo de programas de formación del profesorado que también son costosos y difíciles de diseñar (Rodríguez y Aparicio, 1995). Al final va a resultar más caro y, desde luego más complicado proporcionar buenos profesores a los alumnos más desfavorecidos que concederles el máximo de recursos.

En algunas ocasiones los poderes públicos han intentado dedicar recursos a los profesores para mejorar la calidad de la enseñanza, pero, probablemente, en la dirección equivocada. Se trata de aumentar el número

de profesores con el fin de disminuir el tamaño de los grupos. Sin duda, un menor tamaño de los grupos facilita la tarea del profesor, aunque con algunas matizaciones que no es el momento de desarrollar. La cuestión es que, cuando los fondos son limitados, el aumento en el número de profesores lleva aparejado una disminución en el salario que estos perciben y, en consecuencia, una menor exigencia en su cualificación profesional. El ejemplo más llamativo de este fenómeno se produjo en el estado de California en los Estados Unidos en donde las autoridades educativas del estado pensaron que aumentando el número de profesores podrían mejorar la calidad de la enseñanza. La avalancha de profesores sin cualificación que se incorporaron al sistema educativo del estado fue tal que la educación sufrió un deterioro del que todavía, después de más de una década, no han conseguido recuperarse. Es lo que en la literatura pedagógica se ha llegado a conocer como "el efecto California".

Bibliografía

- APARICIO, J. J. (1992). "La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: La teoría de la elaboración". *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1-2, 19-44.
- APARICIO, J. J. (1995a). "Tácticas y estrategias de aprendizaje". En M. Rodríguez (Ed.), *La Psicología del Aprendizaje en la formación inicial del Profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.

- APARICIO, J. J. (1995b). "El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza". *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 23-38.
- BROOKOVER, W., BEADY, C., FLOOD, P., SCHWEITZER, J., Y WISENBAKER, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Brooklyn, NY: J. F. Bergin.
- CAZDEN, C. B. (1988). "Classroom Discourse". En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (Third Edition)*. New York: Macmillan.
- COHEN, D. K. Y HILL, H. C. (2000). "Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California". *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D., Y YORK, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- EDMONDS, R. (1979). "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- EHRENBERG, R. G. Y BREWER, D. J. (1995). "Did teachers' verbal ability and race matter in the 1960s?" Coleman revisited. *Economics of Education Review*, 14 (1), 1-21.
- GOLDHABER, D. D. Y BREWER, D. J. (1996) "Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity". *Journal of Human Resources*, 32(3), 505-520.
- HANUSHEK, E. A. (1997). "Assessing the effects of school resources on student performance: An update". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.
- HAWK, L. E., COBLE, N. Y SWANSON, R. (1985). "Certification: It Does Matter". *Journal of Teacher Education*, 36 (3), 25-40.
- HEDGES, L. W. Y GREENWALD, R. (1996). "Have times changed? The relation between school resources and student performance". In G. T. Burtless (Ed.), *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- KRATHWOHL, D. R. BLOOM, B. S. Y MASIA, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain*. New York: McKay
- LEE, V. E., BRYK, A. S., Y SMITH, J. B. (1993). "The organization of effective secondary schools". *Review of Research in Education*, 19, 171-267.
- MEHAN, H. (1992). "Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies". *Sociology of Education*, 65(1), 1-20.
- MONK, D. H. (1994). "Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement". *Economics of Education Review*, 13(2), 125-145.
- SLAVIN, R. (1980). "Cooperative learning". *Review of Educational Research*, 50, 315-342.

- SLAVIN, R. (1983). *Team-assisted individualization: a cooperative learning solution for adaptive instruction in mathematics* (Report N1. 340), Baltimore: John Hopkins University, Centre for the social organization of schools.
- RODRÍGUEZ, M. Y APARICIO, J. J. (1995). "El papel de la psicología en el enfoque conceptual de los cursos de formación inicial del profesorado". En M. Rodríguez (Ed.), *La Psicología del Aprendizaje en la formación inicial del Profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.
- STEINBERG, L. D. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster.
- WENGLINSKY, H. (2002). "How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practice and Student Academic Performance", *Education Policy Analysis Archives*, (10)12, 41-72.

Resumen

En el presente artículo se distinguen tres factores o efectos en relación con la calidad de la enseñanza: el efecto recursos, el efecto alumno y el efecto profesor. En relación con los recursos, se defiende que en el actual estado de cosas su influencia en la calidad de la educación es muy limitada. Se constata, también, que el efecto alumno es uno de los determinantes de la calidad y que ese factor tan importante se anula al querer combatir las desigualdades sociales en la educación a través de la heterogeneidad de los grupos, cuando se emprenden políticas de integración poco meditadas. La solución que se propone es actuar en el efecto profesor, de modo que, a través de una progresiva mejora en la calidad del profesorado pueda llegarse a una auténtica educación interclasista que pudiera contribuir a una auténtica igualdad de oportunidades.

Palabras clave: calidad de la enseñanza, recursos de enseñanza, efecto alumno, calidad del profesor, igualdad de oportunidades en la educación.

Abstract

In this paper three factors or effects are analyzed with regard to the quality of education: the resources, the pupil, and the teacher. With respect to the resources, it is claimed that in the present state of affairs its influence in the quality of education would be scarce. It is established, also, that the pupil effect is a determining factor in education quality and that this important factor is canceled out if one pretends to confront social inequalities in education through the heterogeneity of groups, when educational policies

of integration, scarcely pondered, are put into practice. The solution would be to act upon the teacher effect in such a way that through a progressive improvement in the quality of teachers it would be able to achieve an authentic education for all social classes that could contribute to an equality of educational opportunity.

Key words: teaching quality, teaching resources, student effect, teacher quality, equality of educational opportunity.

Juan José Aparicio

Universidad Complutense de Madrid

e-mail: jjapar@psi.ucm.es

Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso

Luis Aguilar Hernández

La definición de calidad en educación es terreno resbaladizo. Si resulta frecuente encontrar alusiones a la dificultad de expresar en términos precisos en qué consiste la calidad de la enseñanza o de las escuelas, no menos común es la invocación a una suerte de consenso sobre la misma, una ambigüedad productiva, se diría, tanto en el ámbito de lo meramente simbólico —donde opera un cierre sobre el término— como en el de las prácticas —donde da pávulo a políticas de muy diverso signo—. El discurso, con Foucault (1999), son las verdades (con sus elisiones, sus exclusiones) y las prácticas (en su dispersión y discontinuidad). En este artículo nos referiremos tan sólo al primer ámbito de lo que podríamos llamar los procesos de producción y distribución discursivos, por sus implicaciones para la socialización de un consenso sobre la noción de calidad en educación, apreciable, en primera instancia, en las características generalizadoras y ambiguas del término, que permiten su adecuación a diversos contextos y su adopción por distintos agentes (Álvarez-Tostado, 1989: 247 y ss.).

El consenso sobre la calidad —que no sobre sus significados— puede no ser otra cosa que un concepto legitimador de las diferencias.

Dicho de otro modo, la no definición del término, o, si se me permite, su “indefinida definición”, devienen trampa para el hablante, una operación tan escasamente rigurosa como aparentemente inadvertida que facilita la incorporación, la ubicación en las coordenadas del discurso hegemónico. Si, como apuntan Gray & Wilcox (1995: 12), “*calidad en círculos educacionales es un concepto potencialmente elusivo*”, es por el intenso trabajo discursivo que ha concitado en las últimas décadas, y no debido a unas supuestas propiedades naturales del término.

Es en el terreno de las definiciones donde ese trabajo se muestra más sutil. Porque, dado que calidad es algo que se atribuye o predica de un determinado objeto (escuela, enseñanza, educación) no resultaría banal en ningún caso definirla en relación a dicho objeto:

(...) Resulta una tarea complicada, tal vez imposible de realizar, lograr un consenso sobre lo que es *calidad de enseñanza*, y en algunos casos tal vez no exista la voluntad de llegar a acuerdos (...) Estas dificultades de partida tienen una razón de ser en el hecho de que el significado que pueda dársele a la expresión *calidad de la enseñanza* dependerá de las concepciones sobre la misma enseñanza... (Álvarez Méndez, 1992: 8).

La aspiración al consenso resulta, aquí, pueril, cuando no peligrosa, en tanto se

pretenda generalizar ya no definiciones sino concepciones o visiones de la enseñanza o de la escuela. No obstante, la dificultad, la imposibilidad o aun la inconveniencia de dicho consenso no excusan la no definición, la definición confusa o elíptica, el tópico o el desplazamiento, estrategias todas ellas doblemente tramposas. Lo son, en primer término, por desgranar elementos, instrumentos, estrategias, medidas, etc., relativas a (la consecución de) algo, concepto o constructo, que rara vez se define; en segundo lugar, al eludir esa conceptualización inseparable del objeto, se incurre en una falaz abstracción: que la supuesta dificultad para definir calidad en lo educativo sea especialmente señalada no hace sino allanar el camino a ciertas traducciones —la calidad procedente de otros ámbitos, construida en torno a otros objetos—. ‘Calidad’ se convierte entonces en operador de esa traducción.

Calidad en educación puede entenderse como un discurso, señala Álvarez-Tostado (op. cit.), en tanto genera marcos semánticos en cuyos cauces acontecen las discusiones y debates. Participa dicho discurso de un lenguaje apolítico y ahistórico, donde la retórica acaba siendo más relevante que las reformas; utiliza palabras clave, difíciles de definir, maleables, adaptables, tratando de generar aceptación masiva. Una terminología imprecisa que concita el consenso. La indefinición del campo semántico y el cuidado en la formulación retórica le confieren, según el autor, un

carácter anfibológico, *“que determina que de una aparente unidad y coherencia, se pase a la imposibilidad de llegar a un consenso sobre una definición conceptual más delimitada”* (ibid.: 251). Tal vez sea ese carácter el que permite que consenso e indefinición convivan —entre lo intangible y la polisemia, diría Álvarez-Tostado— o que, de otra manera, la imposibilidad del primero se refiera tan sólo al contenido —alentando de paso la segunda—, que no a su necesidad:

(...) Ponerse de acuerdo sobre el concepto de calidad en educación es tarea compleja. Tiene un significado polisémico. Depende de quién la defina, con qué intención, en relación a qué parámetros, respecto a qué objeto de estudio...

(...) Podemos entender la calidad como la propiedad o condición que otorgamos a un ser, a un objeto, o a una acción (en nuestro caso la acción y el efecto de educar) según cumpla unos determinados requisitos sobre los que existe un consenso y que son reconocidos como buenos respecto a unos determinados objetivos sobre los que también existe un consenso (Antúnez, 1994: 92-93).

Consensos que se asientan sobre consensos previos, porque hablamos de opciones —de concepciones, como señalaba Álvarez Méndez— que es necesario explicitar. Podría decirse, en este sentido, que la diferente perspectiva de los agentes implica de sí una

distinta concepción del objeto, que su posición en el campo determina el enfoque:

(...) La definición de calidad en educación requiere explicitar si los criterios que van a ser empleados se derivan de valores intrínsecos o de valores instrumentales. Según la forma de ver la calidad de la enseñanza de los profesores y de otras personas implicadas en educación, que lo hacen desde una perspectiva de educadores profesionales, la calidad en la educación se refiere a un valor intrínseco dentro de un proceso educativo global.

(...) Se debe decir que aquellos que no son educadores profesionales —como los políticos, economistas y empresarios— tenderán a interpretar y valorar la calidad de la enseñanza en términos de valores ajenos al proceso educativo (Carr, 1993: 7).

No sólo, o no tan nítidamente, pues los valores, creencias o representaciones de los profesores no son únicamente intrínsecos. Si bien que insertos en sus esquemas de percepción de la práctica profesional, tales criterios provienen también de valores ajenos al proceso educativo, como los denomina Carr; de igual modo, agentes “no profesionales de la educación” fueron socializados en valores caros a las prácticas de enseñanza en las que participaron. Hablamos, en suma, de un constructo:

(...) La calidad no es una entidad física y objetiva, sino subjetiva y construida. O, lo

que es lo mismo, tributaria de los sistemas de creencias, valores y juicios desde los que los individuos, grupos y colectivos sociales la definen, y en los que se apoyan para atribuirle a algo, en este caso a la educación (Escudero, 1999: 78).

No salimos pues del enredo de consensos que llaman a otros consensos. Claro que esto no es un problema etimológico o conceptual, llama, en último término, a las múltiples determinaciones que concurren en los sistemas educativos y que hacen, como veremos, que las definiciones de calidad en relación a un objeto peculiar —la institución escolar fundamentalmente— estén mediadas por intereses concretos:

(...) Estamos ante un *concepto ideológico* que sirve para hablar de la calidad de la enseñanza, ocultando otro tipo de análisis, de intereses y de realidades (Álvarez Méndez, op. cit.: 8).

Sin embargo, el propio Álvarez-Tostado (op. cit.: 257 y ss.) traza algunas hipótesis que cabe contemplar, no tanto en el sentido etimológico por el que pudieran tomarse cuanto por las operaciones discursivas de que dieran aviso. Cuatro son en concreto dichas hipótesis. En primer lugar, calidad es un *concepto camaleónico*, fácilmente adaptable (lo que facilita el consenso). Como concepto camaleón, sus características son la generalidad y la globalidad (se aplica a todo el sistema). Su gran virtualidad reside en que permite giros en las políticas sin que

existan contradicciones aparentes. En segundo lugar, calidad podría ser un *falso concepto*, su esencia es la generalización, producto del proceso de abstracción previo a su conformación; no existe un consenso general en torno a lo que conceptualmente significa, lo que podría tener relación con los intereses contradictorios de los distintos grupos sociales. En tercer lugar, calidad como *conundrum*, cuestión o problema que sólo tiene una respuesta conjetural, un problema intrincado y difícil, una suerte de misterio o enigma. Contiene una parte que sugiere diferentes significados y que implica una valoración del que las emplea. Finalmente, calidad sería un *slogan* o un *cliché* (y todo slogan deviene cliché, estereotipo, lugar común), su uso frecuente en el discurso educativo actuaría a modo de retórica que oculta los verdaderos planteamientos. Su función sería incitar a la acción. Funciona como discurso manteniendo su fuerza al margen del contexto en que se aplique y resulta difícil encontrar expresiones en contra. Su poder de convocatoria permite la justificación de prácticas diversas. Concluye Álvarez-Tostado que lo que se ha terminado por adoptar es el discurso y el uso del término. La ambigüedad deviene unanimidad, ausencia de cuestionamiento, la retórica vacía de contenido un término que se torna discursivo precisamente porque comporta unos supuestos perfectamente delimitados. Las cuatro hipótesis son, pues, plausibles y aun complementarias, y la labor del observador "*revelar lo oculto*", porque, de lo contrario, "*¿quién puede estar en*

contra de la calidad de la educación?” (ibid.: 273). Vaciado de significado, o de los múltiples significados que ha ido cobijando, calidad se descubre, entonces, como un discurso bien articulado, que ofrece legitimidad a cambio de un conjunto de supuestos con importantes implicaciones prácticas:

Existe un gran interés en emplear la calidad como epíteto garante y como marchamo que trata de legitimar y de avalar actuaciones o productos. En la actualidad, la calidad constituye un cuerpo sólido y estructurado de conocimientos teóricos y prácticos que tienen que ver con conceptos y actuaciones como: utilización racional de los recursos, control exhaustivo de esa utilización y especialmente del presupuesto; el uso frecuente y abundante de los datos y de las estadísticas para elaborar análisis y tomar decisiones, la dirección participativa; el trabajo en equipo, etc. También designa nociones y políticas propias de la filosofía *just-in-time*: énfasis por la tendencia a reducir al máximo los errores, los stocks, los tiempos, las superficies necesarias, etc. Los más entusiastas llegan a decir que es una ciencia, especialmente cuando se habla de *Total Quality Control...* (Antúnez, op. cit.: 91-92).

El valor legitimador de calidad es patente históricamente en el servicio que el concepto ha prestado a tendencias divergentes, opuestas en algún caso (Escudero, 1998), en el modo en que las determinaciones económicas se han revestido discursivamente:

Como la calidad exige medios para mejorar un sistema que en la fase expansiva cubrió las mínimas exigencias materiales y de recursos humanos de la escolarización, en momentos de crisis en el gasto social, el discurso sobre la calidad se restringe a unos significados más estrictamente eficientistas y a argumentos técnicos (Gimeno, 1992: 65).

El problema de la definición de calidad en educación —si lo entendemos como tal problema— proviene del hecho de que la calidad conecta —así se ha querido— los distintos aspectos o elementos de los sistemas educativos, lo que es tanto como decir que, sencillamente, puede atribuirse o predicarse respecto de cualquiera de ellos. Dicho de otro modo, de la calidad puede hacerse aparato o red. La pretensión sistémica del discurso y sus distintas elaboraciones contribuye de manera notable al cierre discursivo operado en torno al término, en la medida en que todo es susceptible de caer bajo el manto del discurso. Las relaciones y el modo en que se predicán afectan a cualquier aspecto de los sistemas educativos y las organizaciones escolares.

Pero no sólo conecta elementos del sistema, la calidad convoca, aparentemente, a los agentes, tiene un gran poder de evocación. Resulta difícil hallar, en este sentido, un concepto frente al que nadie prácticamente muestre indiferencia. Pareciera que la calidad nos interroga, nos interpela, nos exige una respuesta, es una

llamada al juicio, incluso, una exigencia de responsabilidad o rendición de cuentas. Es, en cierto modo, un término incómodo, que moviliza defensas apuradas, asentimientos culpables rayanos en la mala conciencia, que, con frecuencia, bloquea nuestra capacidad para cuestionar la cuestión misma, para, sencillamente, decir 'no'. Cuando, preguntados por la calidad de su trabajo, los profesores explicitan una serie de aspectos, condiciones o factores de la misma, están participando del supuesto de que tal ha de ser el vehículo de las justificaciones. La recomposición de las relaciones entre los elementos que sirven a tales explicaciones puede desembocar fácilmente en una visión distinta; basta cambiar los interrogantes para alterar las respuestas. Sin embargo, los informes y las encuestas que con cierta periodicidad se dan a conocer sobre "el estado del sistema educativo", que no es raro incluyan a los propios protagonistas, parten de una concepción determinada de qué es calidad y qué elementos cabe considerar en su definición y evaluación. Aquí descansa la falacia sobre el supuesto carácter consensuado del término —una de las patas del discurso—, cuando los agentes aparecen excluidos del diseño del modelo en que se sustentan las valoraciones. Calidad es un término como pocos, sobre el que todo el mundo puede o parece poder decir algo, más aún, un término que no se cuestiona, considerado aspiración legítima, valiosa. Que una sola palabra, vacía (por saturada) de contenido

—y, por ello, polisémica—, tenga tal ascendente resulta, cuanto menos, sorprendente. Pero más extraordinario parece que tal ausencia de cuestionamiento conviva con las más dispares interpretaciones. Algo de receptáculo, de continente, de formato o regleta tiene un concepto que permite a cada cual formular sus opiniones sin alterar aquél. Un constructo con tal disposición para concitar debates deviene, en este sentido, una suerte de agujero negro que todo lo absorbe y donde su altísima densidad resultaría de las percepciones e interpretaciones acumuladas.

Todo ello está relacionado, como decíamos, con un trabajo discursivo sutilmente hilvanado y que camina, al menos, en dos sentidos, aunque en una sola dirección: por un lado se dota al término de una gran ambigüedad (la aludida indefinición), por otro, y en el marco del discurso que lo recubre, se produce un cierre categorial, se impone una determinada concepción —que recicla sus contenidos— de calidad y, en justa medida, se excluyen otras posibles y, al menos, tan legítimas como aquélla. Esto es, conjuga apertura y delimitación o cierre. Fijémonos en la finísima paradoja que impide tanto hallar una definición del término o una explicitación de la concepción de calidad —y del objeto a que se aplica— como expresar ésta en otros términos que colisionen con los de una concreta concepción, procedente, además, de otro ámbito que no es el propiamente escolar o educativo:

La calidad más en boga está ofreciendo sus propias opciones, casi todas seriamente tocadas por imperativos globales, un nuevo orden social y económico, y un conjunto de imperativos y estilos de gestión de él derivados. Afortunadamente, no es ésa la única construcción posible ni deseable de la calidad (Escudero, 1999: 84).

Estamos hablando de la calidad en el seno de los sistemas educativos, lo que nos lleva a la calidad de las instituciones que los encarnan y las organizaciones en que éstas se resuelven y, al cabo, en sus prácticas. El sentido de los sistemas educativos o de enseñanza, los fines que los informan —relativos, como las instituciones, al contexto social e histórico en que se enmarcan—, el carácter de las organizaciones y las prácticas que las desarrollan —construidas, a su vez, socio-históricamente—, ponen en juego nociones de índole ideológico y axiológico, procesos democráticos, inevitablemente conflictivos, que evidencian el carácter eminentemente político de los procesos que son objeto de la atribución de calidad:

El concepto de calidad se refiere a las condiciones o propiedades inherentes a un objeto o proceso para que sea apreciado como bueno o apetecible. (...) Las formas de acercarse a las propiedades que se evalúan como de calidad son, básicamente, dos: la satisfacción de los agentes implicados en la educación (padres, estudiantes, profesores, empresarios, sectores religiosos, etc.) lo cual pone en evidencia la dispersión y variedad

de criterios implícitos; y, en segundo lugar, la acomodación del proyecto, desarrollo y resultados de la educación respecto de criterios explícitos de carácter pedagógico, ético, cultural y social (Gimeno, 1998: 304).

Las concepciones de la enseñanza y de lo escolar median en los juicios sobre la calidad del sistema, otros se hallan soldados al mismo, conforman un poso estructural. También en el otro sentido actúan las determinaciones, porque los aparatos construidos en torno a la calidad determinan aspectos y prácticas de éstos. En cualquier caso, las definiciones de calidad no son neutrales ni "científicas", como no lo es el objeto al que se atribuye. Veámos algunas de ellas. Nos interesa no tanto la aparición de definiciones de calidad de la educación, su precisa datación, como la progresiva construcción de un discurso en torno a dicho constructo:

Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a un sistema de enseñanza que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otro sistema.

Relación que existe entre los objetivos formulados por un sistema educativo y los resultados alcanzados (*Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana*, 1983).

Ambas acepciones resultan hasta cierto punto contradictorias, si reparamos en el hecho de que lo que es (propiedad) inherente en un caso deviene propositivo y

enjuiciable en el segundo. La primera acepción conecta con nociones de orden filosófico, como las propiedades y su grado. La posibilidad de apreciar y calibrar (en grado) lo inherente resulta poco consistente hasta el momento en que dicha propiedad o propiedades se tornan explícitas y se nos habla de objetivos y resultados, que reclaman precisamente explicitación. Además, esa segunda acepción nos avisa del peso que ciertas funciones o logaritmos han tenido en la definición de calidad en educación. Aquí, la relación entre objetivos y resultados; en otros casos encontramos la relación inversiones-rendimiento, costos-beneficios, factores-eficacia, etc., que revelan la cercanía de tales definiciones al ámbito de la economía.

Hay que tener en cuenta, en este punto, el influjo de las llamadas Teorías del Capital Humano, que introducen en la década de los 60' la función económica en la definición de calidad. De hecho cabe enmarcar el arranque del énfasis en la calidad de la educación, los sistemas educativos o las escuelas en el contexto de emergencia de estas teorías, cuando la contribución de los sistemas de enseñanza al desarrollo económico y, por ende, la competitividad en los mercados, deviene objeto de reflexión y teorización. Con todo, el término predominante en estas teorías es el de eficiencia, más una racionalidad que una meta o producto. Calidad es considerada resultado y el énfasis apunta a la medición, sobre la que se consideraba no se habían invertido

los necesarios esfuerzos (BLAUG, 1968). La calidad, por cierto, tiene que ver aquí con la cualificación de la fuerza de trabajo. Producto de estas consideraciones es la asimilación de calidad a su medición, contribución que se antoja decisiva en los esfuerzos por edificar sistemas de indicadores "fiables", y que resulta igualmente decisiva en la elipse que en otro punto hemos advertido en dicha definición. La especificación de factores, medidas, estándares y funciones de productividad de los sistemas definen los contornos de una calidad ella misma no definida. De hecho cabe juzgar decisiva la intromisión de la noción de 'estándar' en las complicaciones en torno a la definición de calidad:

(...) Es necesario hacer una clara distinción entre "Standars" y "Calidad". Estos son conceptos escurridizos con muchos significados. (...) La dificultad de hablar de standars es que el concepto es, como "verdad", "bondad", o "belleza", lógicamente indispensable e incluso imposible de definir sin una considerable elaboración filosófica (Pring, en Doherty, 1994: 8).

Elaboración de la que en muchos casos carece lo que en las últimas décadas se ha convertido en una verdadera obsesión: los indicadores y los estándares se definen antes desde parámetros técnicos y estadísticos que de sentido, donde el procedimiento matemático precede (y elude) la conceptualización del objeto. Ello hace que la llamada medición de la calidad reste

complejidad a aquello que en verdad se mide, o acabe por desvirtuarlo:

El problema es que determinar la 'calidad' de la escuela (por ejemplo, clima de aprendizaje, capacidad para el cambio, capacidad para lograr un amplio rango de metas) es difícil de medir; la tendencia por lo tanto es confiar en resultados fácilmente mensurables como exámenes competitivos o test estandarizados (Hopkins, 1987: 4).

La calidad entendida como beneficio de la escolaridad o de la educación recibidas ha de apreciarse, entonces, en cada estudiante, pero también de manera diferencial. Aquí la racionalidad económica cae en las trampas que ella misma tiende:

(...) Sin embargo, en cada etapa de la enseñanza, los resultados del impacto educativo no están relacionados, al menos totalmente, con las ganancias posteriores. El problema es identificar y evaluar toda la gama de beneficios que se derivan de la asistencia a escuelas de distinta calidad.

(...) Toda esta discusión pone de manifiesto que la definición tautológica de la calidad de la educación es inadecuada: si se define la calidad como el cambio que proporciona un provecho para los alumnos, entonces todos los programas de mejor calidad tienen un efecto superior. Y, a menos que se asignen a estos efectos y a los costes de una mayor calidad valores

monetarios, cosa que rara vez sucede, la tasa de rendimiento resulta difícil o imposible de medir (Solmon, 1989: 689).

Callejón sin salida que anuncia los esfuerzos por definir (y medir) cualitativamente la calidad, suerte de nueva tautología:

Evidentemente, si lo que cuenta no es sólo la duración de la escolaridad sino también la calidad de la educación, supone un serio problema ignorar el aspecto cualitativo. En la enseñanza primaria y secundaria, el problema se complica cuando los responsables no son capaces de definir qué significa la calidad. En Estados Unidos, donde todo el mundo tiene acceso por derecho a estos niveles de escolaridad, se buscó, al menos implícitamente, la igualdad de distribución de la calidad. Pero como nadie sabía definir la calidad, se supuso que con una contribución equitativa de los recursos (...), se lograría, por lo menos, que todo el mundo recibiera la misma calidad de educación, si bien no una de alta calidad (ibid.: 694).

La preocupación desemboca entonces en el binomio calidad-equidad. Su relación, más o menos conflictiva, pivota sobre el carácter distributivo o no de la calidad. Allá donde pese más la igualación de las condiciones de partida, obtendremos una calidad más extendida pero al tiempo distinta de aquella que emerge de condiciones desiguales. Sobre esta aparente contradicción —la imposibilidad de la *alta* calidad en condiciones de

equidad— se arbitran las medidas tendentes a favorecer el progreso de “los mejores” o, dicho de otro modo, dirigidas a impedir que “los menos capaces” dificulten dicho progreso. La relación calidad-equidad anuncia, al cabo, el debate de los niveles y las diferencias, y oculta el valor legitimador de la noción de fracaso escolar, engullida —no sin regurgitaciones— por la de calidad:

La igualdad, no importa lo limitada o ilimitada que se conciba, se ha redefinido. Ya no se la contempla en relación a la opresión y a las desventajas de un *grupo* en el pasado. Ahora se trata sólo de garantizar la *elección del individuo* bajo las condiciones de un “mercado libre”. Así, el actual énfasis en la “calidad” (una palabra con múltiples significados y usos sociales) ha cambiado el discurso educativo de manera que el fracaso escolar se considera cada vez más como un fallo del estudiante. El fracaso escolar, que era interpretado, por lo menos parcialmente, como el fracaso de una política y práctica educativas gravemente deficientes, ahora se considera como el resultado de lo que puede llamarse el mercado biológico y económico. Esto se pone de manifiesto en el crecimiento de las formas de pensamiento social darwinista en la educación y en la política en general (Apple, 1996: 33-34).

La racionalidad económica —hegemónica— convive con el discurso postmoderno sobre las diferencias, apreciable en la retórica de las reformas. De este modo, calidad liga con diversidad:

La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. Lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar (Mortimore, en Marchesi y Martín, 1998: 32).

La atención a diferencias individuales hace, entonces, la diferencia entre centros. La mezcla de compensación de las desigualdades e individualización conduce, de nuevo, a definiciones ambiguas por pretendidamente amplias:

Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con n.e.e. o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas (Marchesi y Martín, op. cit.: 33).

Esta es, por cierto, una constante en los acercamientos a la calidad, la vocación por cubrir aspectos y objetivos tan diversos que en su formulación devienen inconciliables. Nos devuelve, por otro lado, al terreno de la obviedad:

Los factores que hacen que una escuela sea de mayor calidad y más igualitaria no se aplican en el vacío. Es preciso tener en cuenta las características de los alumnos, el ambiente social en que está situada la escuela, su historia y sus condiciones para el cambio (ibid.: 70).

Un acercamiento fundamental a la definición de calidad es el de la OCDE, organismo central en la orientación de las políticas educativas en el ámbito de los países occidentales, al menos en dos sentidos: la producción de sistemas de indicadores de calidad y la formulación y ensayo de modelos de gestión de calidad basados en las experiencias en el campo empresarial procedentes de Japón (Beare, Caldwell, and Millikan, 1992; López Rupérez, 1994; Santana, 1996). La influencia de la OCDE en el construcción y difusión del discurso de la calidad es, a todas luces, decisiva. La reflexión acerca del discurso en educación resulta significativa al respecto del papel que el citado organismo habría de jugar en la redefinición del término en los años 90':

La entrada del término "calidad" en el léxico de los educadores profesionales, de los políticos, patronos y del público en general

constituye un fenómeno nuevo; aunque, desde luego, se mencionasen hace ya mucho tiempo términos como "excelencia", "niveles" y "logro". Lo que representa es un énfasis reciente en el discurso educacional que puede inducir a una confusión conceptual, si no a caer en lugares comunes, en el caso de que se convierta en reacción generalizada a las numerosas críticas actualmente formuladas contra los sistemas de educación pública (OCDE, 1991: 13).

De hecho la calidad ha devenido "*astro rey*" de un conjunto de "*significados satélites*", como eficacia, eficiencia, mejora, innovación, excelencia, etc. (Escudero 1999: 202). Es apreciable, por otro lado, en estas palabras, una actitud vigilante, condescendiente si se quiere, que avisa del cierre conceptual que, por vía indirecta —los indicadores de calidad— construiría este organismo:

Puede concebirse la búsqueda de la calidad en términos tan amplios como para implicar potencialmente a todos los análisis y actividades relacionadas con el funcionamiento de las escuelas y la preparación de las políticas educacionales". Se requiere por eso una cierta limitación a su alcance con el objeto de obtener una concentración operativa (OCDE, op. cit.: 15).

Sin embargo —se concluye— no es posible llegar a una definición única, como no es factible aclarar el concepto sin "*una estimación*

de todos los aspectos de las escuelas y de los sistemas escolares". Asimismo, no es posible elicitar una definición universal, ni siquiera para el conjunto de países de la OCDE. Algo, por cierto, que se compadece mal con la tendencia convergente impulsada por las "políticas de calidad" emprendidas por este y otros organismos, que vendría a conjurar una educación "cada vez más politizada" y un cada vez más improbable "consenso nacional" (ibid.). Consenso que llegará por otras vías:

(...) Existe un consenso cada vez mayor sobre la necesidad de disponer de información adecuada sobre una base nacional acerca del grado en que funciona el sistema en términos de los diferentes componentes de la calidad y de los niveles. Se necesitan indicadores económicos para demostrar la eficacia con arreglo al coste y aún más precisos resultan los indicadores de calidad. Algunos estiman que es muy importante contar con datos nacionales sobre los diferentes componentes de la calidad, preferiblemente en una forma que facilite la comparación internacional... (ibid.: 144).

Las "áreas clave en el empeño de la calidad" (ibid.: 73 y ss.) abarcan desde el currículo a los profesores, pasando por la organización de la escuela, la evaluación y los recursos. Esto es, todo, o casi todo. El intento, no obstante, por cubrir los distintos aspectos implicados —su carácter sistémico— no puede hacernos obviar el hecho

de que en cada uno de ellos se privilegian unos u otros factores, imprimiendo un sesgo particular a las políticas.

Calidad se convierte, de la mano de estos dispositivos, en una suerte de metadiscurso en educación. Si "no existen remedios instantáneos para elevar la calidad ni se trata de un ejercicio automático", si, en verdad, "el concepto de calidad es complejo" y "resulta tan ampliamente interpretado" (ibid.), habrá que atender a las recomendaciones de los organismos que disponen de los medios para medir la calidad e implementar modelos de mejora, y los expertos para determinar los términos en que se definen tanto su apreciación o evaluación como las filosofías y las prácticas de mejora.

Una distinción de interés, por cuanto avisa de los giros postreros del discurso, es la que establece Wilson (1992) entre calidad de la enseñanza y calidad de las escuelas. La primera consistiría en "planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden" (pág. 34), mientras que la segunda remitiría al ámbito de lo que Carr denominaba "valores ajenos al proceso educativo":

La calidad de una escuela se define por medio de sus clientes en la comunidad local, nacional e internacional. El director no puede ignorar las expectativas diferentes y a menudo contradictorias que sustentan

los representantes de distintos estratos sociales y étnicos, y de los sectores comerciales e industriales (ibid.: 55).

En breve, la consideración de las expectativas y requerimientos de los distintos agentes, más o menos cercanos a la escuela, torna a éstos en "clientes" de una escuela que deviene empresa. La calidad toma, en consecuencia, otros derroteros:

Conseguir calidad en una empresa de servicios es un reto en sí mismo. En primer lugar, las empresas de servicios no producen una 'cosa' cuyas cualidades puedan ser medidas, pesadas o probadas. La calidad se determina en las transacciones individuales entre los 'servidores' y los clientes; esto ocurre miles de veces al día en una gran organización. La calidad del servicio es intrínsecamente subjetiva y personal. Depende de la relación entre el proveedor y el cliente; depende de lo satisfecho que esté el proveedor y si él o ella experimentan satisfacción en su trabajo; depende de que se cumplan las expectativas del cliente, que pueden no ser claras y que, además, pueden no ser las que tiene el proveedor (Senge, en Whithaker, 1998: 148-149).

Las escuelas existen en contextos específicos. Sus clientes y consumidores han variado y desarrollado expectativas, y también les proporcionan recursos para su funcionamiento. En el fondo, la razón de una buena escuela radica en la calidad de su rendimiento docente. La calidad de la

tarea de cada profesor en la planificación, aplicación y evaluación del currículo óptimo para cada uno de los alumnos se halla intensamente influida por la calidad de la gestión escolar (Wilson, op. cit.: 126).

Calidad y gestión se funden en el discurso. Se hipostasía la calidad —existe, es deseable y se puede lograr— y los esfuerzos se cifran en su gestión y mejora, término que pasa a formar parte del universo discursivo:

(...) La mejora de la calidad en educación supone un GRAN CAMBIO. Significa un cambio en la gestión, en los modos de contratar, formar y promocionar al personal docente, en la comercialización del currículo para atender a las necesidades del cliente y del consumidor y en la evaluación de las escuelas (ibid.: 129).

La gestión cobra protagonismo en una definición, la de calidad, que ha sido depurada en favor del nuevo grial:

En los últimos años el concepto de "calidad" ha contribuido a dar más valor a la eficacia y llevar aún más lejos los conceptos de "mejor producto" al "menor precio". Esto implica que ha de crearse un control de calidad en todos los aspectos de la vida organizativa. La eficacia requiere un compromiso de desarrollo y perfeccionamiento continuo y un esfuerzo constante de reformas pequeñas pero significativas, un proceso que implique a cada miembro de la organización (Whithaker, op. cit.: 116).

Se trata, en suma, de una redefinición, de un último giro discursivo que delata las determinaciones que actualmente se proyectan sobre los sistemas educativos y el trabajo en los centros, algo que no debe hacernos olvidar que la calidad que nos presentan es tan sólo una opción, revestida discursivamente para aparecer como "la calidad":

La calidad más en boga está ofreciendo sus propias opciones, casi todas seriamente tocadas por imperativos globales, un nuevo orden social y económico, y un conjunto de imperativos y estilos de gestión de él derivados. Afortunadamente, no es ésa la única construcción posible ni deseable de la calidad (Escudero, 1999: 84).

Con el ánimo de alertar sobre la diversidad de aspectos que tras el epígrafe de calidad han ido apareciendo en (y presidiendo) el campo de la educación, para hacer patente, en fin, el carácter omnimodo del discurso, ofrecemos dos tipologías en cierto modo complementarias.

Álvarez-Tostado (op. cit.: 274 y ss.) considera cinco grandes acepciones de calidad, que pueden entenderse como variaciones del discurso:

1) Calidad como *eficiencia*, en la década de los 60' y principios de los 70', con la igualdad de oportunidades como slogan de una época expansionista donde se pone el acento en los costes y en la

evaluación de los *inputs*, persiguiendo el aumento de productividad, transposición de la racionalidad económica al ámbito educativo. La eficiencia interna se mide por el número de egresados, la externa por el éxito de la escuela en relación a los objetivos de la sociedad.

2) Calidad como *eficacia*. La crisis del petróleo y los recortes presupuestarios imponen cambios en el sector público. El énfasis en los *inputs* se traslada a los *outputs*. Se produce un giro cualitativo, hacia los fines y la eficiencia externa que sitúa el ajuste a las demandas del mercado laboral como criterio supremo de eficacia de la escuela. Las medidas atentas a la equidad conviven con las llamadas al uso rentable de los recursos, la eficacia tecnológica y de gestión, el acento en lo social con la competencia entre centros y el derecho de los padres a elegir los más eficaces.

3) Calidad como *calidad*. El énfasis en aspectos menos tangibles que ya no los meramente materiales provoca la recreación de las teorías del Capital Humano —OCDE mediante—. Los imperativos de un mercado laboral dualizado se proyectan sobre una escuela que tiende a dualizar las cualificaciones. Las inversiones se orientan hacia programas de formación de "cuadros de calidad" y el recorte presupuestario fomenta las inversiones individuales en credenciales extra que implicará el aumento de la oferta privada. Esos "extras" se tornan aspectos de una enseñanza de calidad

que el sector público no puede afrontar. El componente selectivo de la educación cobra vigor en el discurso y es socializado ampliamente el principio de selección natural que oculta las desigualdades de entrada. La calidad deviene una suerte de mito indescribable:

El consenso en cuanto al logro o consecución de la calidad es bastante utópico, aún cuando sí lo exista en cuanto a la necesidad de su búsqueda (ibid.: 291).

Logrado el nuevo consenso, aún resta un tercero: la búsqueda de la calidad puede acometerse sin aumentar costes, antes al contrario, reduciéndolos. El énfasis en los procesos y los resultados destierra aquel que acentuaba los medios o recursos.

- 4) Calidad como *servicio*. La educación es una de las prestaciones del Estado del Bienestar. El descenso de la calidad legitima las privatizaciones. Es el lenguaje de la crisis. El descenso demográfico y la competencia con otras prestaciones sociales en la captación de recursos reduce el gasto en educación. Desde el Estado se intenta generar consenso y la evaluación de los niveles de calidad a nivel internacional actúa como legitimación: anuncia culpabilidades.
- 5) La calidad como *excelencia, prestigio y consumo*. En una sociedad de consumo rigen las pautas de las clases altas. En educación eso se traduce en tradición académica, reputación y prestigio. Reaparecen —si alguna vez se ausentaron,

cabría añadir— la selección de los mejores y la importancia del origen social y clase. Cobran renovado vigor las instituciones de excelencia que determinan una jerarquía de escuelas e individuos, con el sector público en la base. Los servicios devienen mercancías.

Finalmente ofrecemos nuestra propia tipología de significados de calidad, que lo es, en verdad, de los procedimientos que se siguen en su definición o conceptualización, y que pretende ser un compendio o síntesis de las posibles:

- 1) *Calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje* (sus elementos, sentido o carácter). La calidad tiene que ver aquí con el logro de los aprendizajes y se define frecuentemente en términos instructivos —enseñanza— y cognitivos —aprendizaje—. La calidad en el aula. Se nutre de toda una serie de concepciones o teorías de la enseñanza y la instrucción —puede, en realidad, extraerse de cada una de ellas—, fuertemente influenciadas por la psicología, de corte cognitivista fundamentalmente.
- 2) *Calidad de los objetivos*. Acorde a una concepción cientifista-burocrático-tecnológica de la enseñanza. La precisa delimitación de los objetivos y la no menos precisa evaluación de los logros revelan la calidad de un proceso que queda, en todo caso, oscurecido. Podría ser un apartado de la anterior pero su origen conductista y su enorme repercusión la destacan del resto.

- 3) *Calidad de los factores implicados en la enseñanza.* Puede haber o no una definición, que siempre irá acompañada de los factores que bien desgranar aquella bien se constituyen en condicionantes y/o posibilitadores de la misma. En su versión más exhaustiva adoptan un carácter sistémico, que comprende supuestamente la totalidad de elementos o ámbitos implicados. Suele resolverse en un proceso sumativo, por agregación, del que son un perfecto ejemplo los listados de las Escuelas Eficaces (Reynolds y otros, 1997).
- 4) *Calidad e indicadores.* Vecina de la anterior, sustentada en el supuesto de que la calidad es medible y es posible determinar indicadores relevantes (y sus estadísticos) que auditen el estado del sistema. Persiguen la comparación y la homologación, aunque rara vez se justifica la conveniencia de unos indicadores u otros, así como el proceso de construcción de los mismos, del mismo modo que se escamotean las concepciones de calidad y educación que los informan. Fundamentales en la evaluación de calidad, permiten las comparaciones entre sistemas, y dentro de éstos. Impulsados por grandes organismos internacionales como la OCDE (OCDE, 1994; 1993) o el Banco Mundial, devienen dispositivos de control y convergencia.
- 5) *Calidad y democracia.* Dos vertientes. La educación y sus fines, que informan todo el conjunto y, al tiempo, se constituyen

en elemento de juicio de todo el proceso. La calidad remite, por tanto, a unos "fines de calidad" y la sujeción de los procesos a tales fines. Versiones de ésta son las que relacionan calidad con derechos, valores, normas, etc. La segunda tiene más que ver con la visión de las escuelas como espacios públicos, los procesos de participación democrática y de construcción de ciudadanía. No están, en puridad, interesadas por ofrecer una concepción de la calidad como tal, pero ésta resulta de la concepción de escuela que proponen, esto es, proceden de la definición del objeto.

- 6) *Calidad y gestión.* La calidad se gestiona ergo calidad es gestión. La calidad aplicada a las organizaciones escolares. Se nutre de algunas de las anteriores (factores, eficacia, indicadores) y ofrece una versión sistémica, cerrada, circular. Remite a —y proyecta— principios de gestión de las organizaciones empresariales, por lo que incurre en la ya aludida transposición; obvia, en consecuencia, el objeto, o lo pervierte. Es, en estos momentos, "el discurso". Puede ser un enfoque de proceso —'improvement', 'empowerment', 'reengeneering', etc.— y/o de productos, incorporando formas de autoevaluación o constituirse en modelo de acreditación o aseguramiento de la calidad — 'Quality control', 'Quality assurance', 'Total Quality Management', etc. (Doherty, 1994; Murgatroyd y Morgan, 1993; West-Burnham, 1992)—. La tendencia es a vincular ambos a través de

modelos de autoevaluación que preceden a y revisan prácticas de mejora —así, la política implementada en nuestro sistema (MEC, 1999; 1998)—.

La tipología ofrecida es tentativa y admite opciones híbridas. Las distintas políticas vienen a desmentir coetillas del estilo de "resulta difícil llegar a una definición de calidad" o "existe suficiente consenso en torno al significado de calidad en educación", con que se despachan ulteriores justificaciones y que constituyen tanto una falta de rigor como un ejercicio de legitimación. Estas indefiniciones y ambigüedades encubren con frecuencia concepciones de la calidad, la educación y las escuelas muy definidas y escasamente ambiguas, en el sentido que fuere. El aspecto simbólico —las verdades, que diría Foucault— han de juzgarse en relación a los eventos, a las prácticas que materializan el discurso y dotan de contenido a las (in)definiciones.

Tarea tanto más urgente cuanto que, como denunciaba Lerena (1989), calidad de la enseñanza se ha convertido en "*principio y fin del discurso dominante en este campo*" (...). "*relevante letra de la sopa boba que nuestros expertos están encargados de distribuir*"; suerte de "*entelequia metafísica*", 'calidad' se situaría entre el campo semántico del neoliberalismo y el aristocratismo secular, en la senda de una reacción conservadora y una derechización ideológica.

(...) Mitad taylorista, mitad estilista, punto de encuentro de la eficacia y del carisma, de la última técnica y de la cultura tradicional del moderno experto y del viejo aristócrata (págs. 94-95).

En último término, las promesas que la calidad contiene son tan sólo el anverso de su carácter excluyente. El consenso sobre la calidad —que no sobre sus significados— puede no ser otra cosa que un concepto legitimador de las diferencias:

(...) Como en cualquier mercado de consumo, el valor de la educación y el estándar de calidad otorgado a esa educación guarda una estrecha relación con el número, con la cantidad. Extremando las posiciones, una educación de calidad es considerada tal porque en una educación minoritaria y por ello privilegiada, aunque todo privilegio se legitime precisamente como privilegio necesario, no simplemente adquirido, sino innato, natural. Dentro del mercado de la educación, como, por ejemplo, en el mercado de la ropa, calidad quiere decir diferencia, distinción, seducción, conquista (ibid.: 98).

Calidad se nos presenta entonces como un término ideológico, una forma de hacer discurso, entre otras cosas, sobre la educación, campo en el actuaría como reservorio de políticas y prácticas diversas, de un lado, y como principio de socialización e incorporación ideológica, del otro.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1992), "La ética de la calidad". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 199, pp. 8-12. Enero 1992.
- ÁLVAREZ-TOSTADO, C. (1989), *La calidad de la educación: análisis de un discurso*. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Complutense.
- ANTÚNEZ, S. (1994), "La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación". *Revista de educación*, nº 304. pp. 81-111.
- APPLE, M.W. (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era neoconservadora*. Barcelona. Paidós.
- BEARE, H., CALDWELL, B.J. & MILLIKAN, R.H. (1992), *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid. La Muralla.
- BLAUG, M. (Ed.) (1969), *Economics of Education 1 & 2*. Middlesex, England. Penguin Books.
- CARR, W. (1993), *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla. Díada.
- DOHERTY, G.D. (1994), "The concern for quality". En DOHERTY, G.D. (Ed.), *Developing Quality Systems in Education*. London-New York. Routledge. pp. 3-34.
- ESCUADERO, J. M. (1999), "De la calidad total y otras calidades". Madrid. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 285, Noviembre 1999. pp. 77-84.
- (1998), "Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas". V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. "Las organizaciones Educativas ante los retos del siglo XXI". Madrid. 1998. pp. 201-216.
- FOUCAULT, M. (1999), *El orden del discurso*. Barcelona. Tusquets.
- GIMENO, J. (1998), *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata.
- (1992), "Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 209. Diciembre 1992. pp. 62-68.
- GRAY, J. & WILCOX, B. (1995), *Good School, Bad School. Evaluating Performance and Encouraging Improvement*. Buckingham. Open University Press.
- HOPKINS, D. (Ed.) (1987), *Improving the Quality of Schooling. Lessons from the OCDE International School Improvement Project*. London-New York. Falmer Press.
- LERENA, C., (1989) "De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia". Madrid. *Política y Sociedad*, 3. pp. 91-99.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994), *La gestión de calidad en educación*. Madrid. La Muralla.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- MEC (1999), "Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos (II)". Madrid. MEC.
- (1998), "Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos". Madrid. MEC.

- MURGATROYD, S. Y MORGAN, C. (1993), *Total Quality Management and the school*. Buckingham-Bristol. Open University Press.
- OCDE (1994), *Making education count: developoing and using international indicators*. París. OCDE.
- (1993), *Education at a Glance. OCDE Indicators*. París. CERI/OCDE.
- (1991), *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe internacional*. Madrid-Barcelona. MEC/Paidós.
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREEMERS, B., HOPKINS, D., STOLL, L., Y LAGERWEIJ, N. (1997), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Aula XXI/Santillana.
- SANTANA, P.J. (1996), "La gestión de la calidad total en educación: ¿Un nuevo modelo organizativo?". Comunicación presentada al IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona. Noviembre de 1996.
- SOLMON, L. C. (1989), "Calidad de la Educación, Economía de la". En HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T., *Enciclopedia Internacional de la Educación*. MEC/Vicens-Vives. pp. 688-695.
- WEST-BURNHAM, J. (1992), *Managing quality in schools: a TOM approach*. Harlow. Longman.
- WHITHAKER, P. (1998), *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid. Narcea.
- WILSON, J.D. (1992), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona. Paidós-MEC.

Resumen

El análisis de los significados y usos del término 'calidad' en educación revela la escasa consistencia de un constructo que, sin embargo, ha devenido central en la legitimación de políticas y prácticas de muy diverso signo en el ámbito de la educación. Elemento simbólico de primer orden, su ambigüedad e indefinición contribuyen a fundar un consenso ideológico con valor de uso. La consideración de los procesos de producción, distribución y socialización de un consenso sobre la noción de calidad en educación —que no sobre su significado: cambiante, dúctil, polimorfo— obliga por tanto a abordar el análisis del término en los márgenes del más amplio discurso en los que cobra sentido, y a prestar atención a sus distintos perfiles.

Palabras-clave: Calidad, Calidad de la educación, Discurso.

Abstract

The analysis of the quality of schooling term' meanings and uses discloses a scantily consistent concept, critical on legitimization of several schooling policies and practices. As a first-rate symbolical principle, its ambiguity and lack of definition contribute to the

foundation of an ideological consensus about 'quality' and its uses. Considering processes of production, distribution and socialization of a consensus about, not the changing, ductile and polymorphic meaning but the quality of schooling term, force us to an approach to the concept in the context of the wider discourse about quality of schooling, paying attention to its several outlines.

Key words: Quality, Quality of Schooling, Discourse.

Luis Aguilar Hernández

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,

Universitat de València

Tfno.: 96 2401571

Dirección electrónica: Luis.Aguilar@uv.es

La experiencia de una evaluación de centros como factor de mejora de la calidad

Elena Martín

Introducción

El sistema educativo español arrastra un importante retraso con respecto a la mayoría de los restantes países de nuestro entorno (véanse como ejemplo los resultados de dos recientes informes de la OCDE, 2001a, 2001b). Dentro de esta valoración general, el campo de la evaluación de la enseñanza es uno de los ámbitos en los que más terreno nos queda por avanzar. A diferencia de lo que sucede en los países cuyos sistemas educativos obtienen mejores resultados en los variados y amplios indicadores de calidad que utilizan los estudios internacionales, en España existe una escasa cultura de la evaluación. Aunque en los últimos años se ha producido un importante avance, todavía son pocas las Comunidades Autónomas que cuentan con procedimientos regulares que les permitan conocer de forma periódica la situación del sistema educativo en su ámbito de gestión y son una minoría los centros que han puesto en marcha procesos estables de evaluación que les ofrezcan información sobre su funcionamiento.

Es muy importante realizar una evaluación que permita entender qué parte de los resultados de los alumnos se deben a la actuación del centro y cuál se explica por otros factores.

Sin embargo, se considera un principio educativo indiscutible que la evaluación es uno de los factores básicos para la mejora de la calidad de la enseñanza. Es más, podríamos aventurarnos a afirmar que la preocupación por la evaluación de la calidad de la enseñanza ha cobrado tal importancia que se corre el riesgo de que caigamos, como ha sucedido con otros temas, en una urgencia perentoria por llevar a cabo alguna actuación en este sentido sin reflexionar a fondo sobre el para qué y el cómo de la evaluación. Se aprecia en los últimos dos años una presión sobre los centros educativos para que cuenten con algún "marchamo" de calidad.

El objetivo de este artículo es presentar un modelo de evaluación de centros que viene funcionando desde hace seis años y que constituye, en nuestra opinión, una alternativa interesante a otros enfoques que tienen una gran presencia en nuestro sistema educativo. Para ello nos parece importante, antes de pasar a exponer esta experiencia, hacer una breve revisión de los principios teóricos básicos en este campo, para desde ellos valorar los distintos modelos con los que contamos. Éste será el contenido del primer apartado del texto. En el segundo se expondrá la fundamentación y metodología de la evaluación del Instituto IDEA, cuyos principales resultados se resumirán en el tercer epígrafe del artículo, para cerrar con unas breves reflexiones acerca de las líneas de mejora de los centros.

Decisiones de la evaluación

Como señalábamos en otro trabajo (Marchesi y Martín, 1999) y centrándonos exclusivamente en las evaluaciones con objetivo de mejora, frente a las otras dos más frecuentes —control y rendición de cuentas—, es preciso decidir, en primer lugar, si se opta por una evaluación: interna o externa. La interna es irrenunciable en un proceso de mejora, pero una visión externa puede completar esta perspectiva desde un enfoque menos endogámico que facilita el contraste y permite interpretaciones alternativas. La combinación de ambas opciones sería por tanto lo más adecuado.

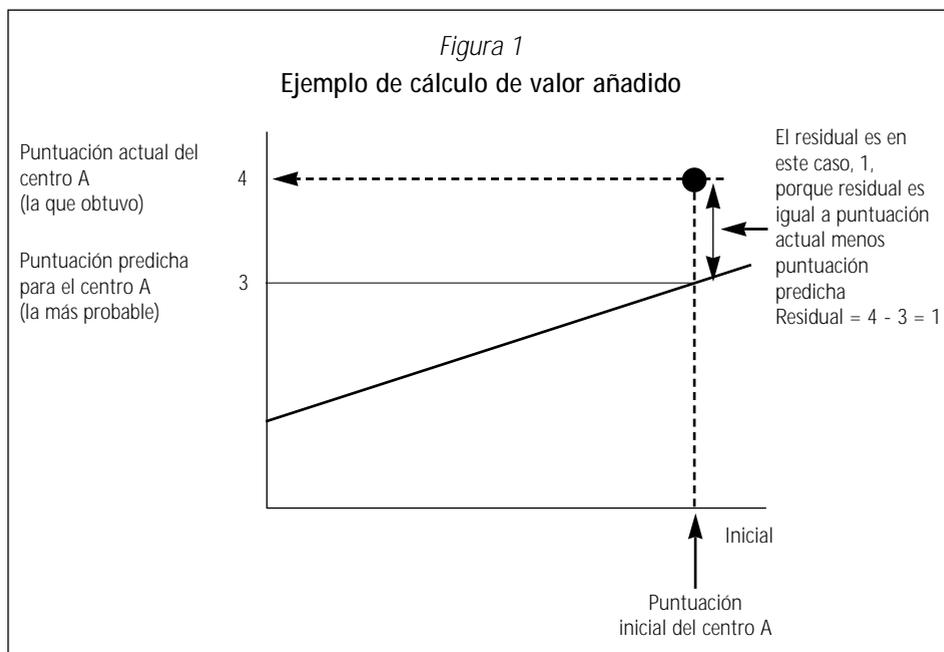
Un segundo aspecto que permite valorar la adecuación de los modelos se refiere a la amplitud de las dimensiones e indicadores que se considera deben estar incluidos en la evaluación. Algunas evaluaciones se limitan a tomar los rendimientos de alumnos como el único criterio para valorar un centro, como sucede en el caso de la selectividad. Otras, por el contrario, se centran exclusivamente en los procesos de funcionamiento y carecen de datos acerca del producto de esos procesos. Esta visión unidimensional de la evaluación es claramente insuficiente. Los modelos de evaluación más interesantes incluyen dimensiones al menos de cuatro tipos, de contexto, de entrada, de procesos y de resultados, como en el caso del modelo CIPP de Stufflebeam y Skinfeld (1985). Es decir, valoran el nivel sociocultural de partida de los alumnos del centro, ya que las

investigaciones realizadas en este campo han puesto de manifiesto que es una variable con una alta correlación con los aprendizajes de los alumnos (Tiana, 2002); valoran el punto de partida de los estudiantes, como condicionante claro de los resultados; valoran los procesos de funcionamiento en el centro y en el aula; y, obviamente, valoran también los resultados. Por otra parte, el concepto de resultados que se utiliza también permite discriminar entre los modelos de evaluación, ya que unos consideran resultados tan sólo los aprendizajes de los alumnos, y habitualmente con un concepto muy restringido de aprendizaje, y otros en cambio incluyen otras dimensiones como la satisfacción de los distintos colectivos de la comunidad escolar, o la incidencia del centro en el entorno social en el que se encuentra ubicado.

Un tercer aspecto relevante en la caracterización de los modelos de evaluación es el uso que se hace de la información. La comparación de los centros en términos de jerarquías que se hacen públicas resulta en nuestra opinión muy negativa y no mejora en sí misma el funcionamiento de los centros. Este riesgo es aún mayor cuando los criterios que se utilizan para establecer el rango son además muy limitados, como sucede en el caso de clasificaciones basadas exclusivamente en los rendimientos de alumnos. Sin embargo, la comparación con otros centros puede resultarle útil a una escuela para tomar perspectiva con respecto a su visión interna y poder interpretar la información con otros referentes. Para que la comparación entre

centros cumpla un papel positivo deben cumplirse pues dos condiciones, la confidencialidad acerca de quiénes son los centros concretos que se está evaluando, y tener en cuenta en la comparación el nivel sociocultural de cada uno de ellos. Parece evidente que la comparación debe hacerse entre realidades semejantes. Los resultados académicos de un centro de nivel alto no pueden compararse con otro que escolariza estudiantes de un entorno sociocultural bajo. La comparación debe pues establecerse en relación con el nivel sociocultural.

Por último, es muy importante realizar una evaluación que permita entender qué parte de los resultados de los alumnos se deben a la actuación del centro y cuál se explica por otros factores. Los modelos que tienen en cuenta el valor añadido pretenden precisamente aportar esta perspectiva al centro evaluado. Cuando se conoce el contexto sociocultural y el nivel de aprendizaje con el que viene el alumno o la alumna y se controla el efecto de estas dos variables en los análisis, las diferencias positivas o negativas en el rendimiento pueden atribuirse con más fiabilidad a las características específicas del centro, como se ilustra en la figura 1. Se trata de salir al paso de una posible visión simplista de algunos centros que explican todo en términos de “la materia prima” que reciben. Al compararles con otros centros con igual contexto e iguales rendimientos de entrada, se les ayuda a entender que con la misma “materia prima” hay centros más capaces que otros de impulsar el aprendizaje de sus alumnado.



Estos criterios no son ni mucho menos exhaustivos, pero pueden servir para ayudar a valorar los modelos de evaluación que hasta el momento se han puesto en marcha en nuestro sistema educativo y, más en concreto, al que parece que está ganando más peso: el Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Este enfoque es el que el Ministerio de Educación y Cultura y algunas otras administraciones educativas y patronales de la educación privada están poniendo en marcha en sus centros.

Una primera limitación del modelo de gestión de la calidad total es que no tiene en cuenta el contexto sociocultural de los centros. Recoge esta información como un dato más, pero no analiza todos los resultados

desde esta perspectiva. Por otra parte, no evalúa los rendimientos de los alumnos con pruebas específicas del modelo sino que se limita a tener en cuenta las calificaciones que el propio centro da, con la subjetividad que ello implica. No utiliza el valor añadido como enfoque de análisis e interpretación de los datos. Finalmente, no ofrece a los centros una referencia de su situación en relación con otros colegios e institutos semejantes.

Otro de los modelos con presencia sobre todo en los centros de formación profesional, la Certificación de ISO, muestra también estas limitaciones, si bien en este caso, el objetivo de la acreditación que otorga a los centros va dirigido fundamentalmente

a la comprobación de los requisitos físicos y de los procedimientos de funcionamiento y en su planteamiento excluye ya otros ámbitos de la evaluación.

IDEA: una red de evaluación y mejora

El modelo de evaluación que se lleva a cabo desde el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente (IDEA)¹ pretende salir al paso de algunas de las limitaciones señaladas. Se trata de una red de evaluación en la que participan en este momento 240 centros públicos, concertados y privados de distintas Comunidades Autónomas españolas². Es una evaluación confidencial en la que cada centro desconoce los resultados del resto de los que componen la red, y longitudinal ya que se sigue a los alumnos desde que entran en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria³ hasta que la finalizan, buscando con ello el valor añadido de cada centro. Se trata de una evaluación con objetivo de mejora, y complementaria a la interna que cada centro realiza con sus propios medios.

En la evaluación, tomando como referente el modelo CIPP, se valora el contexto

sociocultural del alumnado, su nivel de aprendizaje al comenzar la etapa, los procesos de funcionamiento del centro y de enseñanza y aprendizaje en el aula, y los resultados obtenidos, tanto desde el punto de vista del rendimiento de los alumnos, como de la satisfacción de los tres grandes colectivos que componen la comunidad escolar: docentes, alumnado y familias. En el cuadro I se recogen estas dimensiones de la evaluación y en él puede observarse que el concepto de rendimiento es amplio y responde a un enfoque integral del aprendizaje, ya que, además de las áreas curriculares⁴, se valoran también las actitudes de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje y las capacidades metacognitivas con las que enfrenta las tareas escolares.

Al centro se le devuelve información acerca de los resultados que ha obtenido cada uno de sus alumnos y alumnas en las diversas pruebas, con análisis diferenciados por cada uno de los grupos. Y se presentan todos los resultados en relación con los obtenidos por el resto de los centros de la red, pero también, y este es el dato más interesante, con los de los colegios e institutos de su mismo nivel sociocultural.

1. Es un Instituto sin ánimo de lucro financiado por la Fundación Santa María, dirigido por Álvaro Marchesi y cuyo equipo técnico está formado por Elena Martín, Rosario Martínez Arias, Amparo Moreno, Vicente Riviére, Enrique Roca, Alejandro Tiana, Leoncio Fernández, Eva María Pérez y Ricardo Lucena.

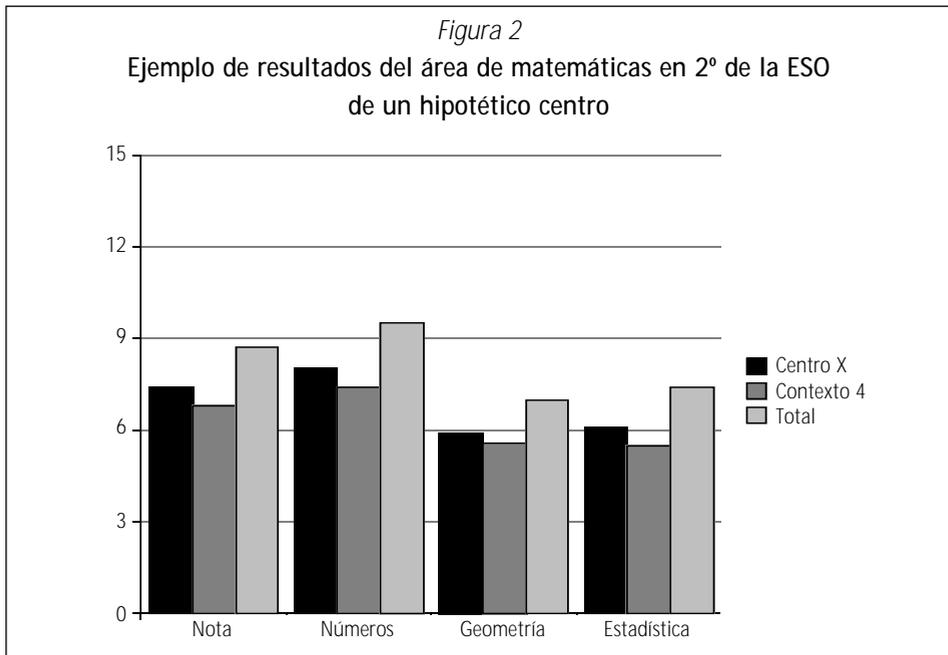
2. IDEA también ha comenzado un proyecto de evaluación en Brasil.

3. IDEA realiza también evaluaciones de Centros de Primaria y de Educación Infantil, pero su trabajo está centrado básicamente en la educación secundaria y es a este al que se refiere el conjunto de los datos del artículo.

4. Las restantes áreas del currículo no forman parte de la evaluación no porque no se consideran importantes sino porque sus contenidos no pueden ser evaluados adecuadamente, desde nuestro punto de vista, mediante pruebas cerradas de opción múltiple como las que se utilizan en este proyecto.

Tabla 1
Modelo de cuatro niveles para la evaluación de las escuelas

Nivel de entrada	Resultados iniciales de los alumnos
Nivel de contexto	Contexto sociocultural
Nivel de procesos	Procesos de centro Procesos de aula
Nivel de resultados	Alumnos <ul style="list-style-type: none"> • Áreas curriculares • Actitudes y valores • Estrategias de aprendizaje • Habilidades metacognitivas • Valoración del centro Padres <ul style="list-style-type: none"> • Valoración del centro Profesores <ul style="list-style-type: none"> • Valoración del centro



Como puede observarse en la figura 2, el centro que se ha cogido como ejemplo, si sólo comparara la media de los resultados de sus alumnos de 2º de la ESO en matemáticas con los del total, pensaría que son negativos, pero cuando los compara con la media de los centros de su mismo contexto sociocultural, se observa que está por encima. Los resultados de todas las pruebas incluidas en la evaluación se entregan durante los cuatro años con este esquema de análisis de forma que el centro puede interpretar su situación tomando como referente su propia evolución, pero también la de centros que se escolarizan un alumnado semejante al suyo desde el punto de vista del nivel sociocultural.

Lo que hemos aprendido en estos seis años

Una vez descrito brevemente el modelo de evaluación, vamos a presentar los principales resultados encontrados en los 31 centros de la Comunidad de Madrid

con los que comenzó la red, una vez que finalizaron el proceso de cuatro años en los que se siguió a las promoción de alumnos que empezó la ESO en el curso 1997-98⁵ (Marchesi y Martín, 2002). En el cuadro II, se recogen los datos relativos al número de estudiantes, docentes y familias que participaron en total en la evaluación.

Los principales predictores: aprendizajes de la primaria, habilidades metacognitivas y contexto sociocultural

Por lo que se refiere al aprendizaje de los alumnos en las diversas áreas analizadas se identificaron tres predictores. El nivel inicial de los alumnos al comenzar sus estudios de secundaria es, en todas las áreas y en todos los cursos, el principal predictor de los resultados posteriores que obtienen. Quiere esto decir que el nivel de los alumnos en 1º de la ESO es el mejor predictor de sus resultados en 2º y que éstos lo son para los de 4º de la

Tabla 2
Ejemplo de resultados del área de matemáticas en 2º de la ESO de un hipotético centro

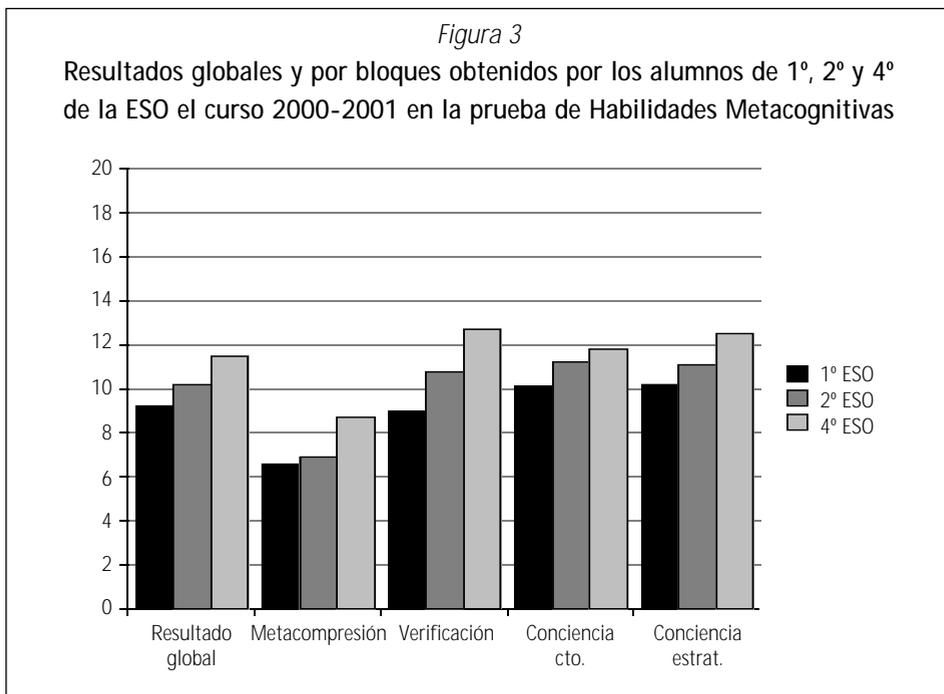
	Alumnos	Padres	Profesores
Nº Total por curso	1.900	1.900	1.080
Nº medio de sujetos que responden	1.835	1.050	630
Nº total de participantes a lo largo del estudio	13.500	13.500	1.080

5. Además de evaluar a los alumnos de esta promoción durante toda la etapa, cada año se evaluó también a los alumnos de 1º, 2º y 4º de la ESO con lo cual se obtuvieron tanto datos longitudinales como transversales.

ESO. Este dato, aunque esperable por la coincidencia de las investigaciones, puede resultar descorazonador al constatarse que el esfuerzo educativo durante la ESO se ve muy limitado por el nivel de los alumnos al acceder a ella. No obstante, es necesario tener en cuenta que sigue existiendo un porcentaje significativo de la varianza total de los resultados que se debe las diferencias entre los centros. La conclusión más importante que se deriva de este primer dato es que es preciso reforzar la educación infantil y primaria para mejorar el funcionamiento de la secundaria y los aprendizajes de los alumnos.

El segundo predictor más importante en todas las áreas es el desarrollo metacognitivo

de los alumnos, especialmente la capacidad de verificar los resultados y la metacompreensión. También se encontró una relación positiva entre la conciencia de los alumnos de que disponen de un amplio dominio de estrategias para aprender y los resultados de sus aprendizajes. En la figura 3 se muestran los resultados de los alumnos de los tres cursos de la ESO evaluados en los distintos aspectos evaluados en esta prueba. La alta capacidad predictiva de estas habilidades de toma de conciencia pone de relieve su importancia en el aprendizaje. El desarrollo metacognitivo no debe considerarse a la luz de estos datos una actividad marginal en el proceso de enseñanza, sino que debe constituir uno de sus



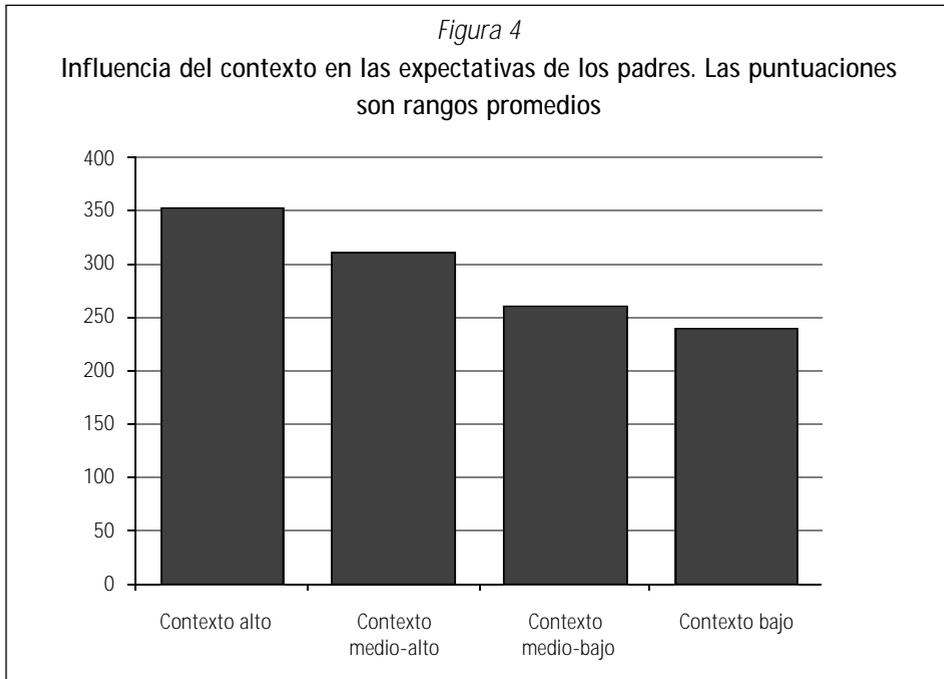
ejes prioritarios. La incorporación explícita de este objetivo en la enseñanza de las distintas áreas curriculares contribuye a mejorar sus aprendizajes.

El tercer factor más influyente en los resultados de los alumnos es el contexto sociocultural. Los datos recogidos también manifiestan la doble incidencia que otras investigaciones han constatado: por una parte a través de las condiciones individuales del alumno; por otra, a través del contexto medio del centro. Sin embargo, sus efectos no se extienden a todas las áreas y son inferiores a los anteriormente expuestos, los conocimientos iniciales y las habilidades metacognitivas. El contexto sociocultural individual del alumno manifiesta especialmente su influencia en los resultados de los alumnos de 2º y 4º de la ESO en Ciencias Sociales, en Lengua en 2º de la ESO y en Matemáticas en 4º de la ESO. En el resto de las áreas, su efecto no es significativo. Parece como si las áreas más vinculadas a los estudios humanísticos, lengua y ciencias sociales, la influencia del contexto individual fuera mayor que en las áreas científicas. En este supuesto, podría pensarse que el entorno cultural de la familia ejerce una mayor influencia en esas áreas mientras que es la escuela la más directamente responsable del progreso del alumno en el campo de las ciencias.

Por otra parte, el contexto medio del centro también manifiesta sus efectos en Matemáticas y en Ciencias Sociales pero no en el

resto de las áreas. No tiene, por tanto, un carácter general y no puede asimilarse sin más al “efecto composicional” que se ha encontrado en otras investigaciones. Además, sus efectos no se manifiestan en todos los contextos. Los resultados de este trabajo muestran que el conjunto de los efectos del contexto sociocultural comprobados estadísticamente es más reducido de lo que inicialmente se preveía, por las investigaciones anteriores. Sin embargo, su incidencia se acrecienta si se tiene en cuenta que el contexto sociocultural influye también en el nivel inicial de los alumnos, en las expectativas de las familias y en los procesos de centro.

Los resultados acerca de las expectativas son uno de los más interesantes ya que nos permiten entender uno de los mecanismos mediante los que el contexto sociocultural ejerce su influencia. Como se muestra en la figura 4, las expectativas de los padres de los alumnos de 2º y 4º de la ESO acerca del nivel de estudios que creen que alcanzarán sus hijos se ve influido por el nivel sociocultural. Se encuentran diferencias significativas entre el contexto 1 y los restantes. El contexto 2 supera a los 3 y 4 pero no hay diferencias entre los contextos 3 y 4. Por otra parte, hay que destacar el efecto de las expectativas de los padres como predictor del rendimiento de los alumnos prácticamente en todas las áreas y en todos los cursos de la ESO. Un resultado que se manifiesta controlando al mismo tiempo la influencia del contexto socioeconómico y



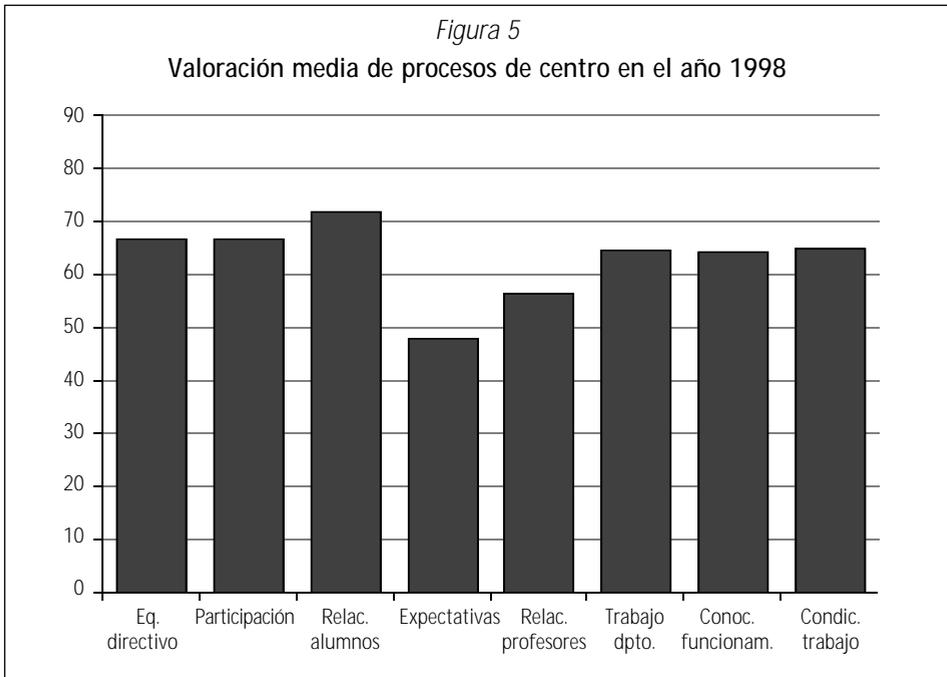
los resultados previos obtenidos por el alumno en cada una de las áreas estudiadas. Las expectativas de los propios alumnos también muestra una tendencia en la que se observa la influencia del contexto.

Los procesos de centro y aula

En la figura 5 se muestran los resultados de los distintos aspectos de funcionamiento del centro evaluados. Como puede observarse, también en este caso el papel de las expectativas hacia el centro y hacia el alumnado es importante. De hecho es el factor que los profesores valoran peor. Por lo que se refiere a la influencia del contexto sociocultural, los análisis realizados ponen de relieve que

ésta se manifiesta en las dimensiones de participación, relación con los alumnos, expectativas, relación entre los profesores y funcionamiento del centro.

Por otra parte, cuando en los análisis realizados no se controla el nivel inicial de los alumnos en las distintas áreas, aparece en todos los casos la influencia del equipo directivo. ¿Qué significa este resultado? Lo que pone de manifiesto es que la valoración del equipo directivo no contribuye directamente a que el centro obtenga resultados por encima de los esperados. Su influencia puede ser de forma indirecta, a través de la mejora de otros procesos de centro o de aula. Por otra parte, podría pensarse que son los mejores resultados

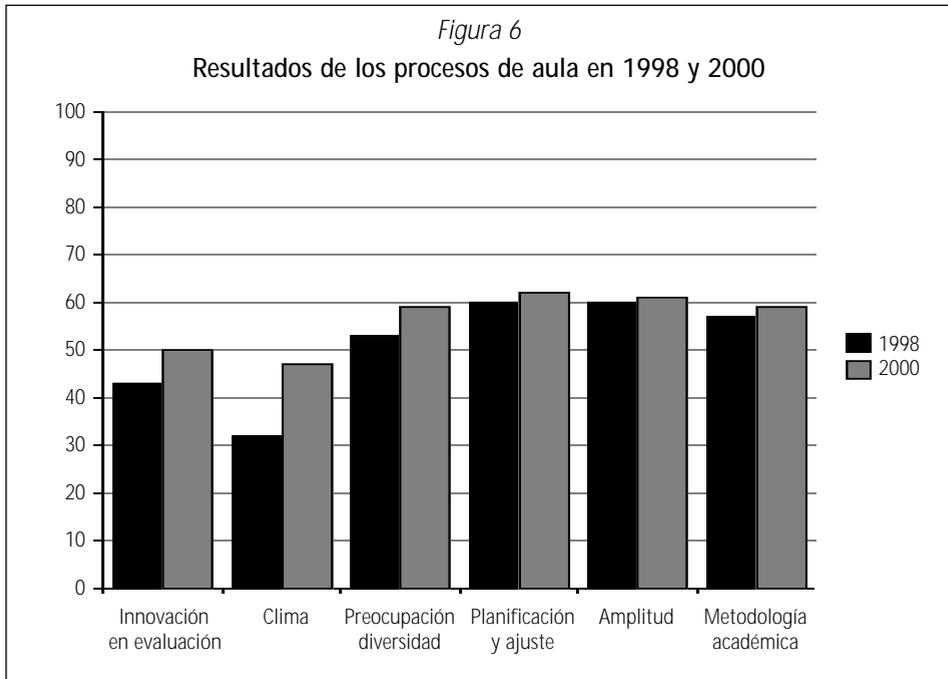


que obtienen los alumnos los que influyen en la mejor valoración del equipo directivo. Esto pondría de relieve que los procesos de centro no solo influyen en los resultados de los alumnos sino que los resultados que obtienen los alumnos también condicionan los procesos de los centros.

Por lo que se refiere a los procesos de aula, la figura 6 muestra que los dos aspectos en los que los profesores consideran que tienen más dificultades en su práctica en el aula son en mantener un clima adecuado y en llevar a cabo la evaluación. Más en concreto por lo que se refiere al clima, los docentes dicen tener una buena relación con sus alumnos y no encontrarse con excesivos episodios de violencia, aunque los escasos

que se producen creen una gran distorsión. El problema que ellos identifican tiene que ver con conseguir un clima de orden y serenidad que les permita a ellos enseñar y a los alumnos aprender. Estaríamos hablando más por tanto de problemas de disrupción y de escasa formación de los profesores en las estrategias de gestión del aula.

Por lo que se refiere a la evaluación, los profesores y profesoras admiten tener dificultades en llevar a cabo la que se refiere a su función formadora, es decir, aquella que tiene como objetivo no sólo que el profesor regule el proceso sino que sean los propios alumnos los que autorregulen su aprendizaje al tomar conciencia de cuándo aprenden y cuándo no y por qué lo hacen, qué

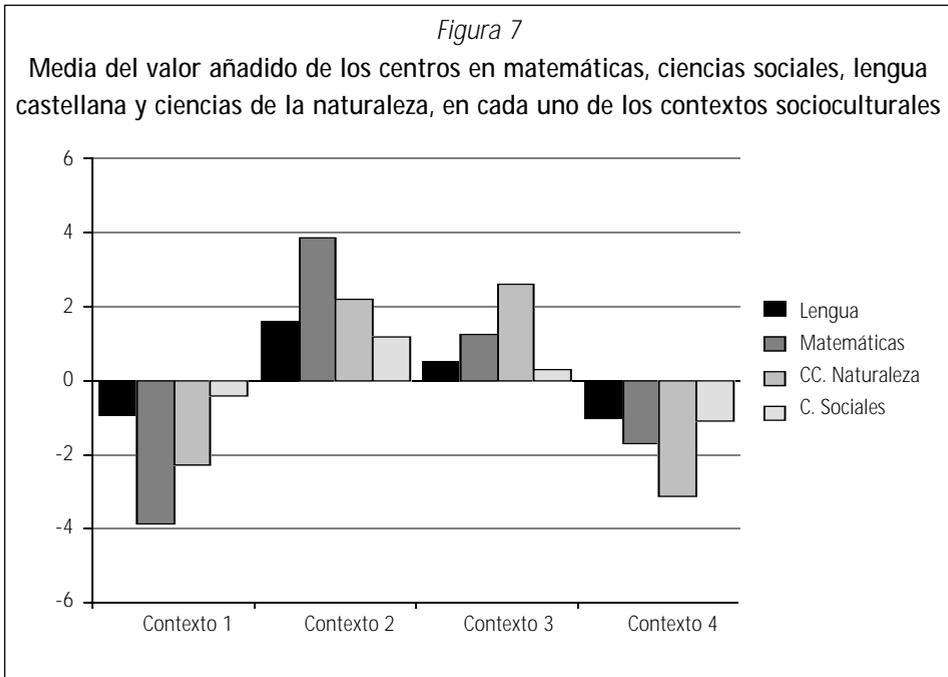


procesos son los que lo explican (Sannmartí y Jorba, 1995; Coll, Martín y Onrubia, 2001). Para ello es preciso favorecer la autoevaluación y la coevaluación, y promover que los alumnos realicen parte de las pruebas y sean conscientes de los criterios de evaluación. Los docentes reconocen que son actividades ausentes en su práctica, que, al igual que las estrategias de gestión, deberían ser por tanto prioridades en los programas de formación del profesorado.

Valor añadido e Índice de valoración

El valor añadido de un centro, o su residual en términos estadísticos, es como se ha señalado más arriba la diferencia entre los

resultados obtenidos por los alumnos y los que se esperaba que obtuvieran a partir su nivel inicial y de otras variables del alumno. El modelo de niveles múltiples que se ha utilizado en esta investigación permite establecer estas puntuaciones residuales controlando la influencia de otras variables como el contexto sociocultural. El valor añadido de una escuela refleja su aportación más específica al progreso de sus alumnos. Un valor añadido negativo refleja que la escuela no consigue que sus alumnos alcancen los resultados que podrían esperarse de ellos teniendo en cuenta sus conocimientos iniciales. Un valor añadido positivo representa que la escuela es capaz de superar los resultados que se predicen de sus alumnos.



Como se observa en la figura 7, los centros del contexto 2, medio alto, son los que presentan resultados más positivos, seguidos del contexto 3. Los centros de los contextos 1 y 4 presentan los perfiles más negativos. Estos datos deben analizarse con precaución dado el reducido número de centros que hay en la muestra. Esta reflexión debe aplicarse especialmente al contexto alto ya que en él el número de centros es incluso menor. Sin embargo, muestran una tendencia sobre la que se debe reflexionar. ¿A qué puede ser debido que los centros de los contextos intermedios, especialmente el medio-alto, presenten el valor añadido más positivo? En los datos recogidos anteriormente no ha aparecido ninguno que

podiera servir de explicación. Posiblemente las razones han de encontrarse en otras dimensiones: el interés de los alumnos y el esfuerzo de los centros por conectar con las demandas y posibilidades de las familias y de sus alumnos. Siendo sin duda un resultado muy interesante de la investigación, esta influencia del contexto sociocultural en el valor añadido de los centros no debe generalizarse de forma indebida. Puede haber centros individuales cuyo valor añadido no se corresponda con la media de los centros de su contexto, como así de hecho sucede.

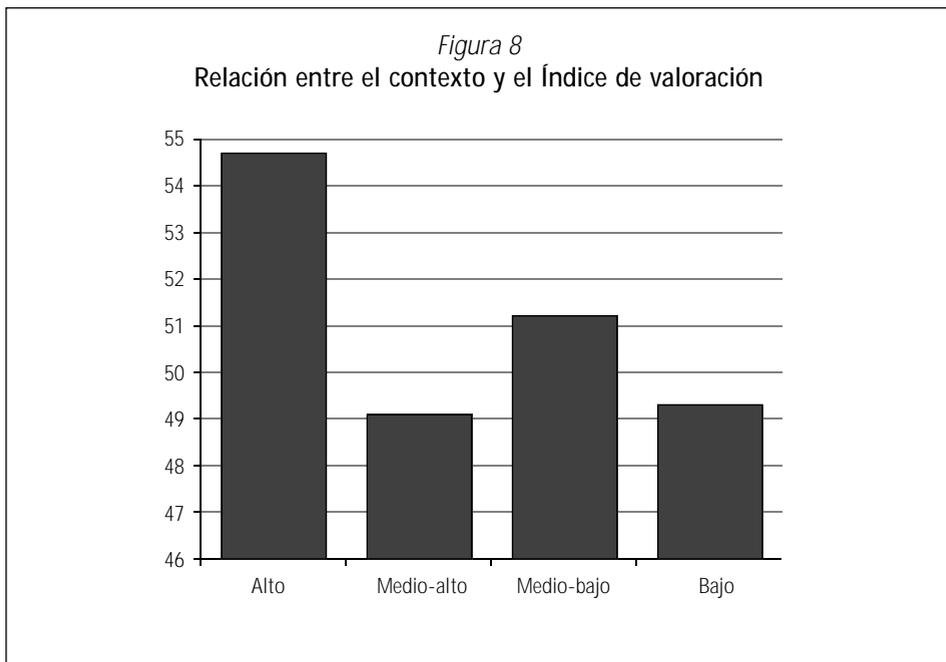
En la mayoría de las investigaciones los resultados suelen reducirse a los progresos

académicos de los alumnos. En el presente estudio se ha ampliado esta visión y se ha incorporado la valoración que los padres y los alumnos realizan sobre el funcionamiento de su centro. Y se decidió elaborar un indicador que sintetizara la opinión de los distintos sectores de la comunidad educativa: el Índice de Valoración de la Comunidad educativa.

Existe una cierta relación entre el contexto y el Índice de Valoración de la Comunidad educativa ($Eta=0.457$). Como se puede comprobar en la figura 8, el contexto alto tiene un índice superior al de los demás contextos, no manifestándose diferencias en los otros tres contextos.

Los datos también muestran una relación entre el Índice de Valoración de la Comunidad y el tamaño de los centros. Los pequeños tienen un índice significativamente superior al de los centros grandes, como se observa en la figura 9.

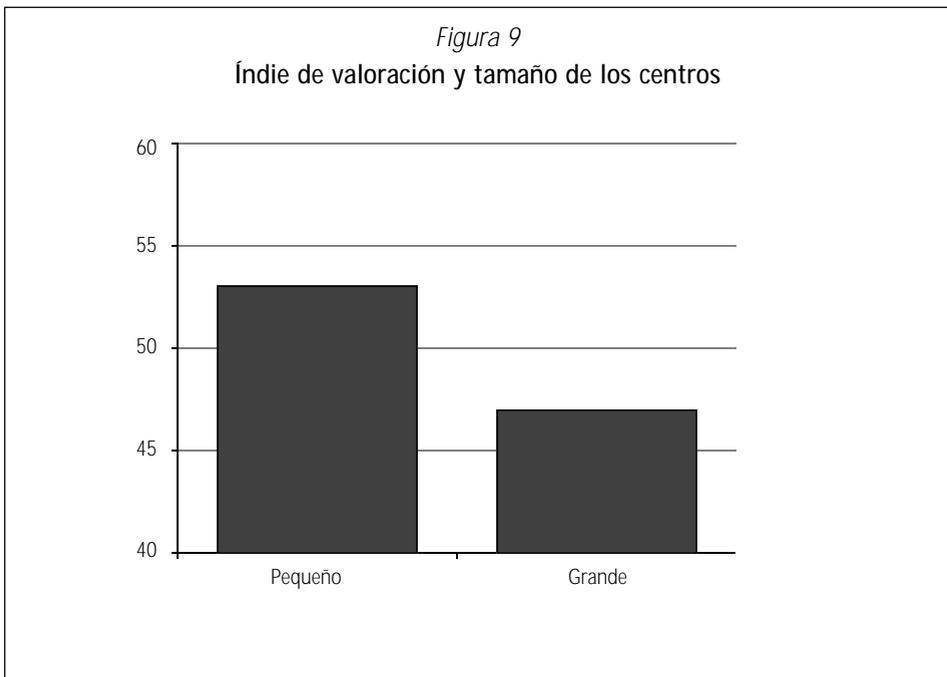
No se encuentran relaciones significativas entre el Índice de Valoración de la Comunidad educativa y los resultados de los alumnos en las distintas áreas curriculares, lo que indica su independencia con los resultados de los alumnos. En consecuencia, la valoración conjunta de los profesores, los padres y los alumnos sobre su escuela no está relacionada con los progresos académicos de los alumnos ni con



el valor añadido de la escuela. Posiblemente, las valoraciones de la comunidad educativa pueden actuar de forma indirecta a través de las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, lo que a su vez interviene en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, aparece una correlación significativa con la opinión que los alumnos de 1º, 2º y 4º de la ESO acerca de la importancia que el centro da a la educación en los temas transversales. Lo que no se puede saber con los datos disponibles es si el buen ambiente de un centro, que se expresa a través del Índice de Valoración de la Comunidad Educativa, contribuye a que las actitudes sean más tolerantes o si es la existencia de estas actitudes lo que

influye en la mayor satisfacción de la comunidad educativa.

Por último, se observa una correlación negativa entre el índice de valoración y el porcentaje de alumnos repetidores en cada centro. Es decir, cuanto mayor es el índice de calidad, menor es el porcentaje de alumnos repetidores que hay en los centros. No es posible determinar si la existencia de un porcentaje menor de repetidores es lo que incrementa la valoración de las escuelas o si es esto último lo que favorece la promoción de los alumnos. Pero, en cualquier caso, se pone de relieve que existe una clara relación entre la valoración de la comunidad y el porcentaje de repetidores de un centro.



Evaluación y mejora

Hasta aquí hemos presentado los principales resultados de la evaluación desde el punto de vista global, es decir de lo que nos permiten entender acerca del funcionamiento de los centros de educación secundaria. Es evidente que estos datos pueden derivarse propuestas de mejora a algunas de las cuales ya se ha hecho alusión. Pero no querríamos cerrar esta reflexión sin comentar lo que este proceso les ha supuesto a cada uno de los centros para sus propios planes de mejora.

Al finalizar los cuatro primeros años, se realizó una metaevaluación, en la que se preguntó a los equipos directivos y al profesorado de los centros acerca de su valoración del proceso. Los resultados fueron positivos ya que, por una parte la inmensa mayoría de los centros decidieron mantenerse en la red, y por otra en el cuestionario que

se utilizó la mayoría de las dimensiones obtuvieron una puntuación superior al cuatro en una escala de uno a siete. Cuando las valoraciones eran de los equipos directivos, la puntuación era un punto más alta, lo que significa que son fundamentalmente estos profesionales de los centros los que aprovechan en mayor medida la información de la evaluación. Por otra parte, la dimensión que peor valoraron los docentes fue la repercusión que los resultados de la evaluación habían tenido directamente en cambios en el aula. Los centros han empezado a introducir modificaciones en aspectos del funcionamiento del centro y de los proyectos curriculares, pero resulta más difícil avanzar en innovaciones en la clase. Para apoyar estos ámbitos de mejora el Instituto IDEA está desarrollando actuaciones específicas de formación y materiales didácticos que complementen el asesoramiento que hasta ahora se venía dando a los centros a partir de los informes de evaluación.

Bibliografía

COLL, C; MARTÍN, E. Y ONRUBIA, J. (2001) "La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales". En En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar*.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1999). "Tendencias actuales en la evaluación de los centros docentes". *Infancia y Aprendizaje*, 85, 5-18.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (Coords.) (2002) *La evaluación: de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM

OCDE (2001a). *Education at a glance. OCDE indicators*. París: OCDE

OCDE (2001b). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. París: OCDE.

- SANMARTÍ, N. Y JORBA, J. (1995): "Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos". *Alambique*, 4, 59-77
- STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A.J. (1985): *Systematic Evaluation: A self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff. (Trad. cast.: Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. Barcelona. Paidós-MEC, 1987)
- TIANA, A. (2002) "El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos". En A Marchesi y E. Martín (Coords.) *La evaluación: de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM.

Resumen

El artículo presenta la metodología y los resultados de una experiencia de evaluación de centros llevada a cabo por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento (IDEA) en el que una red de Colegios e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria viene participando hace seis años. Los resultados encontrados muestran que los principales predictores del rendimiento de los alumnos evaluados son: su nivel de conocimiento al empezar la etapa, sus habilidades metacognitivas y el contexto sociocultural al que pertenecen. En el texto se presentan también resultados relativos a los procesos de centro y de aula y se muestra el valor añadido alcanzado en cada contexto sociocultural así como el Índice de Valoración de la Comunidad Escolar. Esta reflexión se enmarca en un análisis de los distintos modelos de evaluación de centros que mayor peso tienen en este momento en el sistema educativo español.

Palabras clave: evaluación de centros, evaluación de rendimiento académico, valor añadido, educación secundaria.

Abstract

This article poses the methodology and results of an experience carried out by the Assessment and Evaluation Institute (IDEA). Several private and State Secondary Schools have taken part in this experience for years.

The results show that pupils' performance have to do with the knowledge they have when they begin secondary studies, their meta-cognitive skills and their socio-cultural context. This research also shows the results of school and classroom processes, the values of socio-cultural context and also how the school community values itself.

This experience follows the different evaluation models which are relevant nowadays in the Spanish Education system.

Key words: School evaluation, evaluation of school results, added value, secondary education.

Dra. Elena Martín Ortega

Departamento de Psicología

Evolutiva y de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Cantoblanco

28049 Madrid (España)

e-mail: elena.martin@uam.es

Marco ideológico de la ley de calidad y la construcción de la escuela pública

Julio Rogero Anaya

El grueso del debate desarrollado hasta el momento en torno a la Reforma del sistema educativo en España se centra en aspectos secundarios y, muchas veces, accidentales: reválida sí o no, malestar del profesorado, desmotivación del alumnado, presupuestos para el eficaz desarrollo de la reforma, religión católica sí o no... Es verdad que estos temas conllevan un trasfondo que puede revelarnos lo esencial del proceso si agudizamos el sentido crítico. En lo que me parece esencial es en lo que quiero detenerme porque creo que los otros debates son puras cortinas de humo para ocultar el objetivo central que tienen las reformas que se están proponiendo en todo el mundo.

1. El marco ideológico y sociopolítico en el que se proponen las reformas educativas

El poder social mundial ha ido haciendo declaraciones públicas y privadas sobre lo que quiere hacer y hace para someter todas

En España con el gobierno del PP, las posiciones privatizadoras de lo público se generalizan en todos los ámbitos de la vida social y también llegan a la educación.

las dimensiones de la vida humana a los criterios del libre mercado. A nosotros nos interesa lo que hace referencia a las propuestas que se están haciendo sobre la educación.

La educación es un potencial inmenso al que poco a poco hay que ir sometiendo a las razones del mercado, tanto la educación formal inicial como la educación durante toda la vida. Estas posiciones se nos manifiestan en diversos documentos y propuestas de los que tienen el poder social en el mundo globalizado. El análisis y conocimiento de estas posiciones pueden ayudarnos a entender los términos en que concretan esas políticas neoliberales en las actuales reformas del Ministerio de Educación español.

Claves de las políticas neoliberales en educación (Neoliberalismo, globalización y educación)

Comencemos por el "Consenso de Washington"¹. Se conoce como tal a un conjunto de propuestas provenientes del Banco Mundial (BM), del Fondo Monetario Internacional (FMI) asumidas por las élites políticas y económicas de casi todos los países del mundo y que después han popularizado los medios académicos y periodísticos. Además de hacer referencia a las políticas de ajuste económico también

existe un Consenso de Washington en el campo de las políticas educativas. Son los programas de reformas y la retórica de los gobiernos que las impulsan y pretenden legitimarlas. Se da una notable homogeneidad en los diagnósticos, propuestas y argumentos oficiales acerca de la crisis de la educación y sus propuestas de salida.

Para caracterizar el Consenso de Washington en educación tratamos de responder a cuatro interrogantes: ¿Cómo entienden los neoliberales la crisis educativa?, ¿quiénes son, según esta perspectiva, los culpables de ella?, ¿qué estrategias deben ser definidas para salir de dicha crisis?, ¿quiénes deben ser consultados?".

1. En la perspectiva neoliberal los sistemas educativos se enfrentan a una *crisis de eficacia, eficiencia y productividad*. Todos los sistemas educativos han crecido cuantitativamente sin garantizar un incremento cualitativo similar. La *universalización* de la educación se ha conseguido a expensas de un progresivo deterioro de la calidad y de los índices de productividad de las instituciones escolares. Es consecuencia de una profunda crisis de *gerencia*, de management de las políticas educativas. Es una profunda crisis de *calidad*. Los gobiernos son incapaces de combinar cantidad y calidad y de gestionar los recursos (desprestigio de lo público). Para el neoliberalismo se

1. Para esta breve exposición utilizo los trabajos de Pablo Gentili (1999), Josep F. Mària Serrano (2000), Ignacio Fernández de Castro y J. Rogero (2001).

trata de una asignación más eficaz de los mismos no de su aumento.

La exclusión y la marginalidad educativas son la muestra de la ineficacia del sistema educativo porque combinar cantidad y calidad con criterios igualitarios y universales es una falsa premisa de los estados interventores y populistas. "La política se apoderó del espacio escolar al ser reconocido que éste debía funcionar como un ámbito fundamentalmente *público y estatal*." Esto conduce a una inevitable falta de competitividad de la escuela.

Existe crisis de calidad porque los sistemas educativos no se han configurado como verdaderos mercados escolares regulados por una lógica interinstitucional flexible y meritocrática. Así pues, nos dice Gentili, que "para los neoliberales se trata de transferir la educación de la esfera de la política a la del mercado, negando su condición de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores".

La educación no es un derecho sino una oportunidad (recordemos "las oportunidades de calidad" de que nos habla el Proyecto de la LOCE) que se les presenta a los individuos emprendedores y consumidores responsables en la esfera del mercado escolar. Así la reforma administrativa propuesta por el neoliberalismo se orienta a desmantelar la educación y a transferirla

a la esfera de la competencia privada. La educación se reduce a mercancía lejos de los derechos sociales y se reconceptualiza la noción de ciudadano por la de propietario-consumidor-cliente que elige, opta y compite por comprar un conjunto de mercancías entre las que se encuentra la educación.

2. Para el neoliberalismo *los culpables* de esta crisis son:

- El modelo de Estado "interventor" como principal culpable.
- Los sindicatos de trabajadores de la educación porque han exigido al Estado lo que genera la crisis: más recursos, criterios igualitarios, expansión de la Escuela Pública.
- La sociedad donde se ha asentado una profunda indisciplina social basada en la necesidad de construir una Escuela Pública, gratuita y de calidad para todos. Así se ha perdido el componente cultural que sustenta la competencia y el éxito o el fracaso fundados en criterios meritocráticos, se pierde la ética individual que reconoce el valor del esfuerzo ("la cultura del esfuerzo" de que nos habla la LOCE)... Lo que se genera es un perezoso colectivismo delegando en el Estado paternalista la solución a los principales problemas de la vida diaria de los individuos, cuando deben ser ellos los únicos responsables de su éxito o de su fracaso dependiendo del esfuerzo que hayan puesto para conseguirlo.

“Desconfiar del Estado y de la sociedad es, así, el primer paso para reconocer que la transformación de la educación depende sólo de la capacidad, la inventiva, el esfuerzo y el mérito incesante de cada individuo (maestros, alumnos, personal docente, padres, etc.) para cambiar su propio trabajo en su propia escuela”.

3. *Las estrategias que el neoliberalismo propone* para superar la actual crisis educativa institucionalizando el *principio de la competencia* que debe regular el sistema escolar como mercado. Se propone dos grandes objetivos: Establecer mecanismos de control de calidad; articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formula el mercado de trabajo. Éste es el que emite señales orientadoras de las decisiones en materia de política educativa. La evaluación y el establecimiento de criterios de calidad son lo que permite dinamizar el sistema mediante una lógica de premios y castigos que estimulan la productividad y la eficacia.

Las estrategias de las políticas neoliberales² se fundamentan en una fuerte *descentralización* de funciones y responsabilidades, para evitar la interferencia “perniciosa” del centralismo estatal, a través de la delegación de poderes, de la desregulación, de la deszonificación y de la competición entre

los centros. A la vez se utilizan estrategias centralizadoras: programas nacionales de evaluación de los sistemas educativos y del alumnado y diseño de reformas curriculares de los contenidos básicos del Currículo Nacional (control pedagógico). En *la privatización del sistema educativo* a través de la resituación política de la institución familiar y la elección de centros. En el favorecimiento del credencialismo y la excelencia basada en la competitividad. Reforzamiento del éxito o fracaso individual en las capacidades innatas de los individuos.

4. El neoliberalismo propone que hay que *consultar a los expertos para poder superar la crisis*. Nunca consultar a los culpables. Los expertos son los que tienen éxito: los hombres de negocios. Son los que mejor entienden el mercado. La crisis se resume en un conjunto de problemas técnicos que deben ser respondidos de forma eficiente y son los especialistas y técnicos los que tienen el saber necesario para su solución.

Siguiendo con los documentos del poder y sus instituciones, se ha hecho público el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS, GATS en inglés)³ de la Organización Mundial de Comercio (OMC), en el que cada Estado debía comunicar a dicho organismo antes del 30 de junio de 2002 una demanda de liberalización, por sectores, de

2. Jurjo Torres (2001), Michael Apple (2002) y Nico Hirt (2002).

3. Los datos están tomados de “Alerta con la privatización de los servicios públicos” sacados de la página web de ATTAC-Madrid: www.attacmadrid.org y de Selys Gerard (1988).

los servicios públicos de los otros países miembros, abriendo así, de par en par, las puertas a la privatización de los mismos. "Este Acuerdo internacional figura entre los instrumentos más eficaces con los que cuentan la UE, Estados Unidos y las otras superpotencias para forzar la apertura de los servicios públicos a la competencia, someterlos a las reglas del mercado capitalista y finalmente, transformarlos en actividades privadas generadoras de beneficios...". "Se considera que la salud representa un mercado con un valor de 3,5 billones de dólares estadounidenses anuales, la educación 2 billones y el agua 1 billón anual. También en el AGCS, como se hizo anteriormente con el Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI), se llevan a cabo en total opacidad y secretismo las negociaciones "liberalizadoras". Actitud insultante a la vez para los y las ciudadanas y para la misma democracia." Estos documentos requieren un análisis en profundidad respecto a su incidencia en la educación de adultos, el campo más propicio a la privatización, sobre todo por la insensibilidad social sobre este tema en comparación con la que existe sobre la enseñanza obligatoria y formal y más si se pierde la perspectiva de que la educación durante toda la vida es un derecho (Selys Gerard, 2000; Michea 2002) y sobre el que las grandes multinacionales de la educación tienen puestos sus ojos.

Sería muy positivo que éstas y otras líneas generales del marco en el que se desenvuelven las reformas educativas, incluida la propuesta de LOCE, en la mayoría de los

países fueran analizadas y debatidas por el profesorado y los demás miembros de la comunidad educativa.

Para poder entender lo que se quiere hacer con una mínima claridad es preciso ponerse en el punto de vista de quien propone las reformas (Michéa, 2002). Y nos dicen que, en una situación de dominio absoluto de quien tiene el poder social, es necesario hacer gobernable esta sociedad eliminando en los ciudadanos toda capacidad de respuesta que pueda amenazar a las políticas de los dueños de la economía en las decisiones que toman sobre el destino de la nueva sociedad.

Para ello se proponen seleccionar a las élites que la sociedad necesita para mantener la productividad y competitividad de nuestros países en el ámbito del primer mundo y a éste en el dominio de la humanidad. "Con las dos décimas partes de la población activa se podría mantener la actividad de la economía mundial. Por ello se preguntan ¿cómo mantener la gobernabilidad del ochenta por ciento de la *humanidad sobrante*, cuya inutilidad habría sido programada por la lógica liberal?" (Michéa 2002, 11). Desde esta perspectiva las élites mundiales ponen unas condiciones a la escuela del siglo XXI y proponen reformas educativas destinadas a reconfigurar los sistemas educativos, que se concretan de diferente manera en los diferentes países, según los intereses del poder social dominantes y de su ideología neoliberal.

Este sistema, para mantenerse, en primer lugar "deberá conservar un sector de excelencia, destinado a formar a las élites científicas, técnicas y de gestión al más alto nivel. Éstas serán cada vez más necesarias a medida que la guerra económica mundial se vaya recrudeciendo". Es el trabajador autoprogramable, son los indispensables, de los que el sistema no puede prescindir (¿saldrán de aquí los que culminen con éxito el itinerario "a" y "b" que propone la LOCE?).

En un segundo lugar, están los especializados. En cuanto a las competencias técnicas medias se irá imponiendo poco a poco la "enseñanza multimedia a distancia". Estas competencias técnicas lo forma un saber desechable que caduca cada pocos años. De ahí la necesidad del reciclaje permanente de estos conocimientos. Pero alejados de la interacción educativa aprovechando la revolución informática para favorecer la

reposición de "los saberes desechables, tan desechables como los humanos que los detentan provisionalmente" mientras son operativos.

En tercer lugar, está la "humanidad sobrante", en torno al setenta y cinco por ciento de la humanidad, (¿son los que se situarán en un tercer, cuarto y quinto lugar de los itinerarios? ¿los que irán prematuramente a la educación de adultos?) y, sin duda, los más numerosos, los que el sistema destina a estar empleados de forma precaria y flexible en los distintos trabajos basura, o desempleados. Son, según la OCDE, "los que nunca constituirán un mercado rentable", además "su exclusión social se agudizará a medida que los otros sigan progresando". Estarán en los itinerarios de la mala calidad. Donde se van a preparar los "trabajadores genéricos reemplazables"⁴, el "precariado"⁵, los prescindibles y todos un sector de exclusión social. Para

4. Tanto el concepto de "trabajador genérico" (75%) de la población activa como "trabajador autoprogramable" (25 %) lo he tomado de Castells (1998). En este sistema de producción se redefine el papel del trabajo donde adquiere especial relevancia la diferencia entre:

- El trabajador autoprogramable que incorpora el conocimiento y la información, posee educación y puede reprogramarse hacia las tareas en cambio constante del proceso de producción, es una fuerza de trabajo permanente.
- El trabajador genérico asignado a una tarea determinada, sin capacidad de reprogramación pueden ser reemplazados por máquinas o por cualquier otra persona y son prescindibles individualmente y colectivamente imprescindibles para el proceso de producción, es una fuerza de trabajo temporal, de muy baja cualificación.

La calidad crucial para diferenciar estos dos tipos de trabajador es la educación y la capacidad de acceder a niveles superiores de educación (algunos diríamos de instrucción). "La educación es el proceso mediante el cual las personas, es decir, los trabajadores, adquieren la capacidad de redefinir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada y acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha cualificación" (Castells, 1998, 375). La flexibilidad requiere trabajadores en red y a tiempo flexible (a tiempo total o a tiempo cero) así como una amplia gama de relaciones laborales, incluidos el autoempleo y la subcontratación recíproca. Es la nueva configuración del "hombre flexible" que el sistema productivo actual necesita y que está maravillosamente analizado por Richard Sennet (2000)

5. Es un nuevo concepto que comienza a sustituir el concepto clásico de "proletariado" y que, siendo más amplio recoge a todos los que se encuentran en una clara situación de vulnerabilidad y exclusión social.

estos hay que crear un sistema educativo que les entretenga y les forme en la ignorancia, entendida como “el declive constante de la inteligencia crítica, esto es, la aptitud del hombre para comprender a un tiempo el mundo que le ha tocado vivir y a partir de qué condiciones la rebelión contra ese mundo se convierte en una necesidad moral” en palabras de J.C. Michéa (2002, 15), para que puedan adaptarse a los productos basura de los media y poder aparentar que viven felices (Bruckner, 2001). “Obviamente, es en esta escuela para la mayoría donde deberá enseñarse la ignorancia en todas sus formas posibles” según Michéa.

Como resumen de lo expuesto hasta este momento recordamos algunas de las trampas (Petrella, 2000) a las que se somete hoy a la educación. A nivel general podemos afirmar que en estos años se ha producido un centramiento de la vida en el hiperconsumo y en la conversión generalizada en mercancías de todos los bienes y servicios públicos, incluida la educación.

- La instrumentalización de la educación al servicio de la formación de los “recursos humanos” que el sistema necesita. Esa función se ha impuesto a la educación por y para las personas. El derecho al trabajo desaparece sustituido por la exigencia de demostrar que se es utilizable. La “utilizabilidad” a lo largo de toda la vida a través de la formación permanente. Deberíamos revelarnos
- La conversión de la educación en mercancía. La educación está siendo tratada cada vez más como un mercado. No es casualidad que el primer Mercado Mundial de la Educación se haya celebrado en mayo del 2000, en Vancouver, Canadá. Y, además, los políticos aceptan acríticamente que los mercados decidan las finalidades y la organización de la educación. Y los educadores, en general, también lo aceptamos de la forma más servil. El cuarto Mercado Mundial de la Educación se celebrará en el mes de mayo del 2003 en Lisboa.
- La educación se presenta como un instrumento clave de la supervivencia y el éxito del individuo. La esfera educativa se experimenta como el lugar donde se aprende una cultura de guerra más que una cultura de vida junto a los demás. Hay una aceptación generalizada de este tipo de cultura: caso de la izda. hoy que pretende hacer competitiva la enseñanza de titularidad pública en vez de reconocer y proponer el desarrollo de todas las capacidades de todos los alumnos.
- La subordinación de la educación a la tecnología como si ésta fuera la salvadora de todos los problemas que tiene el sistema educativo y la sociedad actual.

- La utilización del sistema educativo como medio de legitimación de las nuevas formas de exclusión social. Entre los “cualificados” que tienen acceso al conocimiento que cuenta y los “no cualificados” que están excluidos de ese acceso.

Un problema importante es que en todo esto la llamada izquierda no es inocente. Las nuevas situaciones sociales provocadas por los procesos migratorios, las nuevas formas de trabajo, la organización de la economía globalizada y la aplicación de las nuevas tecnologías están generando un desconcierto cada vez mayor de la izquierda tradicional. Esta se ve abocada en Europa a ir por detrás de la derecha civilizada que asume los problemas que plantea la extrema derecha (emigración, afianzamiento de la identidad nacional, seguridad con nivel de tolerancia cero, penalización de la miseria...).

En educación sucede algo similar. La socialdemocracia es el intento civilizado de gestionar el capitalismo actual y el mercado. Donde gobierna ha abierto las vías de las políticas neoliberales en educación cuestionando los modelos educativos comprensivos y plegándose a la necesidad de hacer sociedades competitivas en la economía global. Una muestra palpable son las propuestas modernizadoras del Plan de Acción diseñado por el Consejo Europeo reunido en Feira, Portugal, en marzo de 2000 para que Europa llegase al 2015 siendo la economía

más competitiva del mundo. Los sistemas educativos han de cumplir esta función primordial en este mundo de globalización salvaje. Estas posiciones son aceptadas por todos sus gobiernos.

2. Políticas neoliberales en España

Para los procesos privatizadores en España están confluyendo los intereses de grupos de poder muy importantes que están materializando una alianza implícita para sacar adelante la nueva reforma del sistema educativo. En esta alianza se dan cita los intereses, en algunos aspectos contradictorios, de los neoliberales, de los neoconservadores, de la Iglesia conservadora y de la clase media funcionarial, profesional y directiva (Apple, 2002; Torres 2001). Sería interesante conocer el papel que está jugando el profesorado de la escuela de titularidad pública (incluido el profesorado de educación de adultos) en los procesos de privatización de lo público y la misión que le asigna la LOCE en estos procesos. No podemos detenernos en el análisis de las concepciones de estos grupos de poder para entender esa confluencia de intereses en una misma propuesta de reforma. Nos centramos, sobre todo en las posiciones neoliberales.

En España con el gobierno del PP las posiciones privatizadoras de lo público se generalizan en todos los ámbitos de la vida social y también llegan a la educación.

a) Las políticas neoliberales en el sistema educativo español

Las políticas neoliberales planificadas para el mundo entero se plasman en un de los documentos conocidos como el "Consenso de Washington" y anteriormente expuesto. En él se establecen las líneas básicas de las que han de ser las políticas educativas neoliberales estableciendo como base de las mismas la crisis de los sistemas educativos públicos.

Con la asunción de las políticas neoliberales por los gobiernos socialdemócratas, en un principio, y posteriormente por la derecha en España, se van cercenando los tres aspectos centrales que constituyen el eje de la construcción de la Escuela Pública. Por una parte se cuestiona el bien público que se ofrece a todos que es el fin fundamental de la educación: "el desarrollo pleno de las capacidades de los alumnos". Por otra el servicio que se ofrece para todos queda limitado y sólo se ofrece para algunos. Además la institución que lo ofrece es democrática, y deja de ser pública al cortar su avance hacia esa democracia que la hace pública. Hay dos momentos claves en este proceso (Rozada, 2002):

- En España el poder socialdemócrata abandona el cambio y se propone modernizar el país. Para ello camina hacia el centro y da un paso adelante y dos hacia atrás en el avance del modelo de la escuela pública: la LODE (1985)
- abre vías de participación y consolida los conciertos con la enseñanza privada, aprueba la LOGSE (1990) apostando por la comprensividad pero no pone los medios para su desarrollo y consolidación al no modificar el curriculum selectivo y académico y al no poner los medios para que se haga una justa atención a la diversidad. Al final abre las vías para medidas jerarquizadoras y mercantilizadoras con la timorata ley de la LOPEGCE (1995).
- Con la llegada del Partido Popular al gobierno (1996) el poder neoliberal acentúa su ofensiva contra al escuela pública en dos fases:
 - De 1996 a 2000. Ataque a la reforma LOGSE boicoteando su implantación e iniciando la conquista del termino "calidad" con su concepción del modelo empresarial de "calidad total". Reformas parciales y progresivas que van en una triple dirección: mercantilización de la educación, desprestigio de lo público y apoyo descarado a la escuela privada.
 - Desde el 2000, con la consecución de la mayoría absoluta, se hace una política abiertamente neoliberal y con la propuesta de la nueva Ley de Calidad, que deroga las tres leyes orgánicas de educación promulgadas por los socialistas, se opta por una ley que conecta punto por punto con las líneas de actuación marcadas por las propuestas neoliberales y conservadoras a nivel mundial.

b) La Ley de Calidad y el ataque frontal al modelo de Escuela Pública

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) que pasará a ser debatida en el Parlamento español próximamente implica un ataque frontal a la escuela de titularidad pública y al modelo de escuela pública que muchos defendemos es la propuesta que recoge. Desde esta perspectiva es una ley de contracalidad de la escuela pública para hacerla subsidiaria de la escuela privada financiada con fondos públicos. Es un ataque demoledor en varios aspectos clave de la construcción del modelo de Escuela Pública.

- *Ataque al bien público de la educación* que es el desarrollo pleno de la personalidad del alumno y de todas sus capacidades. Hay una renuncia explícita a este objetivo central proponiendo instrucción y enseñanza frente a educación. Se centra todo en la transmisión del conocimiento oficial y verdadero. Muchos consideramos que se deben tener en cuenta los objetivos⁶ de la educación básica: a) aprender por sí mismos a conocer; b) aprender por sí mismos a ser y vivir con dignidad como personas; c) aprender por sí mismos a convivir como ciudadanos del mundo críticos y responsables; d) aprender por sí mismos las competencias profesionales básicas;

e) aprender por sí mismos a conservar el medio ambiente. Sin embargo en el nuevo proyecto de reforma se somete todo el desarrollo de la personalidad humana al aprendizaje de los conocimientos conceptuales del curriculum enciclopédico, erudito y selectivo, al que sólo van a poder acceder la élite que el sistema necesita para ser competitivo. Se lo supedita a la preparación técnica en función de desarrollar una economía más y más competitiva. En realidad es la economía del libre mercado la que marca los objetivos de la educación.

- *Ataque al servicio público de la educación para todos:* Proponiendo una enseñanza selectiva, atacando el modelo de la comprensividad: expulsión de la formación básica común a los 12-14 años con los itinerarios explícitos o encubiertos. Se crearán centros especializados en los diferentes itinerarios. Hay una renuncia explícita a invertir en recursos de todo tipo para hacer posible una justa atención a la diversidad. "Lo importante es hacer que los recursos ya invertidos se rentabilicen haciendo que los alumnos aprendan" decía Aznar hace unos días. Se renuncia a la compensación de las desigualdades con las que los alumnos llegan al sistema educativo. Se genera una escuela cómplice con la discriminación. Se convierte la educación en mercancía y se la incorpora al mercado.

6. Delors habla de cuatro objetivos en *La Educación encierra un tesoro*, desde los movimientos de renovación añadimos un quinto.

- Se compararán los itinerarios en la medida que se puedan pagar. La Escuela de titularidad pública quedará como subsidiario de los centros de titularidad privada. Concesión masiva de conciertos a los centros privados en la Educación Infantil y en los Bachilleratos.
- *Ataque a la escuela pública como institución democrática.* Haciendo un currículo más selectivo utilizándolo como filtro social anticipando la exclusión y la segregación que produce la sociedad y el sistema económico. Destruyendo la poca participación existente: el consejo escolar ya no participa en la elección del equipo directivo. Y se diluye la participación de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad. Los equipos directivos se profesionalizan dándoles todo el poder en la toma de decisiones. Es el proyecto de dirección el que estará por encima del proyecto educativo de la comunidad educativa, puesto que desaparece la posibilidad de que pueda existir. La Jerarquización pasa al primer plano en todos los ámbitos de la vida de los centros educativos. Se propone la recuperación del cuerpo de catedráticos y de directores dentro de la carrera docente, por tanto se da una ruptura definitiva de la perspectiva de cuerpo único. Lo importante es dar respuesta a los intereses de estratos sociales altos y medios al servicio de los que se pone la educación en los itinerarios a) y b) y eso se hacía difícil si se avanzaba en los procesos de democratización del sistema educativo.
 - *Ataque a una escuela pública científica-crítica.* El conocimiento se transmite como verdad que poseen unos (los científicos, los profesores, los libros de texto...) y que otros han de recibir como verdades inamovibles. Lo central es la enseñanza. Cuando lo realmente importante es producir el aprendizaje. Se renuncia a la producción del conocimiento y a que los alumnos puedan conocer por sí mismos. Se consolida un currículo basado en la separación de las disciplinas autónomas e independientes en lugar de proponer procesos interdisciplinares en la perspectiva de la unidad del conocimiento y de una nueva racionalidad (Morin, 2002; Wilson, 1999; Sergio Vilar, 1999; Capra, 1998) son muy iluminadoras en este sentido. Además de que los conocimientos que se transmiten suelen ser conocimientos viejos y obsoletos.
 - *Ataque a la escuela pública laica y aconfesional.* Se acepta como un hecho consumado e inamovible la intromisión del poder eclesial en la escuela pública en un Estado que se define como aconfesional. Se impone la presencia de la religión confesional en la escuela como asignatura evaluable. ¿Qué sucederá cuando la demanda de las demás confesiones religiosas tengan un volumen suficiente de fieles para pedir su presencia en la educación en igualdad de condiciones? ¿Se podrá dar respuesta adecuada a la necesaria apertura a otras manifestaciones culturales en posición de diálogo incluyente?

- *Ataque a la Escuela pública en su dimensión convivencial, solidaria e intercultural.* Se va a segregar a los alumnos por conocimientos escolares. Se harán grupos homogéneos que no favorecen a nadie impidiendo que el aprendizaje sea colectivo e incluyente. Se pone en inferioridad de condiciones a los que la propia sociedad ya ha situado así. Va a privar a muchos de convivir y aprender de otros y con otros consolidando la competitividad como valor educativo fundamental

3. Ante todo esto, ¿qué se puede hacer? Construir la Escuela Pública hoy

Después de contemplar el panorama descrito pareciera que no hay salidas en el momento actual para propuestas que caminen en la dirección de una educación alternativa a las propuestas de los poderosos. Y es verdad siempre que los que queremos caminar en otra dirección no nos resignemos a dejar las cosas como están. Hemos de iniciar caminos que nos lleven a la búsqueda de lo "inédito viable" que nos proponía Freire. "No sólo de noche, sino también de día, se sueña. En estos momentos, cuando todo fluye en el interior personal y colectivo; en estos momentos de noche oscura para millones de personas, sin pasar por alto los aspectos dramáticos de la situación internacional... gusta levantar la vista hacia lo lejos, hacia el horizonte para atisbar rayos de luz que iluminen

nuestro hoy. Decía Willian Blake que el primer derecho del hombre y la mujer, es el derecho a imaginar, visionar futuros, crear utopías; es decir, el derecho a vivir con las ventanas abiertas de par en par. Una apuesta por la Utopía en torno a una alianza de valores, de aspiraciones e intereses comunes. Donde la persona, el medio ambiente, la participación y fortalecimiento de la sociedad civil, la recuperación de lo público-social, la equidad y la solidaridad, la belleza y la ternura... constituyen el centro de nuestras propuestas." (Aganzo, 1998).

En la sociedad actual es necesario generar nuevas esperanzas y nuevas seguridades. Podemos hacerlo intentando llevar al sistema educativo formal e informal el espíritu del cambio de civilización que vive la sociedad en este nuevo siglo. Esto implica una posición de apertura y búsqueda en la complejidad, la incertidumbre, la impredecibilidad, el riesgo, la inseguridad, en la esperanza. Significa estar profundamente conectado a los latidos del corazón del mundo actual.

También es central hoy asumir, como profesores, de nuevo el principio de coherencia ética en la defensa de lo público y en el compromiso con la Escuela Pública y con nuestro trabajo en los centros educativos. La Escuela Pública es el único espacio educativo que es de todos y para todos, capaz de ofrecer la perspectiva del desarrollo pleno de la persona de todos y cada uno.

Ello exige que se esté cerca de la realidad social en que nos desenvolvemos. Se impone entrar en el corazón de lo "micro" y de lo cotidiano para entender que es ahí donde se construyen y consolidan los procesos de humanización en la escuela.

Se generará nuevas esperanzas si se recoge la perspectiva de la cultura y del nuevo paradigma científico a través de las necesidades de los alumnos/as porque son ellos los que sitúan en el centro de nuestra "mirada" y en el corazón de los dinanismos sociales en nuestro mundo.

Se hace imprescindible enlazar con todos los movimientos de transformación de la sociedad. Los nuevos movimientos sociales como expresión de nuevas posibilidades y oportunidades nos muestran, en muchos casos, los caminos de alternativas que pretenden ser más humanizadoras.

Puede ayudar la apertura de un diálogo permanente con las corrientes innovadoras y de investigación que se desarrollan en el seno del movimiento de la renovación pedagógica y de la transformación de la escuela. Movimiento que ha de estar muy abierto a los procesos de búsqueda que se dan en los distintos campos del conocimiento humano.

Hay se hace fundamental el reconocimiento vivo y el diálogo real con la propia cultura y con otras culturas en la línea del "mestizaje", "la criollización", la "hibridación"...

en el seno de la escuela pública, como un elemento fundamentalmente enriquecedor de la convivencia y de la construcción de los nuevos ciudadanos en la sociedad de la emigración-inmigración de las identidades.

Se hace imprescindible la referencia permanente a la globalidad de los problemas y a la complejidad para poder "pensar globalmente y actuar localmente, a la vez que pensamos lo local y actuamos en lo global", como referencia esencial de la formación permanente para podernos situar en el corazón de lo "macro". Para poder caminar en la perspectiva de una nueva mundialización para construir la ciudadanía planetaria.

Hoy es más necesario que nunca el diálogo de igual a igual, el reconocimiento de la dignidad humana y la comprensión del otro, porque sólo desde ahí podemos hacer creíbles, visibles y vivibles los valores. Hoy es importante disponer de la capacidad de abordar los problemas más urgentes y el problema de los valores que es, en nuestro mundo rico, el sentido de la existencia del alumno y del profesor, pues es donde se dan los elementos de fracaso y de éxito, de búsqueda y de respuestas, de vida en definitiva. "La ética de la comprensión humana constituye sin duda una exigencia clave de nuestro tiempo de incompreensión humana... Y la comprensión humana nos viene cuando sentimos y concebimos a los seres humanos como sujetos" (Morin, 1999, 56).

Descubrir en las dinámicas de los centros educativos la necesidad de la transformación de todo el sistema educativo formal y no formal como globalidad, con fuerte significación política, en un momento de múltiples experiencias pedagógicas de aula, para salir del aislamiento y de la soledad del aula y recuperar colectivamente los valores que sustenta el modelo de Escuela Pública. Se trata de hacer posible una nueva escuela como comunidad convivencial de aprendizaje e investigación.

Todo esto nos exige la creación de una nueva cultura profesional.

- Con un profesorado con la conciencia clara de los procesos de conocimiento en el alumno y en sí mismo. (Conocimiento del conocimiento humano).
- Generando un profesorado competente que es capaz de realizar adaptaciones constantes porque está abierto a la realidad, a la vida, y comprometida con ella.
- Mediante una formación crítica permanente que revierta sobre el puesto de trabajo.
- Con mayor implicación en la mejora de los procesos de aprendizaje, participando en la definición del proyecto educativo y curricular que sirva a la liberación humana en la sociedad de la información.
- De compromiso colegiado en pos de la calidad de la enseñanza pública.
- Con competencia y rodaje en la cultura de la colaboración y de la solidaridad.

Todo ello exige el compromiso personal con el objetivo colectivo. En ese compromiso son las razones morales y políticas las que llevan a la convergencia de intereses en torno a un proyecto de Escuela Pública.

Hoy es esencial potenciar el dinamismo cultural necesario entre el profesorado para que se sitúe en el corazón del cambio de civilización actual, generando y facilitando grupos que recuperen la palabra y la capacidad de pensar, la resituación del sentir y de la emociones, la acción transformadora de los procesos de conocer y aprender. Las decisiones que se habrían de tomar deberían ir en la dirección de:

- *Decidir pensar y decidirse a pensar juntos.* Puesto que la tarea central del profesorado es hacer ciudadanos que piensen, nunca la acción educadora ha tenido más fuerza política que en la sociedad del “no-pensamiento” (Castoriadis, C., 1998) Porque somos conscientes de que “en la sociedad actual nos vemos desviados del pensamiento como de ninguna otra cosa. Se puede desaprender a pensar. Casi todo va en ese sentido. Dedicarse a pensar cuando todo se opone a ello requiere audacia. Aunque muchos piensen que es arduo, engorroso, elitista, paralizante, teórico. Hay que desbaratar la trampa de separar lo intelectual de lo visceral, el pensamiento de la emoción... Porque no hay nada más movilizador que el pensamiento. Lejos de representar una triste

abdicación es la quintaesencia misma de la acción. No existe actividad más subversiva ni temida. Y también más difamada, lo cual no es casual ni carece de importancia: el pensamiento es político. El solo hecho de pensar es político. De ahí la lucha insidiosa, y por eso más eficaz, y más intensa en nuestra época, contra el pensamiento. Contra la *capacidad de pensar*" (Forrester, 1997, 75-76). Se trata de trabajar incansablemente como movimientos dentro del sistema educativo y en el seno de esta sociedad para frenar el "no-pensamiento" como dice Cornelius Castoriadis o el pensamiento dominante que no el único.

- *Decidir hacer* es la única manera de empezar a transformar la realidad. El

compromiso radical no es irracional y depende de la misma acción transformadora. La construcción de la acción colectiva supone transmutar determinados acontecimientos en "*analizadores históricos*", en ocasión para el desarrollo de modelos de *pedagogía de la acción*. Así se pasa de la anécdota al modelo. De esta manera la acción colectiva surge de otras experiencias previas de acción colectiva.

- *Decidir sentir*. Es necesario vivir y promover la revolución de la sensibilidad. En el seno del profesorado y de la escuela es fundamental la recuperación de la ternura, de la expresión de los sentimientos y las emociones (Bach y Darder 2002)..., para hacer reales los procesos de humanización

Bibliografía

- AA.VV. (1996): *Mundialización y liberación. Ensayos filosóficos*. Ed. Universidad Centroamericana. Managua.
- AA.VV. (2001): "Las otras caras de la globalización". *Documentación Social*. Nº 125. Octubre-diciembre.
- APPLE, M. (2002): *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Ed. Piados. Barcelona.
- BACH E. y DARDER P. (2002): *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Ed. Piados. Barcelona.
- BRUCKNER, P. (2001): *La euforia perpetua. Sobre el deber de ser feliz*. Ed. Tusquets. Barcelona.
- CAPRA, F. (1998): *La trama de la vida*. Ed. Anagrama.
- CASTELLS, M. (1996-97-98): *La era de la información. Economía, sociedad y poder. Tomo I, La sociedad red. T.II, El poder de la identidad. T.III, El fin del milenio*. Edit Alianza. Madrid.
- CASTORIADIS, C: "Contra el conformismo generalizado", en *Le Monde Diplomatique*, nº 33-34, agosto-septiembre 1998. Págs. 34.

- ESPEJO VILLAR, B. (2001): "La reconstrucción de la Educación en el nuevo orden Global. La opción educativa más allá de la postmodernidad" en *Políticas educativas para el nuevo siglo*. Ed. Hespérides. Salamanca.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I Y ROGERO J. (2001): *Escuela pública, democracia y poder*. Ed. Miño y Dávila. Madrid.
- FORRESTER, V. (1997): *El horror económico*. Edit. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- FORRESTER, V. (2001): *Una extraña dictadura*. Ed. Anagrama.
- G. WHITTY, S. POWER, D. HALPIN (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. Ed. Morata.
- GENTILI, P. (1999) "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina". *Revista Archipiélago* 29 págs. 56 a 65.
- GENTILI, P. (2001): "Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar", en C. de P. nº 308, diciembre.
- HIRT NICO (2002): *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Ed. Cuadernos del CAUM.
- MICHEA, J.C. (2002): "La escuela del capitalismo total. Democratización de la enseñanza, saberes desechables y hombres superfluos" en *Le Monde Dip*. Enero, págs. 10 y 11.
- MICHEA, J.C. (2002): *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Ed. Acuarela Libros. Madrid.
- PETRELLA, R. (2000): "Cinco trampas tendidas a la educación: La enseñanza tomada como rehén", en *Le Monde Diplomatique*, Octubre, págs. 26-27.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (2002): "Las reformas y lo que está pasando (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)". Federación Icaria. (En prensa)
- SACRISTÁN GIMENO (2002): "Debatamos los problemas que deben preocuparnos. El debate en torno a la ley de calidad".
- SELYS, G.: "La escuela, gran mercado del siglo XXI: Un sueño enloquecido de tecnócratas e industriales", en *Le Monde Diplomatique*, nº 32, junio/julio 1998, págs. 28-29.
- SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo del nuevo capitalismo*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- SERRANO, J.M. (2001): *El "consenso de Washington" ¿paradigma económico del capitalismo triunfante?* En Papeles. Ed. Cristianismo y Justicia. Barcelona.
- TEDESCO, J.C. (2002): "El nuevo capitalismo" en *Cuaderno de Pedagogía*, nº 308, pg. 102-106.
- TORRES, JURJO (2002): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ed. Morata.
- VILAR, S. (1998): *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con método transdisciplinarios*. Ed. Kairós.
- WILSON, E.O. (1999): *Consilience. La unidad del conocimiento*. Ed. Círculo de lectores.
- YUS, R. (2002): "Los itinerarios en la ESO son una inmoralidad" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 311. Págs. 90-94.

Resumen

Durante mucho tiempo el debate educativo se ha centrado en aspectos secundarios dejando oculto lo esencial: el conocimiento del marco ideológico y sociopolítico en el que se proponen las reformas educativas. Es el que orienta las políticas neoliberales en España y en concreto las políticas educativas de las que es fruto la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (L.O.C.E.). Son políticas de ataque frontal al avance en la construcción de la Escuela Pública. Ante todo esto, ¿qué se puede hacer?. Sin duda seguir con nuestro propósito de construir la Escuela Pública que necesita una sociedad de ciudadanos en una sociedad democrática.

Palabras-clave: Consenso de Washington, Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), Trampas a la educación, Ley contracalidad, Modelo de Escuela Pública. Complejidad.

Abstract

For many years, the debate about education has focused on minor aspects leaving the essential issues aside, such as the ideology and socio-political framework which poses the education reforms. That framework directs the neo-liberal politics in Spain and more specifically the education policy which has produced the Law of Quality in Education (LOCE). This policy is clearly against state schools. What can be done to avoid this situation? We should support state schools because that is what a democratic society requires.

Key words: Washington Consensus, General Agreement on Commerce and Services. Law against Quality. State Schools.

Julio Rogero Anaya

*Maestro de Formación Básica en Programas
de Garantía Social en las U.F.I.L. de la Comunidad de Madrid
e-mail: jrogero@roble.pntic.mec.es*

La condición docente y la calidad de la educación

Félix García Moriyón

Aclaraciones previas

Sin ánimo de extenderme demasiado en esta breve introducción, considero imprescindible realizar un par de aclaraciones antes de centrarme en la tesis principal que intentaré mostrar en este trabajo. Este preámbulo viene exigido por el propio título que se me propuso para la intervención. Pone en estrecha relación por un lado la condición docente y por otro lado la calidad de la educación, pero ambos conceptos, condición y calidad, son lo suficientemente amplios, o vagos, como para necesitar una mínima definición previa antes de pasar a hablar de la relación que existe entre ellos. Al mismo tiempo, doy por supuesto que la conjunción “y” que une ambos términos está sugiriendo una posible relación de causalidad; de algún modo se propone que la condición docente puede tener algunas implicaciones para reflexionar sobre la calidad de la educación, aunque también puede funcionar en el otro sentido considerando que la calidad de la educación puede incidir bastante en la condición del profesorado.

**El profesorado es
el responsable
fundamental de que
se esté dilapidando
el potencial
de aprendizaje de
nuestros estudiantes.**

Por otra parte, el tema de la calidad en la educación es algo que viene preocupando a los expertos en los últimos tiempos y la bibliografía al respecto es amplia. En todo caso, entiendo que cualquier aportación, empezando por esta misma, estará determinada por la discusión que se está manteniendo aquí y ahora, esto es por el debate y enfrentamiento provocado por la propuesta Ley Orgánica de la Calidad. Esa ley ha centrado el debate sobre todo en la enseñanza reglada secundaria y primaria, aunque más todavía en la secundaria. Desde luego no es imprescindible atenerse al marco de discusión propuesto por el equipo ministerial ni mucho menos aceptar sus análisis previos y sus propuestas, pero el rango del interlocutor y su capacidad de traducir en leyes sus ideas específicas sobre el tema nos obliga a todo el mundo a no pasar por alto tamaño reto. El problema de la calidad es de amplio alcance y no es algo coyuntural, lo que demanda adoptar siempre una perspectiva más amplia. Al mismo tiempo, los equipos ministeriales son siempre interinos, pasan un breve tiempo y con frecuencia procuran dejar huella; no siempre lo consiguen y cuando ese es el caso, no siempre es positiva. Los profesionales de a pie, los de la tiza, quienes nos las tenemos que ver todos los días con los alumnos a los que se refieren los textos legales, duramos bastante más tiempo y aprendemos a sobrevivir y ejercer más allá y más acá de todos esos cambios. Es más, el profesorado de mi generación está ya curado de espanto; empecé a trabajar en 1970 y desde entonces siempre he estado

en período de reforma, de aplicación de la reforma, de revisión de lo aplicado y de contrarreforma, o reforma de la reforma.

La condición docente

Hablar de condición supone hacer referencia a una naturaleza o a unas cualidades específicas que caracterizan a un objeto o, en este caso, a un colectivo. Sin duda esto implica realizar una cierta abstracción generalizadora prescindiendo de la diversidad de prácticas que realizan los docentes en múltiples contextos, lo que puede dificultar sobremedida que la condición de la que hablamos termine refiriéndose a algo realmente existente. Esto me lleva a una primera precisión aclaratoria. En el colectivo de las personas que se dedican a la docencia existen muchas y diversas prácticas y, lo que tiene que ver más con la palabra que aquí empleo, condición, esas distintas prácticas poseen un estatus social diferente. No olvidemos que una de las acepciones de "condición" es precisamente la de "clase social" con connotaciones más propia de una sociedad estamental que de la nuestra. Lejos han quedado los tiempos en los que prácticamente la totalidad de los sectores "progresistas" de la educación exigían la creación del cuerpo único, un cuerpo docente que abarcara desde la infantil hasta la universidad. Esa reivindicación sólo la apoyan en estos momentos una minoría, entre la que por cierto me encuentro.

Lo más curioso de esta pluralidad de condiciones dentro de la única condición docente

es que llevan aparejadas obviamente un diferente estatus social y un diferente nivel salarial, guardando ambas cosas una estrecha relación sin llegar a ser lo mismo. Una gran división se produce entre dos bloques muy distintos: el profesorado que ejerce en centros privados y el que lo hace en centros públicos. El primero está sometido en estos momentos a unas condiciones durísimas de trabajo, como todo trabajador en una economía precarizada al máximo. Se puede decir que mantiene una práctica de subsistencia para poder atender las exigentes demandas de quienes le contratan y le pagan. Mucho más benévolas son las condiciones laborales del profesorado que ejerce como funcionario público, quedando los interinos —un colectivo más numeroso de lo que parece— en una zona intermedia más cercana al lado favorable de los funcionarios públicos. Muy simplificada, el profesorado de la privada trabaja más horas, tiene más alumnos y cobra menos dinero. Eso sí, según los resultados ofrecidos por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, no hay diferencias significativas en los resultados obtenidos por el alumnado de centros privados y públicos. Creo que el dato es suficiente para que la gente haga sus propias reflexiones respecto al tema que constituye el núcleo central de este trabajo.

La segunda división es la que se produce atendiendo a la edad de los estudiantes. En principio, se puede considerar que existen cuatro niveles reconocidos en la actualidad atendiendo a la edad de los estudiantes:

profesorado de infantil, primaria, secundaria y universidad. Una primera dificultad la tenemos con la condición del profesorado de infantil y de secundaria. Por lo que se refiere a aquellos no todo el mundo, ni siquiera la legislación vigente, les considera de hecho educadores. De forma más clara en la etapa inicial, de 0 a 3 años, se plantea más bien la figura de la persona que cuida de los niños, pero sin ejercer especiales o específicas tareas educativas. La ampliación de las escuelas infantiles (con frecuencia llamadas significativamente guarderías o jardines de infancia) obedece más a las pésimas compatibilidades entre la vida familiar y la vida laboral que al convencimiento social de que en esa etapa es necesaria la presencia de una persona educadora. Por lo que se refiere al profesorado de secundaria, se encuentra en estos momentos en una muy difícil situación. El profesorado antiguo, el que en su día ejerció en la enseñanza media o bachillerato, ha visto cómo su ejercicio profesional sufría una total reconversión para la que no siempre hubo la preparación adecuada ni tampoco la disposición favorable a reconvertirse. El profesorado nuevo, el que siempre ha conocido la situación impuesta por la LOGSE, simplemente carece de la formación básica inicial necesaria para ejercer esa tarea y no ha tenido tiempo suficiente para que la propia práctica docente le proporcione los recursos y estrategias imprescindibles para desempeñar con soltura una tarea que se me antoja especialmente difícil.

Las condiciones laborales de estos cuatro niveles no difieren mucho en lo que al horario se refiere. Los cambios obedecen más a la diferente manera de concebir su trabajo que a la cantidad de trabajo y el horario que deben desempeñar. El profesorado universitario se separa algo del resto debido a que casi subordina su tarea pedagógica a la investigadora, por lo que dedica gran parte de su tiempo a la investigación e imparten clases un poco a la fuerza para justificar mejor el salario que reciben. No obstante hay un cambio radical por lo que respecta al salario y al estatus social de los cuatro niveles y también a la titulación exigida. El profesorado universitario necesita la máxima titulación, el doctorado, y cobra tres o cuatro veces más que el profesorado de infantil. Éste último puede estar trabajando tras realizar un módulo profesional y, en determinadas tareas, tan sólo con un ciclo formativo, algo similar en años de formación a lo que se exigía a los maestros cuando yo empecé a trabajar. El profesorado de secundaria necesita una licenciatura y el de primaria ejerce tras haber cursado una diplomatura. A las diferencias salariales se unen determinadas dotaciones que, sin formar parte del salario, mejoran sustancialmente las condiciones de trabajo: bolsas de viaje, material docente e investigador, horarios de trabajo... Como no podía ser menos, estas diferencias provocan una clara diferencia de estatus; la condición (rango social) del profesorado universitario es claramente superior a la del profesorado de secundaria y mucho más todavía si lo

comparamos al de primaria y el de secundaria.

Como dije antes, no estoy en estos momentos intentando ofrecer un análisis normativo de la condición docente, sino más bien descriptivo. Esté o no justificada semejante diferencia de condición, el hecho es que la hay y está asumida por casi todo el mundo, a excepción de algunos recalcitrantes contumaces que insisten en reivindicar algo parecido a lo del cuerpo único. Evaluada desde un punto de vista estrictamente pedagógico, la situación no deja de ser paradójica. El salario y el prestigio social del puesto de trabajo docente es inversamente proporcional a su importancia educativa, medida está en términos del impacto que tiene sobre el desarrollo de los estudiantes con los que trabaja. La incidencia del profesorado de infantil y primaria sobre la maduración evolutiva de sus estudiantes es muy superior a la que ejercen los docentes de edades posteriores; sin embargo, su salario y su estatus es proporcionalmente inferior. A aquellos se les exige una preparación inferior y se les paga menos.

Esto, claro está, tiene hondas repercusiones en la práctica docente, pues las personas terminamos aceptando el rol social que se nos asigna y cumplimos de acuerdo con las expectativas que la sociedad tiene de nuestra función y que nosotros asumimos. Si no se confiere al profesorado un estatus social adecuado, en este caso concretado en titulaciones exigidas y condiciones laborales

reconocidas, no será fácil atraer a la profesión a personas cualificadas e ilusionadas. Por otro lado, se produce una perversa comprensión de lo que puede ser una carrera docente. No se utilizan planteamientos que puedan estimular al profesorado como serían licencias de estudios, variación en las tareas desempeñadas cada cierto tiempo, posibilidades de formación u otros diferentes. La carrera docente tiende a interpretarse más bien como ir ascendiendo en los niveles; promoción si paso de infantil a primaria, de primaria a secundaria y de esta a la universidad. Un proceso inverso es impensable y sería vivido como una degradación; algo de eso es lo que le pasó al profesorado de bachillerato cuando se vio obligado a impartir docencia en la enseñanza obligatoria. Desde luego esto ocurre así porque ya he mencionado cómo funciona en estos momentos el sistema, pero desde luego no debiera ser así. Si paso de un nivel de edad a otro no estoy haciendo carrera docente, sino cambiando el tipo de trabajo que voy a desempeñar, lo que me exigirá adaptar las destrezas pedagógicas y los conocimientos sobre mi materia que ya tenía a un contexto completamente diferente y distribuir mi jornada laboral de una manera también distinta.

Al final, atendiendo a los propósitos de este trabajo, creo que es posible aceptar una generalización simplificadora pero eficaz de la condición docente. Por encima de los diversos contextos en los que el profesorado ejerce, hay un rasgo común que permite

hablar en efecto de una cierta índole o condición compartida. La educación es en su raíz más genuina una relación interpersonal en un contexto específico artificial y es además una relación asimétrica en la que una de las partes, el profesorado, aporta su experiencia y su saber, para conseguir que la otra parte, el alumnado, desarrolle lo mejor que lleva dentro y lleve al máximo cumplimiento todas sus posibilidades. La relación pedagógica del profesorado acontece fundamentalmente en el contexto de un aula con un grupo de alumnos. Sin negar la importancia condicionante de todo lo que rodea a ese ámbito tan reducido, es ahí donde ejercemos nuestro trabajo. La situación de los niños, los programas educativos, la dinámica del propio centro escolar, la sociedad en su conjunto, son los elementos que debo tener en cuenta para establecer la relación pedagógica, y en algunos casos pueden ser excesivamente asfixiantes, pero es en ese margen donde actúo. En el momento en el que entro en un aula y cierro la puerta, es mi estricta responsabilidad lo que ahí ocurra. Es obvio que un ejercicio docente bien entendido debe llevarme a implicarme posteriormente en los sucesivos círculos que enmarcan la educación; tendré que participar en la configuración del propio centro, será conveniente y necesario que tenga en cuenta la familia y el barrio en el que el centro se encuentra ubicado; será también muy importante que me relacione con colectivos profesionales y sindicales gracias a los cuales voy a profundizar en mi práctica

docente y mejorar mis condiciones laborales. Incluso será necesario que participe en la vida social y política general de la sociedad a la que pertenezco para incidir en la medida de mis posibilidades en su funcionamiento. Todo eso es importante, pero por el momento me centro estrictamente en ese núcleo irreductible: mis alumnos y yo estamos en clase y ahí se produce un genuino acontecimiento pedagógico.

La calidad

Tampoco es fácil abordar el tema de la calidad en el sistema educativo. De entrada, tal y como en estos momentos se plantea en algunos contextos puede tener un excesivo sabor mercantil. Teniendo en cuenta el neoliberalismo imperante, puede escorarse el enfoque con cierta facilidad hacia una cuestión de controles de calidad y a servicios de atención al cliente. Sin negar ese riesgo, no se puede por menos que reconocer que en los últimos años se ha desarrollado un gran esfuerzo encaminado a precisar el concepto de calidad en el sistema educativo y a desarrollar los instrumentos adecuados que hagan posible una evaluación de la calidad fiable y válida.

En todo caso, conviene tener muy presente que la calidad de un sistema educativo vendrá siempre determinada por los objetivos que atribuyamos al propio sistema. Desde luego estos no son claros y distintos, sino borrosos e imprecisos, pero una vez más me atrevo a realizar una simplificación

que puede facilitarnos la comprensión del problema. Desde que se extendió la escolarización obligatoria y se llegó a hacer realmente universal, ha habido dos grandes objetivos en parte enfrentados. Por un lado estaba el objetivo general de convertir el sistema educativo en un ámbito en el cual las personas adquirirían la formación necesaria para acceder a los puestos dirigentes de la sociedad. Este objetivo era acorde con lo planteado por las revoluciones modernas: la posición social de una persona no podía depender de su origen social, sino que debía depender de sus propios méritos. Partiendo de una hipotética igualdad de oportunidades, el sistema educativo da legitimidad a la división social, desmontando al mismo tiempo las desigualdades provocadas por una sociedad estamental. Desde las fuerzas más progresistas, este objetivo general era una oportunidad única para garantizar cierta movilidad social, permitiendo que personas de origen obrero accedieran a posiciones sociales de prestigio y poder. Desde las posiciones más conservadoras o desde las que ocupaban ya posiciones de privilegio, el sistema podía permitir legitimar una división social que estaba determinada por otros factores.

Por otro lado, en sociedades complejas como las que empezaron a formarse a partir del siglo XX, parecía imposible dar cumplida cuenta de las exigencias de la enculturación y socialización de los niños si se dejaba la tarea exclusivamente en manos de las familias, o de la sociedad en sentido

amplio. Era necesario organizar de forma sistemática la educación, en instituciones especializadas y con personal preparado para cumplir esas tareas. Esto incluye tanto un conjunto de destrezas básicas (habitualmente entendidas como lenguaje y matemáticas), otro conjunto igualmente importante y complicado de conocimientos exigidos en las sociedades actuales sobre la propia historia, la sociedad o el entorno natural, y un tercer conjunto que tiene más que ver con el bloque de destrezas, actitudes y conocimientos que se exigen en sociedades complejas que aspiran a ser democráticas. También en este caso, sobre todo por lo que se refiere al tercer conjunto, el objetivo es interpretado de distinto modo según los sectores sociales. Para los elementos más conservadores, el sistema educativo tiene sobre todo la función de garantizar que los niños y los jóvenes interioricen los valores de la cultura dominante, dando por buenos y legítimos esos valores y de ese modo justificando sin apelar a ninguna divinidad exterior un sistema social independientemente de las demasiadas desigualdades e injusticias que contenga. Para los sectores más progresistas, lo importante era más bien el valor de la educación como elemento de transformación social y de emancipación. De acuerdo con el ideal ilustrado kantiano, el atreverse a saber era la mejor manera de luchar contra la sumisión y la tiranía. Los anarquistas solían decir que la ignorancia era el alimento de la esclavitud. Aparejado con esto, la escolarización obligatoria y universal,

garantizada por una escuela pública, pasa a ser una pieza clave en la generación de valores democráticos de convivencia y participación crítica. Los niños conviven con iguales de diferente origen y condición y generan formas más participativas y democráticas de resolución de los problemas que esa convivencia les plantea.

Por último, y no del todo separado de los objetivos anteriores, las sociedades industrializadas contemporáneas provocan otro problema que debe ser resuelto. La familia pasa a ser nuclear en lugar de extensa; las madres se van incorporando progresivamente al trabajo asalariado y el medio ambiente callejero de las grandes ciudades es bastante más inhóspito para la infancia que el que se daba en sociedades más rurales. En consecuencia, se convierte en una necesidad perentoria crear espacios en los que los niños puedan estar acogidos y custodiados mientras los adultos trabajan. Lo lógico, teniendo en cuenta los otros dos grandes objetivos que acabo de mencionar, es asignar a la escolarización obligatoria esa función. Una vez más, este objetivo puede entenderse de dos maneras bien diferentes que, además, varían dependiendo de la edad de los niños. Puede ser entendida como condición necesaria para que las mujeres accedan a la independencia económica que confiere contar con un trabajo asalariado y puede ser igualmente el medio que permita a los adultos desarrollar con mayor comodidad sus propios proyectos personales. Pero también puede

servir para reforzar el control social, buscando formas más elaboradas y benéficas de controlar a la infancia, ahorrando de este modo posibles conflictos sociales o medidas represivas más duras y menos populares.

Pues bien, si tenemos en cuenta estos diversos objetivos que admiten combinaciones muy variadas, podemos inferir con relativa facilidad que la calidad de un sistema educativo dependerá mucho de la específica configuración de los objetivos que la sociedad se plantee. Es decir, de la ordenación jerarquizada de los mismos y de su estructuración sistémica. Por poner un ejemplo muy sencillo, si es prioritario un enfoque selectivo y legitimador, resulta imprescindible que el sistema garantice que sectores del alumnado vaya siendo apartados del sistema educativo en sus sucesivos niveles. No todo el mundo puede acceder al bachillerato, y menos gente todavía debe acceder a las diplomaturas, siendo más restringido aún el número de personas que cursan estudios universitarios. No sería extraño, por tanto, que determinadas tasas de fracaso escolar no fueran indicio de insuficiente calidad, sino más bien de todo lo contrario: el sistema cumple y funciona adecuadamente. Algo de esto pasó hace años con el acceso a la universidad. Por el contrario, si damos prioridad al objetivo de formación para la convivencia democrática, otros serán los baremos que debemos emplear para saber si lo está cumpliendo.

Dado que en este trabajo me he estado limitando al profesorado, de todos esos objetivos debo centrarme en uno muy específico: la capacidad del sistema educativo para que sus estudiantes aprendan los conocimientos que se consideran necesarios. Si me centro en él es porque posiblemente sea el que depende más directamente de lo que hace el profesorado, estando los otros más generales sujetos a factores mucho más variados, decididos y gestionados desde otros niveles de la sociedad. Por otra parte, llamo la atención sobre algo que ha sido una constante propiedad de la escuela como institución bien planificada y estructurada. La escuela ha estado siempre asociada prioritariamente a la transmisión de un conjunto de conocimientos, y así fue desde las escuelas de los sacerdotes egipcios o los sofistas atenienses hasta las actuales. El hecho de que hoy día, por los factores que sucintamente he expuesto, la escuela cumpla muchas más funciones, no debe hacernos olvidar este objetivo fundamental. Los niños pueden aprender a hablar su lengua en la calle, y eso es lo que hacen, del mismo modo que aprenden valores de convivencia y participación, mejores o peores, también en la calle. Lo que no pueden aprender en la calle es a leer y escribir, como tampoco pueden aprender a hacer operaciones matemáticas ni a tener un conocimiento más riguroso de su propio cuerpo, su alimentación o la historia de la comunidad a la que pertenecen, incluida claro está la comunidad mundial.

El incremento sustancial del cuerpo de conocimientos en las sociedades técnicamente avanzadas exige no sólo la presencia de unos profesionales cualificados, conocedores de un determinado campo de saber, sino también la selección y sistematización de cuáles de todos esos conocimientos debemos abordar para cumplir el objetivo básico de que los niños lleguen a saber todo aquello que es imprescindible saber si quieren ser sujetos activos en su propia sociedad. Tomadas esas difíciles decisiones, que pueden ser revisadas con cierta frecuencia, habrá que evaluar en qué medida se alcanzan. Y esto, como más adelante ampliaré un poco, nada tiene que ver en principio con el fracaso escolar. Este se refiere al porcentaje del alumnado que no adquiere la titulación obligatoria, y eso es algo que puede ocurrir con un mejor o peor dominio de esos conocimientos que han sido considerados básicos. En algún momento puede producirse una perversa distorsión: para garantizar que se mantiene un nivel de fracaso escolar tolerable, se bajan escandalosamente los niveles de exigencia. Lo importante pasa a ser que el alumnado apruebe, no que sepa. Algo de esto ha sido el caso en la reciente enseñanza obligatoria española.

La existencia de un problema

Me parece importante insistir en que aquí y ahora he decidido centrarme en un aspecto muy específico, pero también muy decisivo,

del sistema educativo: su capacidad de dotar a los niños y jóvenes de los conocimientos básicos que necesitan en la sociedad actual, una sociedad tecnológicamente avanzada y social y políticamente compleja, con pretensiones de gozar de una legitimidad democrática en su funcionamiento. Sé que hay más objetivos y que el papel de la educación y del profesorado es algo más complicado y más rico que lo que aquí se menciona, pero la claridad exige con frecuencia ir, poco a poco, seleccionando áreas bien delimitadas de la realidad que pretendemos comprender y explicar.

Pues bien, en los últimos tiempos se acumulan los datos acerca del bajo rendimiento del sistema educativo español. Es más, alguno de esos informes, en especial el publicado por la OCDE, nos dan una calificación bastante baja por lo que se refiere al nivel de la enseñanza básica u obligatoria y en el mismo sentido van las evaluaciones realizadas por el Instituto de Calidad y Evaluación de nuestro propio Ministerio de Educación. Cuando hablo de bajo rendimiento me refiero a que nuestro alumnado no obtiene buenas puntuaciones o buenos resultados en una serie de pruebas que se pasan para averiguar en qué medida han asimilado un conjunto de conocimientos y destrezas que se declaran oficialmente como objetivos del sistema educativo. Los estudios se hacen a nivel nacional e internacional y se enmarcan en todo un plan para obtener información sobre el funcionamiento real de instituciones que son

fundamentales en nuestras sociedades democráticas avanzadas. La idea de estos estudios suele ser en general proporcionar los datos gracias a los cuales los gobiernos decidan cómo introducir las mejoras pertinentes. Son estudios que, sin duda, tienen algunos fallos, pero en general las pruebas están bien diseñadas y ofrecen un panorama ajustado de lo que está ocurriendo en el sistema educativo desde la perspectiva del aprendizaje de esos conocimientos y destrezas básicas.

Las malas puntuaciones obtenidas lo son, en principio, en un sentido relativo. Esto es, nos situamos mal en comparación con otros países que no se diferencian mucho del nuestro en otros aspectos. Para ser más precisos, según el informe de la OCDE, los estudiantes españoles de 15 años se sitúan por debajo de la media de los 31 países que fueron objeto del estudio en lectura, matemáticas y ciencias. Un estudio algo posterior sitúa a los españoles de 14 años en la posición 35 de un total de 45 países estudiados. Son evaluaciones realizadas por equipos externos al propio sistema, con lo que se evita el posible riesgo de una distorsión positiva de los resultados, sea esta intencionada o no intencionada. Al mismo tiempo son evaluaciones que indican la necesidad de no tener en cuenta de forma preferente las calificaciones obtenidas por el alumnado como criterio de medida del éxito de un sistema educativo o de unos centros en concreto. Es por eso por lo que anteriormente he llamado la atención

sobre el hecho de que no se mide fracaso escolar (porcentaje de alumnado que no obtiene la titulación exigida en un determinado nivel) sino rendimiento académico (nivel de conocimientos adquirido).

Por otro lado, las investigaciones realizadas por los psicólogos en los últimos años indican que la competencia intelectual de los estudiantes españoles se sitúa en un nivel equivalente al de otros países como el nuestro. Siendo la competencia intelectual el predictor más fiable del rendimiento académico, lo lógico es que el rendimiento académico de nuestro alumnado fuera mucho mejor que el que tiene en estos momentos y se situara en los niveles altos de los estudios internacionales. La calidad de la educación parece, por tanto, muy pobre. Es más, todo parece indicar que algo que podemos llamar valor añadido de la escuela es muy bajo. Me refiero al grado en que la escuela consigue que el alumnado desarrolle lo mejor de sí mismos gracias a la intervención de la propia escuela. Todos los estudiantes, debido al mismo proceso evolutivo que es propio de todo ser humano, experimentan un desarrollo y un crecimiento en todas las dimensiones de su personalidad, incluidas claro está las cognitivas, y eso ocurre casi independientemente de lo que pase en el entorno, por más que el entorno tenga una importancia decisiva en el grado en que ese crecimiento se produce. El valor añadido se centra precisamente en evaluar el impacto del entorno educativo en un desarrollo que en

todo caso se hubiera producido. Por lo que sabemos, los resultados obtenidos no responden a las expectativas que generan las capacidades detectadas en el alumnado. Podrían aprender mucho más de lo que están aprendiendo, y esta afirmación la baso en ese desfase entre la posición que ocupamos por capacidades intelectuales y la que ocupamos por rendimiento académico.

Al mismo tiempo, esas investigaciones indican que las calificaciones del rendimiento académico realizadas en nuestro país son altamente consistentes, en el sentido de que los estudiantes mejor calificados un año, son también los mejores calificados al año siguiente. Y los estudiantes peor calificados un año, son también los peor calificados al siguiente. Es más, y esto puede ser todavía más sorprendente, las calificaciones en áreas distintas, como lengua y matemáticas, muestran un grado de correlación superior al que muestran esas mismas calificaciones cuando son comparadas con las que obtienen en pruebas estándar relacionadas con la materia. Es más elevada la correlación entre lengua y matemáticas que la que existe entre lengua y una prueba de lectura comprensiva. Más llamativo todavía es el dato proporcionado al comparar los resultados obtenidos por las chicas y los chicos. Las primeras salen mejor paradas. A los 15 años, la tasa de idoneidad (los que estudian el curso que les corresponde por edad sin haber repetido nunca) es del 70,4% en chicas, mientras

que sólo lo es del 59% en chicos. Esta diferencia no se mantiene en las evaluaciones generales del INCE; en estas las chicas obtienen mejores puntuaciones sólo en lengua (dato que es coherente con lo que sabemos gracias a los psicólogos), pero no en ciencias, matemáticas o ciencias sociales. Esto puede suponer que el profesorado está evaluando el comportamiento de las chicas, habitualmente menos conflictivas, mientras que los chicos son más indisciplinados.

No obstante, si nos atenemos al porcentaje de alumnos que en España obtienen la titulación en la enseñanza obligatoria, el rendimiento no es muy inferior al que se da en otros países, aunque desde luego no es tampoco positivo. El fracaso escolar no parece, por tanto, especialmente llamativo y podemos decir que ha mejorado en los últimos años. Si nos atenemos a la educación general básica a los 14 años, el fracaso escolar en 1971 era del 43,42%, el 34,54% en 1988 y del 23,2% en 1990, justo antes de acometer la última reforma educativa. En 1999, teniendo en cuenta que el sistema obligatorio incluía dos años más de escolarización después de la reforma, sólo un 23,6% de estudiantes no obtenían la titulación. Con los datos de 1997, ocupábamos la 11ª posición de 15 países de la Unión Europea. Al margen de los resultados comparativos, el índice de fracaso puede que no haga justicia al bajo rendimiento que se observa cuando se utilizan otros instrumentos de evaluación

Estos datos parecen indicar que hay algo que no se está haciendo bien en el sistema educativo. No es fácil ofrecer una explicación del todo convincente pues pueden ser muchos los factores que incidan en el resultado. Pudiera ser, como algunos críticos de la situación actual comentan, que hubiéramos entrado en una dinámica perversa con la implantación de la LOGSE: el objetivo es que todo el mundo apruebe, por lo que basta con bajar las exigencias para que las estadísticas cuadren, o simplemente se baja el nivel por progresiva acomodación a una calidad decreciente. A estas alturas sería imposible saber qué fue primero, la bajada del nivel o la bajada de exigencia. También es bastante posible que el profesorado esté evaluando un rendimiento que tiene poco que ver con las competencias intelectuales que poseen nuestros alumnos y que tampoco guarda una gran relación con lo que se tiene en cuenta para evaluar el rendimiento académico en los organismos internacionales. Personalmente, me inclino más por esta segunda opción sin desdeñar el impacto que puede tener la primera de las dos. Lo que el profesorado evalúa parece tener que ver con eso que habitualmente se denomina el currículo oculto, o con todas esas competencias que se piden en la actualidad a la escuela, que van mucho más allá del mero rendimiento académico. Es lo que he dicho antes respecto a las chicas.

El hecho es que parece que el sistema educativo español está sufriendo un serio sesgo en su funcionamiento y que se da una clara

distorsión del papel que debe desempeñar la escolarización en un país avanzado como el nuestro. La escuela debe, sin duda, ejercer funciones de socialización y de custodia de los niños en sociedades urbanas y complejas, en las que las familias tienen que trabajar y se ven obligadas a dejar a sus niños al cuidado de una institución, que además asume la función de darles una educación general que de otro modo no podrían alcanzar. Pero la escuela tiene también como función prioritaria la enseñanza de un conjunto de conocimientos y destrezas cognitivas que resultan absolutamente imprescindibles en sociedades como la nuestra. Es esta última función la que parece estar fallando claramente en nuestro país y resulta urgente y necesario ponerle remedio dado que las carencias en educación tienen muy adversas consecuencias a medio y largo plazo para el desarrollo humano del país.

Si bien trasciende con mucho el marco de este trabajo, no debemos olvidar que el problema específicamente educativo se da en el contexto de una sociedad que muestra carencias en otros aspectos íntimamente relacionados con el que aquí intento analizar. Nuestros índices de lectura siguen siendo muy bajos, de los más bajos de la Unión Europea, como también lo son los índices de utilización de bibliotecas o de compra de periódicos. Es cierto que se editan muchos libros en España, pero no lo es que se lean muchos y eso que en las últimas décadas han mejorado notablemente las estadísticas. Pasa algo similar si nos fijamos

en los gastos realizados en investigación, con porcentajes en verdad ridículos sobre todo si se descuenta la investigación militar; no es de extrañar que también sea muy reducido el número de patentes. Todos estos datos son bajos comparativamente a lo que ocurre en países similares al nuestro en otras dimensiones. En cierto sentido, estos datos pueden apuntar a una mayor gravedad del problema detectado en el rendimiento académico, sobre todo porque indica que quizá algunas de las causas del mismo sean muy profundas.

Causas del problema

Soy plenamente consciente de que un problema como éste es provocado por múltiples y diversas causas. En ciencias sociales, apelar a la multicausalidad no es una forma de eludir una correcta explicación del problema, sino más bien una constatación inevitable de su complejidad. Sin embargo, considero que de todas ellas hay una que es dominante y que constituye el factor esencial en la explicación y comprensión del bajo rendimiento académico del alumnado. La responsabilidad fundamental recae sobre el sistema educativo tal y como está planteado en este país y dentro de dicho sistema es el profesorado el responsable fundamental de que se esté dilapidando el potencial de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Enunciada así la tesis puede resultar algo fuerte y excesivamente reduccionista, pero

no lo es tanto. En primer lugar, porque, como ya mencioné, en el título de este artículo se establecía una cierta relación de causalidad entre ambos fenómenos, la calidad de la educación y la condición del profesorado. Justo y necesario es, por tanto, que me centre en esa relación de causalidad pasando por alto aquí y ahora las otras causas posibles. En segundo lugar, yo soy profesor y considero imprescindible reflexionar sobre mi propia práctica. Siempre que termino una clase, tengo por costumbre pensar, aunque sea brevemente, en cómo han ido las cosas, procurando ser muy consciente de qué es lo que depende estrictamente de mi propio trabajo para introducir las correcciones oportunas que me permitan hacerlo mejor. En esa reflexión, debo tener en cuenta sin duda las condiciones en las que trabajo, que tienen un impacto muy importante en los resultados, pero esas condiciones suelen estar fuera de mi alcance, al menos como profesor, y poco puedo hacer para cambiarlas. A un profesional creativo, y eso debemos ser los profesores, no se le puede pedir ni más ni menos. En tercer lugar, considero que un error frecuente y muy humano es intentar siempre que sean otros los que carguen con las responsabilidades de los problemas. Echamos balones fuera, lo que nos permite seguir haciendo lo que siempre hemos hecho con la conciencia tranquila pues la escasa calidad del resultado no dependerá nunca de mi propia aportación. Esta es una buena manera de no solucionar nunca nada; como bien dice la sabiduría popular,

mucho mejor es que cada palo que aguan-
te su vela.

Pues bien, hechas estas breves aclaraciones previas, insisto en que *el profesorado no está haciendo bien su trabajo*. Es más, se puede incluso decir que no está haciendo su trabajo y que se está dedicando a otra cosa que, desde luego, es funcional para el sistema educativo, pero no lo es para garantizar que los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender para alcanzar una educación de calidad. Esta deficiencia del profesorado es mayoritaria y está presente en todos los niveles educativos, desde la escuela infantil hasta la universidad. Se trata, como es obvio, de una apreciación sobre un colectivo, por lo que no puede utilizarse para aplicarla a ningún profesor concreto; existen múltiples excepciones de personas que están trabajando bien y haciendo lo que buenamente está en sus manos para que el rendimiento sea óptimo. Esta última precisión no debe ser extrapolada de tal modo que tanto cada lector de este artículo como el que lo escribe se consideren inmediatamente la excepción que confirma la regla. El mensaje es más bien el opuesto: que todos nos sintamos aludidos y reflexionemos seriamente sobre lo que hacemos.

Esta tesis es extensiva a todos los niveles de la enseñanza, desde la educación infantil hasta la universidad, pasando por la educación primaria y la secundaria. Es más, me atrevería a decir que en cierto sentido el

trabajo deficiente se va incrementando al mismo ritmo que la edad del alumnado: el profesorado de infantil y primaria lo hace algo mejor que el de secundaria y este algo mejor que el de universidad. Todo el profesorado lo hace bastante mal. Las quejas se manifiestan en cascada; el mundo empresarial y los recién titulados al finalizar sus estudios se quejan de la escasa o deficiente preparación recibida durante los estudios. El profesorado universitario se queja del bajo nivel con el que llegan sus alumnos. Los de bachillerato no se quedan atrás y desvían la atención hacia el nivel anterior, esgrimiendo que ellos también reciben un alumnado muy mal preparado. En la actualidad, el profesorado de enseñanza secundaria obligatoria lamenta el nivel con el que terminan los alumnos los estudios primarios. Estos últimos no tienen ya en quien proyectar sus propias carencias, y recurren a la familia o a otros factores externos, a los que también recurren todos los niveles anteriores.

No se trata de que el profesorado no trabaje o esté falto de la más elemental deontología profesional, por más que pueda haber casos de clara y flagrante indolencia. Sin duda trabaja, pero no lo hace bien, o hace algo que no es lo que debiera hacer. El fallo fundamental del profesorado es que está planteando una enseñanza en la que prima el aprendizaje de unos contenidos, sustancialmente retenidos de forma memorística, gracias a los cuales van a poder ofrecer resultados satisfactorios en unas pruebas

de calificación que son muy pocos exigentes desde el punto de vista intelectual. Desde los primeros años del sistema educativo, el alumno descubre que es suficiente con retener unos cuantos conocimientos uno o dos días antes de una prueba para poder pasarla con éxito. Apoyado en libros de textos, coherentes con esos planteamientos, el profesorado aplica la ley del mínimo esfuerzo pedagógico. Una vez tras otra podemos encontrar al profesorado insistiendo en la importancia que tiene el trabajo diario para que el alumno aprenda, y en eso seguimos las recomendaciones de los expertos en pedagogía y procesos de aprendizaje. Sin embargo, una vez tras otra comprobamos que el alumnado puede obtener buenas calificaciones sin cumplir ese tedioso requisito del trabajo diario. Este es un mal especialmente arraigado en la enseñanza primaria y secundaria, precisamente donde menos debiera darse, pero persiste incluso en la universidad, en especial en algunas carreras.

Es cierto que durante los últimos años ha habido un serio esfuerzo de renovación pedagógica y que la última reforma educativa, la patrocinada por la LOGSE insistió mucho en el aprendizaje significativo, pero el hecho es que no ha calado en la cultura del profesorado, acentuando quizá el falso divorcio entre los que intentan enseñar procedimientos pasando de los contenidos y quienes intentan enseñar contenidos sin prestar atención a los procedimientos. En ambos casos se termina produciendo un

empobrecimiento de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, quienes comprueban cotidianamente que es posible aprobar con un trabajo escaso, bien porque se limitan a hacer unos deberes poco exigentes, bien porque les basta con una memorización poco significativa de unos cuantos contenidos que retienen mínimamente para poder hacer frente a un examen de corte bien tradicional. La gran tarea realizada por los movimientos de renovación pedagógica desde los años setenta no ha llegado a calar en la generalidad del profesorado y en las clases siguen predominando tareas rutinarias y apuntes. No se trata de que el profesorado sea especialmente incompetente o muy poco profesional. Básicamente, se dedica a hacer lo que de él se pide y exige y, como le ocurriría a cualquier otro ser humano, como les ocurre a sus estudiantes, no realiza un esfuerzo para desarrollar métodos pedagógicos que permitan y obliguen a sus estudiantes a potenciar su competencia intelectual general y a alcanzar niveles de calidad en su formación. De las posibles funciones asignadas a un sistema educativo, se ha escorado el peso hacia la que se centra en la obtención de las correspondientes certificaciones que permitan salir con el título que dará paso a estudios posteriores o a la inserción en la vida profesional. Con ese predominio generalizado de la calificación, no es de extrañar que se opte por procedimientos que garantizan obtener esas calificaciones con una notable economía de esfuerzos tanto para el profesorado

como para el alumnado. Algunas pruebas, pocas, en las que se pueda verificar el nivel de retención de algunos conocimientos que se consideran relevantes pueden bastar para otorgar una calificación. Al profesorado le cuesta poco elaborar y corregir esas pruebas, y al alumnado tampoco le exige gran esfuerzo prepararse para salir airoso de las mismas. En los niveles de enseñanza obligatoria el problema puede agravarse porque el profesorado termina interpretando que lo importante es que el alumno aprueba por encima de cualquier otro objetivo; cuando se encuentra con alumnos con dificultades, a los que incluso el poco exigente modelo que acabo de esbozar les resulta excesivo, se puede resolver el expediente bajando el nivel y exigiendo sobre todo que el alumno cumpla con los requisitos mínimos de una socialización precaria: portarse bien, asistir regularmente a clase y no perturbar el orden.

También aquí nos encontramos con un problema provocado por causas diversas, entre las que pueden destacar la escasa preparación pedagógica del profesorado, preparación que es prácticamente nula en el caso del profesorado de secundaria y de universidad. Estamos todavía lejos de exigir en este país una licenciatura para ejercer como profesor en educación primaria y de abordar una generalización de métodos pedagógicos más adecuados y exigentes en ese nivel educativo. Aunque hay suficientes datos para saber que es el nivel alcanzado en primaria el que será determinante del

rendimiento académico posterior, poco se ha hecho para modificar lo que en esa etapa se enseña y se aprende. Por lo que se refiere a la enseñanza secundaria la situación es simplemente escandalosa. A estas alturas, después de veinte años del inicio de la segunda gran reforma educativa de España, la que empezó en 1982, sigue sin existir un modelo de formación del profesorado de secundaria. Personas que han obtenido una licenciatura en alguna rama específica del saber, sin haber recibido jamás ninguna información sobre los problemas de todo tipo que plantea la enseñanza del alumnado de esas edades, aterrizan en unas aulas en las que el único recurso que tienen son los escasos recuerdos de lo que a ellos les hicieron en su momento cuando eran adolescentes y el modelo de enseñanza vivido en la universidad. Peor, imposible, o muy difícil. El profesorado universitario ni siquiera se preocupa de las cuestiones pedagógicas, pues su mente está más bien centrada en la investigación. Eso hace que su enseñanza sea bastante pobre desde un punto de vista estrictamente pedagógico. Y, como acabo de decir, ellos son el modelo que luego los de secundaria reproducen al tratar de enseñar a los adolescentes, pues es lo único que han visto.

Lo que hace el profesorado viene determinado también por otros factores. No debemos echar en saco roto las duras condiciones de trabajo del profesorado que trabaja en centros privados, obligados por otra parte a hacer lo que se decide desde la

dirección de su centro de trabajo. La distribución del alumnado contribuye poderosamente a agravar los problemas, de tal modo que el nivel de rendimiento viene también marcado por zonas geográficas y sociales. Los recursos existentes siguen siendo escasos, aunque hayan mejorado espectacularmente en los últimos veinte años. Y en general todo el planteamiento de la función docente, su formación, su selección, su renovación y formación permanente, los estímulos para favorecer la dedicación, todo eso en general, adolece de falta total de claridad y coherencia. En estas condiciones se puede entender algo mejor, que no justificar, esa falta de trabajo que antes he achacado a los docentes.

En todo caso, todos esos factores no dejan de ser aditamentos inesenciales; también en este aspecto considero que hay una causa decisiva que explica la situación. *Nadie exige al profesorado mucho más de lo que está haciendo.* Es importante dejar esto bien claro para no interpretar mi tesis central como una especie de demonización del profesorado a quien convierto en chivo expiatorio de males profundos. Nada le exige la inspección educativa, cuya función se ha limitado a estériles controles burocráticos. La inspección agota sus esfuerzos en verificar los cupos del profesorado y otras cuestiones marginales irrelevantes desde un punto de vista pedagógico. Tampoco exigen nada las familias, que bastante tienen con el hecho de que sus hijos estén escolarizados y vayan obteniendo los

títulos necesarios. Como ya he comentado anteriormente, el alumnado se encuentra a gusto con lo que hay y con el funcionamiento del sistema tal y como está. Sus relaciones con el profesorado son en general buenas, sin especiales tensiones ni enfrentamientos agudos, salvo casos excepcionales. El profesorado no es duro disciplinariamente y ellos no enredan más de lo debido. Cuanto menos se les pida trabajar, mejor y de ellos no va a salir nunca la iniciativa de incrementar el nivel de exigencia escolar. A lo sumo expresan su insatisfacción mostrando un claro desinterés por lo que ocurre en las aulas que en algunos casos ronda el pasotismo y a veces se traduce en indisciplina. Por último, tampoco se muestra muy exigente la sociedad en general, al menos los responsables políticos que la representan, pues han optado en la práctica por un sistema educativo cuya función básica es la de custodia y selección del alumnado para legitimizar la posterior adscripción de las personas a los diversos niveles sociales. Para las familias, lo más grave que puede ocurrir es no tener dónde dejar a sus hijos mientras van a trabajar; para la sociedad y sus autoridades, lo más grave es que el profesorado se niegue en algún momento a calificar llegado el final del año académico.

Corolario para el optimismo

No están saliendo bien las cosas y no se puede decir que el profesorado esté enseñando lo que debiera enseñar. El problema es grave, pero eso no quiere decir que sea

imposible encontrar soluciones. Conviene ir abordando aquellas estrategias que sean asequibles y que puedan incidir en modificar el curso de lo que está ocurriendo. Coherente con lo que he dicho hasta el momento, una decidida intervención sobre la práctica profesional de los docentes podría provocar mejoras drásticas en el rendimiento académico del alumnado. Está claro que no habría que olvidar la necesidad de modificar otros parámetros a los que he hecho alusión más indirecta, pero sigo pensando que el quicio de la cuestión se encuentra en estos momentos en el profesorado y que serán las medidas que se tomen en relación a los profesores las que más impacto tengan. Existe el potencial humano suficiente para salir bien parados del esfuerzo: el alumnado dispone de capacidades cognitivas más que suficientes para obtener buenos resultados en su proceso educativo y lo mismo se puede decir del profesorado. Por otra parte, el nivel de desarrollo del país hace que estén a nuestro alcance los necesarios recursos materiales.

A medio y largo plazo es absolutamente imprescindible cambiar la formación inicial del profesorado. En el caso de la educación infantil, urge elevar el nivel de los estudios de todas las personas que van a educar a los niños de los 0 a los 6 años, dejando ya de considerar ese período como una etapa en la que basta con cuidar y custodiar a los niños. Por lo que respecta al profesorado de primaria, hace falta ampliar el título para que pase a ser una licenciatura y se

profundice más en la formación teórica y sobre todo práctica de los futuros docente. En el caso del profesorado de secundaria y de universidad, se trata simplemente de diseñar de una vez por todas un modelo de formación inicial que en estos momentos no existe. Están en marcha ya algunas experiencias valiosas y se trataría posiblemente de introducir algunas modificaciones exigidas por la práctica acumulada hasta el momento y pasar a continuación a generalizar estos modelos todavía experimentales.

El núcleo de la cuestión se sitúa, sin embargo, en el corto plazo y se trata entonces de intervenir con el profesorado que ahora está ya ejerciendo. Como antes dije que el problema radicaba en última instancia en que nadie exigía al profesorado mucho más de lo que está haciendo, el eje de la solución debe estar en empezar a exigir el adecuado rendimiento académico que debe esperarse de un sistema escolar como el nuestro. Esa exigencia se puede concretar en *la introducción con todas sus consecuencias de un proceso de evaluación de la actividad docente*, algo que, por otra parte, se está haciendo cada vez más en todos los sistemas educativos y en otros sistemas. No estoy hablando aquí de evaluación del sistema educativo o de los centros, sino específicamente de lo que hace el profesorado. Las otras evaluaciones son importantes y valiosas, pero no me parecen las más urgentes en estos momentos. Tampoco estoy hablando de una evaluación del

alumnado, mucho menos de algo que pueda estar vinculado a la obtención de un título académico. Es lo que se ha llamado últimamente, al hilo de la nueva Ley de Calidad, la vuelta a los exámenes de reválida. Teníamos ya hace bastante tiempo la prueba de acceso a la universidad y no parece que haya tenido especial incidencia en el rendimiento académico. Sin embargo, el objetivo que propongo es evaluar lo que hace el profesorado, no decidir si un estudiante merece o no la correspondiente titulación.

Se trata, por tanto, de evaluar al profesorado. No propongo una evaluación entendida como control, ni tampoco una evaluación puramente informativa, sino una que sea formativa por una parte y por otra que suponga un rendimiento de cuentas. La evaluación formativa tiene como objetivo ayudar al profesorado a descubrir qué es lo que está haciendo, en qué medida está alcanzando los objetivos, para de ese modo poder introducir las oportunas correcciones en su trabajo. En cierto sentido es lo que en parte hacemos ya en las aulas de forma habitual, o deberíamos hacer. Cada cierto tiempo ponemos pruebas a nuestros alumnos para verificar lo que han aprendido. Desgraciadamente, debido al peso de muchas inercias, esas pruebas sólo sirven para poner una calificación, responsabilizando en general al alumnado de los resultados obtenidos, especialmente si son malos. Con muy poca frecuencia el profesorado obtiene de ellas una retroalimentación

que le lleve a modificar su práctica docente. Sin embargo, es este el punto decisivo de este tipo de evaluación, coherente por lo demás con la propuesta de considerar al profesorado como profesionales creativos responsables del cumplimiento de los objetivos que les vienen determinados por las leyes educativas vigentes y que están bastante claros y bien definidos. Al mismo tiempo, es necesario que exista una evaluación como rendimiento de cuentas. En definitiva, el profesorado recibe su salario en virtud del trabajo que se le encomienda, diferente para cada etapa educativa. La rendición de cuentas busca averiguar si efectivamente se está haciendo el trabajo que se ha solicitado y, por lo tanto, cumplen la función prevista y se hacen acreedores del salario asignado.

Esta evaluación tiene que cumplir algunos requisitos. En principio es necesario que sea externa, es decir, la evaluación será realizada por un equipo independiente del centro en el que ese profesor enseña. Este aspecto me parece fundamental para evitar los riesgos de corporativismo o de auto-complacencia. Ya que los conocimientos y habilidades a adquirir están consensuados dentro del sistema educativo, no existe ningún problema en preparar pruebas de evaluación que posean las garantías científicas que deberían reunir los instrumentos de evaluación de los conocimientos que los estudiantes poseen. Es decir, es posible diseñar pruebas que sean válidas y fiables,

como bien lo muestran las que en estos momentos ya se pasan por los diferentes organismos que se dedican a evaluar la enseñanza, aportando esos datos que han disparado algunas alarmas respecto a lo que ocurre en el sistema escolar. Tienen que ser coherentes con lo que realmente se exige a los alumnos y demandar una sólida competencia cognitiva para resolverlas, algo que, como ya comenté, no parece ocurrir con las que se ponen habitualmente para calificar al alumnado. El diseño de las pruebas puede y debe ser consensuado con el profesorado, aunque no su configuración específica. Las pruebas se pasarían en todo el territorio nacional cada cierto tiempo, al terminar un ciclo educativo o una etapa, o quizá con más frecuencia.

Por consiguiente, el profesorado tendrá muy claro cuáles son los objetivos que se le exigen y recibirá las indicaciones oportunas de actuación para enseñar a sus estudiantes los conocimientos y habilidades previstos para esa materia y ese ciclo, etapa o incluso curso académico. La responsabilidad de conseguirlo es suya, pues para ello ha sido contratado y ha recibido la formación adecuada. Esta última consideración vuelve a recordar el decisivo tema de la formación inicial y continua del profesorado. De la primera ya he hablado anteriormente y poco hay que añadir en estos momentos. Por lo que se refiere a la segunda, la formación continua, las administraciones educativas se comprometen a satisfacer las demandas que el profesorado

haga a la vista de los resultados obtenidos con sus alumnos, o también por sugerencia de los expertos en evaluación que analicen esos resultados y detecten fallos. Se incluyen en esta formación continua cursos de formación especializada en temas o en estrategias pedagógicas, estancias en algún centro para mejorar su capacidad docente, asistencia a encuentros o congresos en los que el profesorado pueda intercambiar experiencias y compartir propuestas... Me parece muy importante que las peticiones partan de los propios profesores y profesoras, evitando una organización burocratizada de los cursos de formación, o una vinculación automática de los mismos a la obtención de un complemento salarial.

La inspección educativa, que necesitaría una profunda reforma en su actual funcionamiento, sería la responsable de llevar a cabo las evaluaciones, con el asesoramiento permanente del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Corresponde también a la inspección proponer al profesorado las medidas correctoras que puedan remediar los fallos detectados, esto es, las situaciones en las que un número excesivo de alumnos no alcanzan los objetivos previstos. En ningún caso están vinculadas a la obtención del título académico por el alumnado, como ya he dicho, ni a la elaboración de listas comparativas en las que se establecieran espúreas clasificaciones de centros o profesores. El único objetivo de la evaluación que estoy proponiendo es

verificar que el sistema educativo, que el profesorado, está cumpliendo adecuadamente con su trabajo y, como lógica consecuencia, el alumnado está aprendiendo lo que tiene que aprender. Precisamente evaluamos al alumnado para averiguar si el profesorado ha conseguido lo que se le pide. Y de ese modo facilitamos que el profesorado pueda extraer las oportunas consecuencias para introducir modificaciones o para seguir haciendo lo que ya hace y le da buenos resultados.

La evaluación debe además tener consecuencias. Estoy hablando de un rendimiento de cuentas y de una formación. Por lo que se refiere al segundo aspecto, ya he dicho que debe llevar a que se produzcan cambios en la forma de enseñar. Por lo que se refiere a lo primero, se trata de verificar si se está cumpliendo con el trabajo que le encomienda la sociedad y por el que se recibe un salario. En el caso de que los resultados no sean suficientes, será necesario introducir las modificaciones necesarias para que el profesorado mejore su actuación, proporcionándole el apoyo que tanto los evaluadores como el mismo profesorado estimaran necesario. Si eso no fuera suficiente y persistiera el escaso rendimiento educativo, sería imprescindible apartar de la función docente a quienes no estuvieran capacitados para ejercerla adecuadamente. En esto conviene ser contundentes, puesto que es uno de los graves problemas que actualmente dañan la condición docente: la permanencia en el puesto de trabajo no parece estar en absoluto vinculada al nivel

de cumplimiento y reciben exactamente el mismo trato el profesorado que está haciendo ímprobos esfuerzos para alcanzar los niveles exigidos como el que se deja llevar por la opción más cómoda y menos exigente. Ser un mal profesor no tiene ninguna incidencia en el propio puesto de trabajo.

Esto último supone introducir un par de cambios en la condición docente que no son menores. En primer lugar, exige acabar con cierta concepción vocacional de la enseñanza, según la cual todo depende al final de la vocación que tenga la persona que se dedica a enseñar a los estudiantes. Queda así el cumplimiento de la vocación reducido a una cuestión de ética personal o a ciertas condiciones individuales, incluso innatas, que determinan los rasgos básicos de la personalidad de cada enseñante. Estoy hablando de un trabajo, y eso exige unas reglas del juego bien delimitadas, con unas condiciones de trabajo acordes con lo que se está exigiendo y con unos mecanismos claramente establecidos para comprobar que el trabajo se hace bien. Por descontado que la ética personal es muy importante y cuando se le presta especial atención introduce un plus de calidad a la práctica docente, pero no me parece el enfoque adecuado para regular un trabajo como el del profesorado. En segundo lugar exige un notable esfuerzo de todo el mundo, con responsabilidad específica de las administraciones educativas, para mejorar y modificar sustancialmente la imagen social del profesorado. Es cierto que ya no

se cumple el dicho "pasas más hambre que un maestro escuela", pero el bajo estatus social de la profesión sigue siendo un enorme obstáculo tanto para atraer a la misma a personas realmente cualificadas como para exigir de las que en ella están algo más riguroso de lo que, por el momento, parece ser que estamos haciendo.

Breve conclusión

Sin olvidar las aclaraciones que hice en la primera parte de este trabajo, considero evidente que existe una relación de causalidad directa entre la condición docente y la calidad de la educación. Es más, la responsabilidad fundamental de que no se estén obteniendo los resultados académicos que debiéramos obtener recae sobre el profesorado, aunque este no sea más que un fiel reflejo de lo que la sociedad le pide y exige. Es por eso por lo que considero de urgente prioridad acometer actuaciones que vayan directamente encaminadas a cambiar drásticamente la función docente tal y como se ejerce en la actualidad, y que el cambio llegue a todos los niveles, aunque pueda parecer que en este texto me he centrado más en el profesorado de los niveles obligatorios de escolarización. De todos modos, dada la importancia decisiva que esos niveles tienen para la construcción de sociedades democráticas, no me parece inadecuado que la intervención se inicie en esos niveles y se centre en un primer momento en ellos. Desde luego esto implica que tomo partido por un sistema educativo cuya función básica es la de preparar a las

personas para poder ser ciudadanos bien formados, con un pensamiento crítico y una madurez personal que les permita participar activamente en la sociedad a la que pertenecen y en el puesto de trabajo que en su momento tengan que ocupar. La función de selección del alumnado y de titulación académica será siempre secundaria y estará subordinada a la anterior, como también son secundarias las funciones de custodia y guardia de los niños y adolescentes, o las de socialización en su sentido más general.

No pongo en duda que hay que hacer muchas más cosas y que es necesario recuperar el ímpetu que las reformas educativas habían tenido en las décadas de los setenta y los ochenta del anterior siglo. De pasada las he ido mencionando en el artículo. No he convertido al profesorado en chivo expiatorio ni me he dedicado de forma masoquista a la autoflagelación. Tan sólo llamo la atención sobre un problema crucial sobre el que casi nadie quiere decir nada. En este sentido, considero que la Ley de Calidad a punto de ser aprobada no ha enfocado nada bien el tema y va a ayudar bien poco a conseguir lo que dice pretender. No ha sido correcto su análisis del problema, tampoco el de las causas y, como es lógico, las medidas propuestas no son las adecuadas. Poco y vago es lo que en ella se dice sobre el profesorado, recuperando contraproducentes ideas sobre las jerarquías entre los docentes y dejando en una nebulosa lo que puedan entenderse como ejercer bien la profesión, por más que prometa prebendas y gratificaciones a quienes

lo hagan. Por otra parte, poca confianza me inspiran administraciones educativas que llevan muchos años abandonando completamente esa tarea de formación y evaluación del profesorado.

La parte más débil de lo que he propuesto procede posiblemente del hecho de que no tengo muy claro que la sociedad se vaya a tomar en serio la enseñanza y a sus profesores y que vaya a exigir del sistema educativo y de

los profesionales algo diferente de lo que viene exigiéndoles hasta el momento. Estos cambios necesitan sin duda más tiempo y no son fácilmente realizables. De todos modos, es posible comenzar de inmediato algunas de las reformas que propongo. No sería de extrañar que eso desencadenara un efecto de contagio generalizado de tal modo que el sistema educativo y el profesorado terminara ocupando el lugar que le corresponde en una sociedad como la nuestra.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, M. Y LÓPEZ, J. (1999): *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes* (Madrid, Síntesis).
- FARLAND, D. Y GULLICKSON, A. (1998): *Guía para la elaboración de un manual del profesorado* (Bilbao, Mensajero).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): "El profesorado, ¿mejora la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía*, 219, págs. 22-27.
- MILLMAN, J. Y DARLING-HAMMOND, L. (1997): *Manual para la evaluación del profesorado* (Madrid, La Muralla).
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001): "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres" en *Tendencias pedagógicas*, 6, págs. 89-100.
- VILLA SÁNCHEZ A. Y MORALES VALLEJO, P. (1993) *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos* (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Vitoria).
- VV AA (1995), *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de las tendencias y diseño de un plan de evaluación* (Madrid, CIDE).

Resumen

Un rasgo que comparte todo el profesorado es el de ejercer una relación interpersonal en condiciones asimétricas con su alumnado para hacer posible el crecimiento personal de

este último en un ámbito específico de su formación. La calidad de un sistema educativo vendrá determinada por la capacidad de ese sistema para cumplir los objetivos que se ha marcado, estando sujetos a permanente discusión dichos objetivos. Hechas estas precisiones, podemos mantener que el profesorado tiene una enorme responsabilidad en la calidad del sistema educativo. Eso exige una sólida formación del profesorado, unas buenas condiciones laborales y un constante proceso de evaluación del mismo para detectar en qué medida está cumpliendo con el trabajo que se la ha encomendado. En estos momentos hay fallos importantes en la evaluación y en la formación.

Palabras clave: Profesorado; condición docente; calidad; evaluación; rendimiento académico; fracaso escolar.

Abstract

A characteristic all teachers share is the practice of an interpersonal and asymmetric relationship with students in order to make possible the personal growth of children in a specific domain of their education. The quality of an educational system is established by the ability of the system to achieve its own goals, even though these goals are always subject to discussion. Taking into account these conceptual clarifications, we should affirm that teachers have a great responsibility for the quality of the educational system. Their responsibility demands a sound formation of teachers, good working conditions and a permanent process of evaluation and assessment to detect to what extent they comply with the work society has entrusted them. At present there are important flaws in evaluation and formation.

Key words: Teachers, Teachers' working conditions, quality, evaluation, pupils' academic results.

Félix García Moriyón

Catedrático de Filosofía de Secundaria

e-mail: FGMoriyon@inicia.es

E s t u d i o s

Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones

Daniel Cassany

La lengua manipula, la lengua distorsiona la realidad, y todavía más: la realidad la crea la lengua. Es fascinante y a la vez asusta el hecho de saber que estamos ante el arma humana más fuerte y de apariencia más inofensiva.

[Laia Pascual, estudiante de 2º curso de Traducción e Interpretación, marzo de 1999].

1. Presentación

Aunque sus orígenes filosóficos sean preteritos y variados (Marx, Freire) y podamos encontrar referencias bibliográficas anteriores, la perspectiva *crítica* en la enseñanza/ aprendizaje de la lectura, la escritura o el pensamiento se ha diseminado y generalizado en los últimos años. Lo *crítico* es hoy una preocupación caliente y una investigación continuada, si nos fijamos en el contenido de boletines (*Reading on Line*, *Kairós*), en las webs institucionales (NCTE, IRA) o en las webs de docentes y en los foros de discusión. Por ejemplo, el onceavo estándar de lengua y literatura en la declaración conjunta del NCTE y de la IRA se

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) explota las aportaciones de los recientes estudios sobre el texto: análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación.

refiere a la participación 'creativa, reflexiva y crítica de los estudiantes en distintas comunidades alfabetizadas'.

Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. La persona crítica es la que:

- comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;
- toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores;
- utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

En definitiva, la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progreista.

La fundamentación teórica de este enfoque es pluridisciplinaria. Dentro de las ciencias del lenguaje, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) aprovecha buena parte de las aportaciones de los recientes estudios sobre el texto (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación, etc.) para definir los propósitos y la metodología del análisis crítico (ver Fairclough 1995, van Dijk 1993 y 1999; Martín Rojo y van Dijk 1997). El aparato teórico elaborado por estas disciplinas constituye un excelente método para analizar el componente crítico en la actividad lectora. Conceptos como fuerza ilocutiva, relevancia e inferencia, máximas de conversación y cortesía, orientación argumentativa, etc. resultan útiles para analizar tanto los textos desde una óptica teórica como la comprensión que de ellos construyen en la práctica los sujetos lectores.

En el ámbito educativo, la pedagogía crítica aporta una propuesta metodológica global de formación crítica de la persona en las distintas áreas de la formación (Giroux, 1988; Kanpol 1994). Giroux describe algunas características principales del 'pensamiento crítico': a) no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos; b) ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico.

Kanpol opone la tradicional 'alfabetización funcional' ('traditional functional literacy': "las habilidades técnicas necesarias para decodificar textos sencillos como señales en la calle, instrucciones o la primera página de un periódico") a la 'alfabetización crítica' ('critical literacy': "el empoderamiento individual, en el sentido posmoderno, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales").

Ya en el terreno específico de la lectura, los manuales españoles y hispanoamericanos más conocidos no incluyen esta denominación, quizás al adoptar todavía una perspectiva más cognitiva y priorizar los aspectos psicológicos individuales. En inglés, dos manuales recientes sobre investigación y enseñanza de la comprensión lectora (Grabe y Stoller 2002) y de su evaluación (Alderson 2000) mencionan la 'lectura crítica' como una de las distintas aproximaciones con que nos acercamos a los textos, aunque no desarrollen después con más detalle su contenido. En cambio, las propuestas metodológicas de aula (materiales de lectura, libros de texto, etc.) —que también tienen una notable y diversa presencia en Internet— suelen abusar del adjetivo 'crítico' como reclamo publicitario, si bien ofrecen más bien pocas explicaciones al respecto.

Teniendo en cuenta este marco, nos proponemos en esta ponencia explorar en la teoría y en la práctica la lectura crítica,

para reflexionar sobre la posibilidad, la idoneidad y la necesidad de fomentar este tipo de práctica lectora en el aula. En concreto:

- Analizaremos lingüísticamente desde el ACD algunos fragmentos breves de discurso para ejemplificar el funcionamiento de la lectura crítica.
- Analizaremos el grado de comprensión del discurso y la variedad de interpretaciones que consiguen estudiantes universitarios.
- Mostraremos la importancia de incluir una visión *crítica*, como mínimo en determinados tipos de texto, para garantizar la comprensión del sentido último del mismo.

En otros lugares hemos puesto el énfasis en la propuesta metodológica del aula (Casany 2002a) o en las variables que facilitan la construcción de la interpretación del aprendiz (2002b y 2002c). En esta ocasión nos centraremos con detalle en el análisis del concepto de lectura crítica y en su utilización en el aula (y para ello ampliamos una parte de la investigación presentada en 2002d). La metodología que seguimos se basa en el análisis lingüístico de algunas prácticas de 'comentario comunicativo de texto' de estudiantes universitarios de grado, realizadas en cursos de análisis del discurso y escritura profesional (para una fundamentación de este tipo de 'comentario de texto' ver nuestros artículos de 1999 y 2000).

2. La teoría

La constatación de que existen varios grados o planos de lectura en un mismo texto es muy aceptada. Gray (1960; citado por Alderson, 2000) ya distingue intuitivamente entre leer 'las líneas', leer 'entre líneas' y leer 'detrás de las líneas', que Alderson refiere respectivamente a comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo. Veámoslo ejemplificado en los siguientes versos de J. M. Serrat, de la canción *Cada loco con su tema* <<http://www.jmserrat.com/>>:

[...] Prefiero los caminos a las fronteras
y una mariposa al Rockefeller Center
y el farero de Capdepera
al vigía de Occidente.

Prefiero querer a poder,
palpar a pisar,
ganar a perder,
besar a reñir,
bailar a desfilar
y disfrutar a medir. [...]

Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes. Aquí situaríamos la capacidad de entender que al *yo* poético le gustan más *los caminos, los bai-les o las mariposas* que *las fronteras, los*

*desfiles o los centros comerciales y cultu-
rales.*

En un grado más complejo, leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito. Aquí situaríamos la capacidad de inferir que el *yo*, por ejemplo, no es favorable a los sistemas políticos autoritarios, que controlan la ideología de las personas (*vigía de Occidente*), que aboga por la libertad (*caminos*), la naturaleza (*mariposa*), la diversión (*bailar*), los sentimientos (*querer, besar, disfrutar*) y que tiene escaso interés por el dinero o la autoridad (*poder, pisar*), por la burocracia o el control (*fronteras, desfilar, medir*) —o incluso por el mundo militar (desfilar, fronteras), por la ambición o por la dominación (*poder, pisar*).

Finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir J. M. Serrat en este fragmento, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una *respuesta externa* al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte. Así, debemos conocer a Joan Manuel Serrat, saber

que escribió esta canción en los inicios de la democracia (1983) y recordar un poco aquel contexto político-social para llegar a comprender que el fragmento constituye una declaración a favor de un conjunto de valores democráticos, ecológicos, humanistas, etc., en una época en la que se estaban poniendo en discusión. También debemos ser capaces de tomar partido a favor o en contra de esta opinión, sea de manera global o parcial.

Por supuesto, los límites entre estos tres planos no son siempre diáfanos. Así, el conocimiento pragmático que se requiere para comprender la comparación entre *farero de Capdepera* y *vigía de Occidente*, ¿pertenece a la comprensión literal o a la significativa (entre líneas)? Y la capacidad de poder recuperar las presuposiciones fuertes y débiles de cada palabra o la de poder resolver cuál es la fuerza ilocutiva final del conjunto, ¿es sólo comprensión entre líneas o ya entra en el campo crítico? En esta misma línea, en su famoso listado de microdestrezas, Munby (1978) se refiere a la capacidad de 'interpretar el texto desde fuera', que parece corresponderse también a la lectura crítica, sin usar esta denominación (y del mismo modo podríamos operar con otros textos reputados que, si bien no usan el adjetivo 'crítico', incorporan su significado). Grabe y Stoller (2002) incluyen en sus estrategias de lectura la 'crítica del texto y del autor'. Pero este conjunto de referencias no va más allá de citar la existencia de este tipo de lectura y de

compartir una misma concepción de la misma, formulada con pocas palabras.

De modo más o menos explícito y a partir del ejemplo anterior, entendemos que la lectura crítica:

- es un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—;
- requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y
- exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).

David Klooster (2001) caracteriza el pensamiento crítico (que incluye la lectura y la escritura), a partir de lo que no es (memorización, comprensión de textos, creatividad e intuición) y de cinco rasgos principales: 1) es *independiente*, el sujeto lo construye a partir de su individualidad; 2) requiere *conocimientos* o *información*; 3) arranca con *preguntas* o *problemas* que interesan al sujeto y que debe resolver; 4) busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y 5) es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros aunque inicialmente sea individual. En conjunto, el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas.

Green (2001) discute diferentes aproximaciones a la noción de ‘alfabetización crítica’, en una excelente revisión del tema. El sentido general del término se refiere a ‘las habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos afecten en la vida, la escuela o el trabajo de modo que nos ayuden a comprender, observar y controlar la dirección que toma nuestra vida’ (Withers 1989, citada por Green 2001). Si bien no ofrece ningún desglose en elementos o rasgos de este tipo de lectura, coincide con otros autores en que el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque esta ‘ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso’.

Abdullah (1994, citado por Alderson 2000: 21) especifica las siguientes subhabilidades (*subskills*) de la lectura crítica: a) evaluar inferencias deductivas; b) evaluar inferencias inductivas; c) evaluar la solidez de las generalizaciones; d) reconocer asunciones escondidas; e) identificar desviaciones o deformaciones (*bias*) en las declaraciones; f) reconocer los propósitos del autor, y g) evaluar la fortaleza de los argumentos. Esta clasificación pretende ofrecer diferentes elementos para construir tests de evaluación de comprensión ‘crítica’.

Por otra parte, el Análisis Crítico del Discurso nos proporciona descripciones y reflexiones

refinadas al respecto. El ACD sostiene que los discursos no son neutros ni reflejan objetiva e inocuamente la realidad, porque siempre son el resultado de la producción lingüística de un enunciador, en un lugar y un momento concretos, que inevitablemente tiene unas intenciones, unos puntos de vista y un conocimiento del mundo determinados (que son particulares e irrepetibles, puesto que no existen seres humanos ni situaciones comunicativas iguales). Esto es cierto para cualquier texto y lo sería también, por ejemplo, para los artículos de investigación científica: por mucha objetividad que se busque, cada investigación se contextualiza en un momento histórico y en un lugar concreto del devenir de la humanidad.

A partir de este axioma, comprender críticamente un discurso significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con una o más alternativas. Sin pretender ofrecer ninguna taxonomía, la lectura crítica requiere:

- recuperar las connotaciones que concurren en las distintas palabras y expresiones del discurso, tomar conciencia del imaginario y de conocimiento del mundo al que se apela —y poder confrontarlas con otras potenciales opciones—;
- identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía,

doble sentido, sarcasmo, etc.) —y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado—;

- distinguir la diversidad de voces convocadas (citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc.) en el discurso, diferentes a la del autor —y valorar el grado de autoridad que aportan, además de hipotetizar sobre su contexto de origen y el redireccionamiento que pueden haber experimentado—;
- identificar el género discursivo empleado, su grado de adecuación a una determinada tradición de la comunidad de habla —y valorar su idoneidad y efectividad—;
- delimitar la orientación argumentativa de cada apartado del discurso y el propósito pragmático global que pretende su autor —y poder exponer puntos de vista alternativos a cada uno—.

Por otra parte, una lectura crítica también puede obtener datos y reflexiones complementarias que no son imprescindibles para la construcción del significado textual, pero que inevitablemente influyen en él. También a título orientador, una lectura crítica puede (con más o menos detalle y plausibilidad, según los casos) hipotetizar sobre:

- el contexto de producción del discurso (parámetros espaciotemporales, comunidad discursiva en la que se inscribe, disciplina conceptual que trata, etc.);
- los discursos previos al actual (su tema, orientación, contexto, etc.) o las causas

y las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso en cuestión, o;

- la persona del autor (sexo, edad, nivel cultural, comunidad a la que pertenece, punto de vista, ideología, etc.).

Además, para alcanzar este alto grado de comprensión que suponen los puntos anteriores es imprescindible que el lector posea notables habilidades y conocimientos lingüísticos, que le permitan descubrir como funcionan en cada discurso concreto los diversos elementos léxicos y gramaticales utilizados. Por ejemplo, debe tener conocimiento del significado (denotativo y connotativo) o del valor sociolingüístico (formalidad, especificidad, etc.) de cada palabra usada, de las distintas formas de inscripción del autor en el texto, de las diversas estructuras informativas que puede adoptar cada género o de los diversos recursos retóricos que utilice el discurso.

Todavía más: para poder identificar el punto de vista que adopta el discurso o su situación en un determinado mapa de imaginarios, comunidades y sistemas de conocimiento, el lector debe poseer un muy elevado grado de información sobre el mundo en general y el tema del texto en concreto, además de conocer las prácticas discursivas que se convocan en cada discurso. Por ejemplo —siguiendo con los ejemplos de ciencia—, para comprender críticamente un artículo de investigación sobre vacunas contra la malaria, resulta

imprescindiblemente tener experiencia previa con el género 'artículo científico para boletín' (conocer su estructura Introducción-Metodología-Resultados-Discusión, su registro lingüístico, sus convenciones fraseológicas, secuencias discursivas, etc.), además de tener buenos conocimientos sobre malaria, historia reciente de los tratamientos, artículos previos publicados al respecto, etc.

Cabe destacar que tanto estas consideraciones como el listado anterior de tareas de lectura crítica son solo una descripción aproximada que pretende mostrar la amplitud y la complejidad del concepto. Como sugiere Alderson (2000), resulta ingenuo pretender aislar o y clasificar 'estrategias' o tareas comprensivas específicas, que en realidad actúan simultáneamente, que interactúan entre sí y que tienen fronteras difusas. Por otra parte, tampoco resulta fácil determinar dónde termina la comprensión del contenido y dónde empieza el plano crítico: por ejemplo, algunos de los autores citados en este apartado incluían las inferencias (entre líneas) entre la comprensión llana (las líneas), pero otros la incluían en la crítica (detrás de las líneas).

En definitiva, cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla.

3. La práctica

Veamos en la práctica como se comporta la lectura crítica. Procedemos al análisis lingüístico detallado, con una perspectiva crítica, de algunos fragmentos de una breve carta al director, que fue objeto de estudio en un curso universitario de grado, en la materia de *Análisis y Práctica del Discurso*, en la licenciatura de Traducción e Interpretación [las negritas, los corchetes y los subrayados son nuestros]:

(1) E-cristians. TV-3 acostumbra a deleitarnos [A] con palabras tan prosaicas como: mierda, cojones o ostia. Lo hace en sus seriales con tanta frecuencia y tanta complacencia de directivos y autoridades que no sabes si lo que persiguen es normalizar la lengua o su desprestigio. Si buscan lo segundo lo están consiguiendo. Y si nos fijamos en la trama de los seriales, da la sensación de que la vida privada de los catalanes es obscena, licenciosa e incluso antinatural (se han visto escenas de incesto). Para encontrar una cultura tan decadente tendríamos que remontarnos al final del imperio romano o adentrarnos en las profundidades de la selva virgen [B]. Esperemos que E-cristians consiga que la televisión dé una versión exacta de lo que es el diálogo normal entre catalanes (culto y sin tacos innecesarios) y que muestre que la sociedad catalana es culta, ordenada y respetuosa con todas las sensibilidades. JLF,

Tortosa. *El Periódico*, carta al director, 7-2-2002¹.

Como veremos a continuación, se trata de un discurso en apariencia bien intencionado que en el fondo esconde ideas seriamente discriminatorias y alguna contradicción. El interés de su análisis radica en ver cómo se muestran estos aspectos y hasta qué punto supieron descubrirlo los estudiantes. Para verlo procedemos a aclarar las referencias culturales del texto, que pertenecen a la comunidad catalana en España —y que resultan imprescindibles para alcanzar la deseada comprensión crítica—.

El título de esta carta al director del periódico *El Periódico* (uno de los más leídos en Barcelona y editado a la vez en versión catalana y castellana) es *E-cristians* y se refiere a una asociación catalana de cristianos de ideología conservadora con presencia en Internet (por eso la *E-* inicial). *TV3* es la televisión pública autonómica de Catalunya (la más vista, que emite íntegramente en catalán); cabe destacar que las polémicas en la prensa sobre el modelo de lengua de TV3 no son raras, con variedad de temas: grado de corrección normativa; cuota de presencia de los diversos dialectos catalanes, etc. Precisamente,

cuando el autor JLT afirma 'si lo que persiguen es *normalizar* la lengua o desprestigiarla' está apelando a una de las funciones que se reconoce que desarrolla TV3: la de procurar normalizar el catalán o frenar e invertir el proceso histórico de sustitución lingüística del catalán por el castellano que está experimentando la comunidad catalana (*normalizar* es un término sociolingüístico bastante diseminado en la comunidad).

Por motivos de espacio analizaremos solo tres aspectos del texto, que abarcan desde la ironía generada por un uso léxico puntual hasta la construcción gramatical de los protagonistas del contenido a lo largo del discurso o la convocatoria de determinados tipos de conocimiento en una comparación. Estos tres puntos son bastante diferentes y permiten analizar las habilidades y los conocimientos que se requieren para alcanzar el grado de comprensión crítica:

A: Uso irónico de *deleitarnos* (con negrita en 1). *Deleitar* significa 'producir placer del ánimo o sensual' según el DRAE, pero en esta primera oración está asociado a *mierda, cojones o hostia*, que son palabrotas vulgares y consideradas negativamente en la comunidad catalana, de modo que acaba

1. Texto original: E-cristians. TV-3 acostuma a delectar-nos [A] amb paraules tan prosaiques com: merda, collons o hòstia. En els seus serials ho fa amb tanta freqüència i tanta complaença de directius i autoritats que no saps si el que persegueixen és normalitzar la llengua o el seu desprestigi. Si busquen el segon ho estan aconseguint. I si ens fixem en els arguments dels serials, fa la sensació que la vida privada dels catalans és obscena, llicenciosa i fins i tot antinatural (s'han vist escenes d'incest). Per trobar una cultura tan decadent ens hauriem de remuntar al final de l'imperi romà o endinsar-nos en les profunditats de la selva verge [B]. Esperem que E-cristians aconseguixi que la televisió doni una versió exacta del que és el diàleg normal entre catalans (culte i sense renecs innecessaris) i que mostri que la societat catalana és culta, ordenada i respectuosa amb totes les sensibilitats [José Lafarga Fabregat, Tortosa. *El Periódico*, carta al director, 7-2-02].

significando todo lo contrario: 'molestar, hastiar'. Esta antífrasis genera a la vez una crítica sarcástica hacia TV3 y sus directivos, que son, *con complacencia* los responsables de este deleite *frecuente*.

La lectura crítica de este elemento exige identificarlo, desmontar el mecanismo retórico del verbo y desactivar sus efectos irónicos. Lo que se está diciendo es sólo "me desagrada la costumbre que tiene TV3 de usar palabrotas" y el lector puede o no estar de acuerdo. En el caso de no alcanzar este grado de comprensión crítica, que desmonta el artificio retórico, el lector puede quedar seducido por el sutil encanto del juego irónico y aceptar inconscientemente la argumentación propuesta.

B: Uso argumentativo de la comparación *TV3 = imperio romano* o *selva virgen* (con negrita). El autor califica de *cultura decadente* la trama de los seriales de TV3 y utiliza como argumento una comparación con:

- a) *el final del imperio romano*, apelando al imaginario de la tradición cultural occidental (ensayo, literatura, cine, TV), de origen judaico-cristiano, que retrata a una organización política en proceso de desintegración y a una sociedad con conductas a menudo calificadas de 'libertinas, depravadas, escandalosas', etc.;
- b) *las profundidades de la selva virgen*, apelando a las comunidades indígenas de cazadores y recolectores, analfabetas, aisladas del desarrollo tecnológico

y científico occidental, cualificadas en algunas ocasiones como 'salvajes, primitivas, animales, sin cultura', etc.

El uso de los verbos *remontarnos* y *adentrarnos* para introducir estos dos términos comparativos añade la idea de lejanía respecto al presente, que intensifica la orientación negativa de la comparación, sugiriendo que: 'las tramas de los seriales de TV3 son muy decadentes'. (Vale la pena hacer notar también el cambio sutil, pero significativo, que supone leer este fragmento desde nuestra tradición cultural catalana, castellana o española, situada en un continente europeo en el que ya no hay 'selvas vírgenes', o hacerlo desde otras tradiciones culturales, en América, África o Asia, donde el contacto físico o psicológico con culturas indígenas es histórico y corriente.)

La lectura crítica exige identificar los términos comparados, recuperar los imaginarios que se convocan y tomar conciencia de que se trata de un punto de vista parcial. Muchas personas consideramos las culturas romana e indígena tan cultas, respetables y particulares como cualquier otra, histórica o presente, de modo que la comparación carece de razonamiento lógico para la tesis planteada a parte de constituir una descalificación claramente racista. En resumen, el autor viene a decir "en mi opinión, los seriales de TV3 son decadentes" y se puede coincidir o no con este juicio.

Por otra parte, cabe destacar que el discurso presenta una contradicción al concluir diciendo "que la sociedad catalana es culta, ordenada y respetuosa con todas las sensibilidades" cuando poco antes había descalificado al Imperio Romano y a las culturas indígenas. En caso de no alcanzar este grado de comprensión crítica, el lector puede verse arrastrado por el valor emocional de los imaginarios convocados en las comparaciones y aceptar ciegamente la tesis de que los seriales de TV3 son decadentes, aunque carezca de razonamiento lógico.

C: Construcción de los sujetos del discurso: *nosotros* inclusivo (yo y lectores), *ellos* negativo (TV3, seriales, directivos), sociedad catalana positiva (culta, respetuosa) y *E-cristians* como solución (con subrayado en 1). La argumentación se basa en la construcción de estos entes discursivos, a partir de su designación con elementos léxicos y gramaticales. Veámoslo:

1. *nosotros* (inclusivo: 'yo' + 'tú lector'): *deleitarnos, nos fijamos, tendríamos, remontarnos*, etc.; utiliza también una 2ª persona del singular (*que no sabes*) con el mismo valor inclusivo ('yo' + 'tú' + cualquiera de nuestra comunidad). Este *nosotros* es el punto de vista desde el que se formula todo el discurso;
2. *ella/ellos* (TV3, directivos): *acostumbra y lo hace* (TV3); *lo que persiguen, buscan y lo están consiguiendo* (*directivos y autoridades*). Se le asocian numerosas expresiones negativas: uso irónico de *deleitarnos, palabras tan prosaicas, con tanta frecuencia y complacencia, lo que persiguen, su desprestigio*, uso irónico de *lo están consiguiendo*, etc. Por un lado, el uso de la 3ª persona permite delimitar al grupo y distanciarlo del *nosotros* más próximo, iniciando un proceso de 'alterización', de construcción de 'los otros'. Por otro lado, la asociación de ella/ellos con calificaciones negativas e irónicas pone en marcha otro proceso paralelo de 'satanización';
3. *sociedad catalana* (catalanes). Se le asocian expresiones positivas: *diálogo normal, culto y sin groserías innecesarias, ordenada, respetuosa con todas las sensibilidades*. Los calificativos negativos (*vida privada obscena, licenciosa, antinatural*) son solo una 'sensación' o un 'reflejo' falsos provocados por TV3;
4. *E-cristians*. Es el ente al que apela el autor para solucionar el problema, es quien podrá conseguir que TV3 ofrezca una 'versión exacta' de la sociedad catalana.

En este caso, la lectura crítica debe identificar esta construcción simplista y particular de los sujetos que participan en el discurso. Debe desactivar el *nosotros* inclusivo que invita subrepticamente al lector a ver las cosas con la

mirada parcial de autor; debe tomar conciencia del uso distanciador de la 3ª persona aplicada a los 'malos', y de la atribución esquemática y gratuita de calificaciones negativas a TV3 y positivas a los catalanes. En última instancia, la lectura crítica debe poder entrever que existen otras múltiples y posibles construcciones discursivas de los sujetos convocados. Respecto a TV3, se podría representar verbalmente como una organización comercial que busca elevar los índices de audiencia, una institución comprometida que considera que normalizar la lengua es precisamente poder decir cualquier cosa con ella, también en los registros más vulgares, o como una televisión mucho más preocupada por controlar la imagen y el punto de vista que se ofrece de los hechos —de acuerdo con un partido político concreto—, que por el lenguaje utilizado en los seriales o por los índices de audiencia. Del mismo modo podemos imaginar muchas otras sociedades catalanas, tan cultas o depravadas como cualquier otra, o muchos otros espectadores y lectores diferentes, con intereses que van más allá de las blasfemias o las palabrotas usadas en televisión. Y lo mismo ocurre con los posibles recursos lingüísticos que podrían ser útiles para construir discursivamente estas representaciones: son infinitos y variados a causa de las mismas infinitas potencialidades de la lengua.

En caso de no alcanzar este grado de comprensión crítica, el lector puede

adoptar esta representación de los hechos como la verdadera. Al ser incapaz de construir alternativas o incluso de darse cuenta de los intereses que esconde, puede llegar a creer ingenuamente que esta versión discursiva de los hechos es la única posible y, en consecuencia, la verdad. Para terminar, cabe considerar que la identificación de los protagonistas y de los atributos con que se presentan constituye el punto más complejo y global de la lectura crítica, puesto que exige un análisis detallado (denominación léxica, adjetivos y adverbios usados, estructuras sintácticas, etc.) de todo el texto.

En conjunto, los tres puntos muestran la sutileza de los mecanismos retóricos usados sibilamente por el autor para convencer a su lector, casi sin darse cuenta. Veamos ahora como reaccionaron los estudiantes.

4. Análisis de comprensiones críticas

Analizamos el grado y el tipo de comprensión lectora crítica de estos tres puntos del texto anterior que muestran 25 exámenes universitarios. La instrucción de la tarea era 'comentar críticamente y estilísticamente' la carta y tenían 2 horas para hacerlo (aunque también debían responder a otra pregunta más breve sobre otro tema en el mismo examen). Los universitarios españoles de 20 años, estudiantes de Traducción e Interpretación, habían tenido unas 80

horas de instrucción sobre lengua escrita y análisis del discurso en castellano y catalán (con varias sesiones sobre Análisis Crítico del Discurso), en las que se habían analizado cooperativamente textos parecidos al anterior.

A. Ironía y sarcasmo: deleitarnos / mierda, cojones o ostia

Estos cuatro fragmentos son representativos de la diversidad de comentarios que mereció este punto (las iniciales en negrita permiten identificar a los autores):

(2) [...] utiliza un vocabulario bastante poco frecuente: [...] “deleitarse”, “prosaicas”, “complacencia”, o “licenciosa”. [...] Se trata de un mecanismo bastante útil para darse autoridad a si mismo ya que da a entender al lector que él sabe muy bien de qué habla. MBV.

(3) [...] el autor desprestigia TV3 de varias maneras. [...] para enfatizar más y provocar una reacción más penetrante en el lector, [...] cita 3 ejemplos [...] que forman parte de un registro muy vulgar y de esta manera da una visión muy negativa de la televisión catalana... EPP.

(4) se puede observar una cierta ironía en el texto [...] con el verbo deleitarnos: en realidad significa lo contrario: TV-3 utiliza un lenguaje degradante y penoso. La ironía también es un mecanismo para influir en el lector [...] si al lector le hace gracia, hay más posibilidades de que esté de acuerdo con la idea por simpatía. MCD.

(5) Esta ridiculización se observa ya en la primera línea [...] “deleitarnos” [...] está utilizado irónicamente; de hecho, [...] no le gustan para nada estas palabras. [...] con estas palabras el autor capta la atención del lector, ya que no son palabras que esperamos encontrar en un artículo de periódico y, por tanto, nos sorprenden. MCJ².

Notemos que 2 y 3 no mencionan explícitamente la ironía —¿quizás porque no la hayan comprendido?—, aunque ofrecen interpretaciones más o menos plausibles de esta primera oración. Seguramente 3 ofrece la lectura menos cercana a nuestra interpretación, puesto que solo destaca el carácter formal del léxico usado en el texto que, según el estudiante, demuestra que el autor tiene un nivel más alto de conocimientos

2. Textos originales. (2): [...] l'autor desprestigia TV3 de diverses maneres. [...] per tal d'emfatitzar més i provocar una reacció més punyent al lector, [...] cita 3 exemples [...] que formen part d'un registre molt vulgar i d'aquesta manera dona una visió molt negativa de la televisió catalana... EPP. (3): [...] utilitza un vocabulari bastant poc freqüent: [...] “delectar-se”, “prosaïques”, “complacença”, o “llicenciosa”. [...] Es tracta d'un mecanisme bastant útil de donar-se autoritat a un mateix ja que fa entendre al lector que ell sap molt bé de què parla. MBV. (4): es pot observar una certa ironia en el text [...] amb el verb delectar-nos: en realitat vol dir el contrari: TV-3 [...] fa servir un llenguatge degradant i penós. La ironia també és un mecanisme per influir en el lector [...] si al lector li fa gràcia, hi ha més possibilitats que estigui d'acord amb la idea per simpatia. MCD. (5): Aquesta ridiculització s'observa ja a la primera línia [...] “delectar-nos” [...] està utilitzat irònicament; de fet, [...] no li agraden gens aquestes paraules”. [...] amb aquestes paraules l'autor capta l'atenció del lector, ja que no són paraules que esperem trobar en un article de diari i, per tant, ens sobten MCJ.

lingüísticos que el lector medio se entiende, lo cual actúa como mecanismo de autolegitimación del propio autor. Esta reflexión resulta curiosa o original, aunque pueda tener cierta plausibilidad. En cambio, 2 reconoce explícitamente que el texto “desprestigia TV3”, por lo que deducimos que el autor capta el sentido de la oración, aunque no consiga identificar el uso retórico concreto. 4 y 5 identifican la ironía y describen su funcionamiento con más o menos precisión. 5 describe con exactitud el efecto ‘ridiculizador’ que provoca el uso irónico de “deleitar-se” aplicado a estas palabras que “no le gustan para nada” al autor.

En conjunto, ninguna de estas cuatro interpretaciones ofrece claramente comentarios falsos o erróneos, o incluso opuestos a la interpretación que mencionamos en el apartado anterior y que usamos como punto de referencia. Si bien una interpretación es más fina y certera que otra, todas aportan matices más o menos relevantes a la comprensión y resultan complementarias.

B. Comparación TV3 = Imperio Romano / selva virgen

Comparamos aquí estas 5 interpretaciones:

(6) [...] se compara la cultura catalana actual con las culturas antiguas [...] para

demostrar que nos falta mucho por aprender, que no progresamos, o sea, que necesitamos alguien que nos guíe y nos eduque. EPP.

(7) [...] son un recurso retórico que el autor utiliza también para dar una imagen negativa de esta cadena de televisión. (TV3 = “civilizaciones en decadencia”) MED.

(8) [...] teniendo en cuenta las imágenes que evocan los referentes de esta comparación, el lector infiere que el modelo de sociedad que muestra TV-3 es de “gente salvaje”. MCJ.

(9) [...] empieza la oración calificándolas [Roma, selva] de forma despectiva [...] y luego, implícitamente dice que ninguna sociedad desarrollada actual es de esta manera [...] se da por supuesto en el texto [que en Roma y en la selva] no hay cultura, solo salvajes y obscenos. MMM.

(10) [...] resulta contradictorio [...] que él, “respetuoso con todas las sensibilidades”, en tanto que forma parte de este grupo, ridiculice y califique de “decadente” la cultura del imperio romano o de las civilizaciones que viven en la selva. RCP³.

El ejemplo 6 confunde los términos de la comparación (*cultura catalana* / *cultura*

3. Textos originales: (6): [...] es compara la cultura catalana actual amb les cultures antigues [...] per demostrar que ens falta molt per aprendre, que no progressem, és a dir, que necessitem algú que ens guii i ens eduqui. EPP. (7): [...] són un recurs retòric que l'autor utilitza també per a donar una imatge negativa d'aquesta cadena de televisió. (TV3 = “civilitzacions en decadència”) MED. (8): [...] tenint en compte les imatges que evoquen els referents d'aquesta

antigua) y construye una interpretación peregrina (*no progresamos, necesitamos alguien que nos guíe*) que constituye una evidente extralimitación en la lectura o una proyección personal del lector, puesto que el original no incluye nada en este sentido. Además, el uso de la 1ª persona imprime un marcado tono egocéntrico que tampoco contribuye a comentar críticamente la carta original.

7 y 8 identifican correctamente los términos de la comparación, así como su función en la argumentación de la secuencia. Describen las connotaciones convencionales del referente (*decadente, salvaje*) y determinan acertadamente el significado global del fragmento (*una imagen negativa, el lector infiere*). Pero no aportan ninguna visión alternativa o crítica: el comentario es un tipo de paráfrasis acertada y más o menos detallada. Podríamos decir que estas dos interpretaciones terminan con la construcción plausible del significado del texto o con la búsqueda de su coherencia, sin ir más allá.

En cambio, 9 y 10 constituyen una interpretación plenamente crítica: recuperan los implícitos y los critican (*de forma despectiva, en Roma y en la selva no hay cultura, ridiculice*), de modo que muestran el

punto de vista sesgado de la carta. Además 10 identifica la incongruencia entre ser *respetuoso* con todas las culturas y calificar de *decadente* al Imperio Romano y los pueblos de la selva. Solo estas dos interpretaciones van más allá de la construcción del significado del texto o de la búsqueda de su coherencia, al criticar la lógica de la comparación que se utiliza y al convocar otros posibles imaginarios a los que utiliza el autor de la carta.

C. Construcción discursiva de los protagonistas: nosotros / ellos / E-cristians

Contrastamos sólo estas 3 interpretaciones:

(11) [...] usa nosotros, con significado inclusivo: incluye el lector dentro del colectivo al que pertenece el emisor. MCD.

(12) [...] construye un "nosotros" (los catalanes que compartimos la ideología de E-cristians) positivo: "cultos y sin groserías innecesarias" y forman parte de una "sociedad culta, ordenada y respetuosa". RCP.

(13) [...] TV-3 está representada con ellos. [...] denota cierta lejanía respecto al autor [...] identifica los malos: ellos, los otros. [...]

comparació, el lector infereix que el model de societat que mostra TV-3 és de "gent salvatge" MCJ. (9): [...] comença l'oració qualificant-les [Rosa, selva] de forma despectiva [...] i després, implícitament diu que cap societat desenvolupada actual és d'aquesta manera [...] es dona per suposat en el text [que a Roma i a la selva] no hi ha cultura, només salvatges i obscens. MMM. (10): [...] resulta contradictori [...] que ell, "respectuós amb totes les sensibilitats", en tant que forma part d'aquest grup, ridiculitzi i qualifiqui de "decadent" la cultura de l'imperi romà o de les civilitzacions que viuen a la selva. RCP.

vemos una clara diferenciación entre "nosotros" los espectadores de TV-3, los buenos; y ellos, los de TV-3, los malos. Este "nosotros" está usado haciendo referencia a dos colectivos diferentes: [...] a toda la sociedad ("nos fijamos, adentrarnos..."), y [...] al propio autor ("Esperemos que..."). MAT⁴.

El ejemplo 11 se refiere solo al uso inclusivo del *nosotros* como recurso para atraer al lector, sin entrar en otras consideraciones. 12 identifica la descripción positiva de los catalanes, aunque los asocia erróneamente con el *nosotros*. 13 reconoce dos de los protagonistas principales (*ellos* y *nosotros*), con sus atributos más claros (*ellos*: *lejania*, *malos*; *espectadores de TV3*: *buenos*); también identifica varios usos del *nosotros* —aunque el último comentario pueda resultar discutible—. Las tres interpretaciones quedan lejos del análisis detallado de este punto que realizamos en el apartado anterior.

4. Consideraciones finales

Del conjunto de apreciaciones anteriores se deducen estas conclusiones:

1. Algunos estudiantes no comprenden varios de los aspectos reseñados del texto

original, aunque sean universitarios de 2º grado y hayan cursado muchas horas de formación en Análisis del Discurso. El uso irónico de *deleitarnos*, la comparación tendenciosa con *el imperio romano* o *la selva virgen* y la interesada construcción discursiva de los protagonistas quedan en algunos casos por debajo del nivel de conciencia del lector. Este queda 'cautivado' por los efectos retóricos de estos mecanismos (el denominado *ethos* o la emoción del discurso) y es incapaz de analizar fríamente los argumentos que aporta el texto o de considerar posturas y opiniones alternativas: acepta acriticamente la visión de los hechos que sirve el discurso, por inanición intelectual. De este modo, la opinión final que pueda tener sobre una controversia social dependerá más del tipo de discursos a los que tenga acceso que de los argumentos y del razonamiento que incluyan.

2. Sólo los alumnos que adoptan una *lectura crítica* logran comprender los aspectos reseñados. Su lectura detecta los usos particulares que adoptan determinadas expresiones en cada contexto (el significado de *deleitarnos*, las connotaciones que convoca la comparación

4. Textos originales: (11): [...] usa *nosaltres*, amb significat inclusiu: inclou el lector dins del col·lectiu al qual pertany l'emissor. MCD. (12): [...] construeix un "nosaltres" (els catalans que compartim la ideologia d'E-cristians) positiu: "cultes i sense renecs innecessaris" i formen part d'una "societat culta, ordenada i respectuosa". RCP. (13): [...] TV-3 està representada amb *ells*. [...] denota certa llunyania respecte a l'autor [...] identifica els dolents: ells, els altres. [...] veiem una clara diferenciació entre "nosaltres" els espectadors de TV-3, els bons; i ells, els de TV-3, els dolents. Aquest "nosaltres", però, està usat fent referència a dos col·lectius diferents: un fa referència a tota la societat ("ens fixem, endinsar-nos..."), i l'altre fa referència al propi autor ("Esperem que..."). En aquest últim cas veiem clarament la voluntat de l'autor. MAT.

TV3 = *Roma y selva virgen*, la atribución de adjetivos positivos / negativos a los protagonistas), identifica los propósitos que pretende conseguir el autor con estos usos y los confronta con diferentes alternativas. De este modo el lector desarma el *ethos* discursivo, misura las razones lógicas que se aportan para defender una tesis y toma partido conscientemente a favor o en contra. La lectura crítica surge de la capacidad de analizar los usos lingüísticos en contexto y de poder relacionarlos con diferentes aspectos del conocimiento del mundo (los posibles propósitos de los autores, los diferentes puntos de vista, etc.).

3. Las interpretaciones de los estudiantes son personales, irrepetibles e interesantes. Si bien en algunos casos son egocéntricas y carecen de fundamento (núm. 6), en otros (por ejemplo, núm. 2 y 3) aportan matices complementarios para interpretaciones globalmente más coherentes. La comprensión de un texto

resulta más rica y plausible sumando las aportaciones de varios lectores. Al fin y al cabo, si el significado textual se ubica en la mente de los lectores y no dentro del texto, alcanzamos el nivel máximo de comprensión de un discurso cuando podemos contrastar las diversas 'comprensiones individuales' del mismo.

En conjunto, el análisis de esta carta socorrona y de las interpretaciones que hicieron varios estudiantes universitarios muestra la necesidad de incluir una perspectiva crítica en la enseñanza de la comprensión lectora y en las distintas tareas o disciplinas que se relacionan con ella: el comentario de texto, el análisis del discurso y el conjunto de disciplinas curriculares en las que se lee y escribe. La lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad.

Bibliografía

- ALDERSON, J. Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CASSANY, Daniel (1999). "El comentario de texto en el enfoque comunicativo", *Clave*, 8: 9-40.
1999. *Revista de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua*.
- (2000). "Fonaments per al comentari de text", *Articles*, 22: 7-16, septiembre.
- (2002a). "Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia". En: PARODI, Giovanni (coord.). *Lingüística y interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en Honor a Marianne Peronard*. Valparaíso (Chile): Universidad Católica de Valparaíso. 2002. p. 355-374.

- (2002b). "Mi taller de escritura", *Textos*, 30: 21-31.
- (2002c). "Análisis de argumentaciones orales en talleres de escritura profesional", *Congreso Internacional de La argumentación. Lingüística, Retórica, Lógica y Pedagogía*, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), 10/12-7-2002. En prensa.
- (2002d). "Explorando la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones", conferencia inaugural del *VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y la Asociación Internacional de Lectura, Puebla (México), 16/19-10-2002, en prensa en las actas.
- CRESPILO, Manuel (1992). "Teoría del comentario de textos", *Analecta Malacitana*, vol. XV, 1-2, p. 137-172.
- CUENCA, M. Josep (1996a). "Textos sobre textos: una reflexión sobre el comentario de textos", *Textos*, 10, 85-98, octubre.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman.
- GIROUX, Henry A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1992.
- GRABE, William y Fredricka L. STOLLER (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman.
- GREEN, Pam (2001). "Critical Literacy Revisited", en FEHRING, Heather y Pam GREEN ed.: *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. International Reading Association.
- IRA. International Reading Association. <http://www.ira.org>
- Kairós*. Rhetoric, Technology, Pedagogy. <http://english.ttu.edu/kairos>
- KANPOL, Barry (1994). *Critical Pedagogy. An Introduction*. Londres: Bergin & Garvey.
- KLOOSTER David (2001). "What is Critical Thinking?", *Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*, 4, 36-40, primavera.
- LÁZARO CARRETER, Fernando y Evaristo CORREA CALDERÓN (1974, 11ª ed.). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra. 1ª ed. en Anaya: 1967. 31ª ed.: 1994.
- MARTÍN ROJO, Luisa y Teun A. VAN DIJK (1997). "There was a problem, and it was solved!": legitimating the expulsion of 'illegal' migrants in Spanish parliamentary discourse", en: *Discourse & Society*, 8 (4) 523-566. [0957-9265 (199710) 8:4] Versión castellana en MARTÍN ROJO, Luisa y Raquel WHITTAKER coords. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Capítulo 6: "Había un problema y se ha solucionado" Legitimación de la expulsión de inmigrantes "ilegales" en el discurso parlamentario español. Madrid: Arrecife. 1998.
- MUNBY, John (1978). *Communicative Sillabus Design*. Cambridge: CUP.
- NCTE: The National Council of Teachers of English. A Profesional Association of Educators in English Studies, Literacy, and Language Arts. <http://www.ncte.org>
- Reading on line*. A journal of K-12 practice and research. IRA. <http://www.readingonline.org>

- TORRE, Esteban (1992). "¿Comentario, análisis, explicación de textos literarios?", en ARIZA, Manuel coord. *Problemas y métodos en el análisis de textos. In memoriam Antonio Aranda*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 349-358.
- VAN DIJK, Teun A. (1993). "Principles of Critical Discourse Analysis", *Discours & Society*. 4 (2), p. 249-283.
- VAN DIJK, Teun A. (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

Resumen

Dentro de las ciencias del lenguaje, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) aprovecha las aportaciones de los recientes estudios sobre el texto (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación, etc.) para definir los propósitos y la metodología del análisis crítico. Ante el mundo multicultural y globalizado en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía, que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento y participe de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista. El artículo explora en la teoría y en la práctica la lectura crítica, para reflexionar sobre la necesidad de fomentar este tipo de práctica lectora en el aula. Para ejemplificar el funcionamiento de la lectura crítica, se trabajan lingüísticamente desde el ACD algunos fragmentos breves de discurso. Se analiza el grado y el tipo de comprensión lectora crítica que muestran 25 exámenes de universitarios españoles de 20 años, estudiantes de Traducción e Interpretación en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, que habían tenido 80 horas de instrucción sobre lengua escrita y análisis del discurso en castellano y catalán (con varias sesiones sobre Análisis Crítico del Discurso), en las que se habían analizado cooperativamente textos parecidos al propuesto en el examen.

Palabras-clave: Análisis Crítico del Discurso, alfabetización funcional, alfabetización crítica, lectura crítica, comentario comunicativo de texto.

Abstract

Within Language Sciences, the Critical Analysis of Discourse (CAD) takes advantage of the recent studies on the text (discourse analysis, pragmatics, socio-linguistics, communication ethnography, etc.) in order to define the aims and methodology of critical analysis.

We live in a multicultural, global world and the only possible educational response is the need to achieve citizens who may acquire critical literacy and thinking skills. These skills will allow them to take active part in the development of a plural, respectful and progressive society.

This article revises the theory and practice of critical reading to reflect on the possibility and need of encouraging this type of skill in the classroom. As an example of critical literacy, some short texts are approached using (CAD). The level and type of critical reading comprehension is analyzed in 25 exam papers done by 20 year old university students of Translation and Interpreting at Barcelona Pompeu Fabra University. The aforementioned students had received 80 hours of training in written language and discourse analysis in Spanish and Catalan including several sessions on CAD. During these sessions, in groups, they analyzed similar texts to that given in the exam.

Key words: Critical Analysis of Discourse, traditional functional literacy, critical literacy.

Daniel Cassany.

Universitat Pompeu Fabra

(Barcelona, España)

daniel.cassany@trad.upf.es

Web personal: <http://www.upf.es/df/personal/danielcass>

Red investigación: <http://www.upf.es/df/xarxa/pral>

Perfil del estudiante de posgrado con éxito académico en la UNAM

A. Martínez-González, M.E. Urritia-Aguilar,
A.I. Martínez-Franco, R. Ponce-Rosas y A. Gil-Miguel

Introducción

El éxito académico del estudiante de posgrado proporciona beneficios a la sociedad por su contribución al desarrollo económico, cultural y social del país, que se manifiesta en la productividad de sus actividades docentes, de investigación y difusión de la cultura.

El éxito académico se entiende como la obtención del grado académico en los tiempos establecidos en los planes y programas de estudio de posgrado (maestría y doctorado). Esto es de suma trascendencia para el graduado ya que le facilita su inserción al mercado de trabajo, su vinculación con la investigación científica y la posibilidad de obtener mayores ingresos, además de prestigio académico.

En estudios publicados por instituciones de educación superior, se ha observado que la obtención del grado en el nivel de posgrado es baja (National Academy of Sciences USA, 1995; Jackson *et al.*, 1975; Jackson,

El propósito de este trabajo es el de construir un modelo predictivo de las condiciones asociadas al éxito académico.

1978; Mansky, 1983; Tinto, 1989). Se indica, además, que el problema repercute tanto en el ámbito social como educativo; para encontrar posibles soluciones es indispensable conocer los factores que influyen en el éxito académico.

En los estudios sobre educación superior se ha señalado un gran número de factores o variables involucrados en este fenómeno, tanto propios de los individuos como externos a ellos (Guillamon, 1991; Tinto, 1989; Sánchez *et al.*, 1990). Los estudios se pueden clasificar en cuatro grandes grupos (Johnson y Buck, 1995); los relativos a factores académicos, factores personales, factores de adaptación y factores institucionales. Así, se han relacionado algunas variables como son el nivel de conocimientos previos, una mayor capacidad intelectual, características psicológicas, hábitos académicos positivos, una mayor capacidad de expresión a través del lenguaje escrito; asimismo, se ha determinado que una educación sólida en el nivel medio superior, mejor orientada y más enlazada con los programas académicos de los alumnos de licenciatura tiene como resultado un mayor éxito académico (Sánchez *et al.*, 1990; Martínez *et al.*, 1999), entre otras variables. En un trabajo anterior, se pudo observar la importancia que tienen las becas para que los alumnos culminen exitosamente sus estudios, de igual forma se concluyó que existen otros condicionantes los cuales asociados con la beca permiten explicar mejor el contexto que

rodea al estudiante de posgrado con éxito académico (Martínez *et al.*, 2000).

Las investigaciones sobre el tema se han centrado en aspectos propios del estudiante, o en los factores familiares que lo rodean, así como otras han centrado su atención en aspectos académicos pero como variables aisladas.

Tomando en consideración lo anterior, el propósito de este trabajo es el de construir un modelo predictivo a partir de un contexto multivariado de las condicionantes de mayor influencia asociadas al éxito académico y que permitan determinar el perfil del estudiante exitoso.

Método

El estudio es de tipo analítico, retrospectivo y transversal.

Se obtuvo información oficial en la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, de todos los alumnos de posgrado con beca de los niveles de maestría y doctorado que pertenecieron a las generaciones 1993 y 1994, las cuales se siguieron hasta 1998, para observar si habían obtenido el grado correspondiente.

Se admitieron en el estudio a todos los alumnos que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión:

- Que contaran con expediente individual en la DGAPA.

- Que fueran alumnos de posgrado en los niveles de maestría y doctorado.
- Que tuvieron beca total o parcial en un semestre como mínimo.
- Que tuvieran información completa de las 17 variables estudiadas.

No se incluyeron en el trabajo a los alumnos becados en las modalidades de estancia de investigaciones posdoctorales, sabáticas y al extranjero. Asimismo, se excluyeron los alumnos becados por CONACYT y la Dirección General de Intercambio Académico (DGIA) de la UNAM, por no contar con información de las variables estudiadas.

Se obtuvo información de 16 variables independientes:

1. Edad; 2. Sexo; 3. Estado civil; 4. Monto de la beca en pesos; 5. Tipo de beca; 6. Semestres en los que obtuvo la beca; 7. Dependientes económicos; 8. Último nivel de estudios; 9. Promedio del mismo; 10. Institución de procedencia; 11. Trabajo; 12. Consejo académico del posgrado cursado; 13. Pertenencia del posgrado cursado en la UACPyP; 14. Año de la generación; 15. Nivel de estudios cursado; 16. Tiempo de dedicación al posgrado.

La variable dependiente fue el éxito académico (obtención del grado) considerado en este estudio como definición operativa.

Se diseñó un instrumento de recolección de datos en el cual se distribuyeron las variables

de estudio. Las variables independientes cualitativas fueron dicotomizadas para su análisis y las cuantitativas se procesaron en su escala original.

Para el análisis se utilizó la técnica estadística multivariada conocida como Análisis Discriminante (AD); ésta se usó con el propósito de construir una ecuación de predicción múltiple —semejante al análisis de regresión— que pronosticara, con un valor de probabilidad conocido, si un alumno pertenecía al grupo de éxito académico (obtención del grado) o no formaba parte de él, a partir de las características observadas de cada caso (variables predictoras) en la población estudiada.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa estadístico SPSS v.8.0

Resultados

Se obtuvo información oficial en la DGAPA de 224 alumnos de posgrado de la UNAM de los niveles de maestría y doctorado en el período señalado, todos los alumnos tuvieron beca total o parcial y la información de las variables de interés para el estudio se capturó manualmente por dos alumnos de maestría en el instrumento de recolección de datos mencionado anteriormente.

La información de 24 casos se eliminó del análisis final por inconsistencia en la información en una o más de las variables predictoras en la fuente de información

primaria; de esta forma, sólo se analizaron 200 casos (89,2% de la población total que cumplió los criterios de inclusión).

El análisis comparativo previo al discriminante evidenció diferencias significativas entre los alumnos que sí obtuvieron el grado y los que no lo hicieron en las siguientes seis de las 16 variables predictoras:

- Dependientes económicos (categorizada como sin dependientes y con dependientes económicos).
- Trabajo (sí o no).
- Número de semestres con beca durante el posgrado cursado.
- Monto de la beca en pesos (MN).
- Tipo de beca (total o complementaria).
- Tiempo de dedicación al posgrado (exclusivo o parcial).

Todas las diferencias fueron significativas al nivel de $p < 0.01$ entre los grupos (obtención del grado o no).

Las diez variables independientes que no mostraron diferencias significativas fueron: edad, sexo, estado civil, último nivel de estudios, promedio del último nivel de estudios, institución de procedencia, consejos académicos, programa de posgrado incluido en la UACPyP, año de la generación y nivel de estudios cursado.

Para cumplir con el requisito y supuesto de homogeneidad de las covarianzas entre los

dos grupos de la variable dependiente (obtención del grado y no obtención del grado), se usó la prueba M de Box la que mostró un valor de 12,81; su aproximación de la distribución F fue de 2,09 obteniendo un valor asociado de probabilidad no significativa ($p > 0,055$); se concluyó que las covarianzas de los grupos fueron homogéneas; el cumplimiento de este supuesto y la obtención de seis variables significativas entre los grupos, permitió continuar el análisis discriminante definitivo.

Para la introducción/eliminación de las variables de la Función Discriminante (FD) se eligieron los valores de F de 3,84 y 2,71, respectivamente; estos valores fueron considerados relativamente conservadores para la entrada y/o remoción de las variables independientes al modelo estadístico; no se utilizaron valores de F más bajos ya que corresponden a valores de probabilidad no significativos; de igual forma tampoco se usaron valores más altos de F para la entrada y/o remoción de variables porque la intención de este estudio fue exploratoria y no confirmatoria.

La FD calculada mostró tres variables discriminantes significativas que en orden de importancia fueron: dependientes económicos (sin dependientes), número de semestres en los que se obtuvo beca y no trabajar.

La prueba Lambda de Wilks demostró diferencias significativas en las tres variables

discriminantes mencionadas entre los centroides de los dos grupos (promedio de todas las variables discriminantes simultáneamente para el grupo de los que sí obtuvieron el grado y los que no lo hicieron).

Los valores significativos fueron notablemente elevados para las tres variables discriminantes ($p < 0,002$). Asimismo, las dos Funciones Discriminantes generadas para los dos grupos fueron comparadas y probadas con Lambda de Wilks encontrando que dichas funciones sí discriminaron significativamente ($p < 0,001$) para los dos grupos mencionados.

Por otra parte, Lambda también proporcionó información de 90% de varianza en las puntuaciones discriminantes no explicada por las diferencias entre los grupos; su complemento (η^2) informó de 10% de varianza explicada por la diferencia de haber obtenido el grado o no haberlo hecho (diferencias entre los grupos); es decir, existió una mayor variabilidad entre los individuos que pertenecieron a uno u

otro grupo más que entre los propios grupos.

La separación de los grupos centroides se obtuvo con el valor del eigenvalor que fue de 0,102; la correlación canónica midió el grado de asociación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos de la variable dependiente (sí obtención del grado y no obtención del grado); en este caso se obtuvo un coeficiente de correlación canónica de 0,305, asociación que fue considerada regular.

Los coeficientes de las funciones discriminantes fueron estandarizadas porque las variables predictoras del modelo estadístico general fueron analizadas en diferentes unidades de medición; los coeficientes estandarizados obtenidos se muestran en el cuadro 1.

Con estos coeficientes la función discriminante general que obtiene una puntuación discriminante de cada caso es:

$$D=0,547 \text{ (dependientes económicos)} \\ -0,490 \text{ (trabajo)} + 0,661 \text{ (número de semestres con beca)} - 1,885 \text{ (constante)}$$

Cuadro 1

Variables discriminantes y coeficientes obtenidos

Variable discriminante	Coficiente
Dependientes económicos	0,547
Trabajo	-0,490
Número de semestres con beca	0,661
(Constante)	-1,885

La correlación de todas las variables (discriminantes y predictoras) con la función discriminante generada se muestra en el cuadro 2.

En la tabla se observan a las tres variables discriminantes significativas de este estudio con correlaciones altas superiores a 0,500; las variables tipo de beca (total), estado civil (soltero) y el tiempo de dedicación al posgrado (exclusivo) mostraron correlaciones regulares, que sin embargo consideramos importantes para los fines exploratorios de este trabajo; el monto de la beca, la edad y programa de la UACPyP presentaron correlaciones bajas; las variables

predictoras restantes prácticamente presentaron correlaciones muy bajas y nulas.

Las matrices de covarianza de las funciones canónicas discriminantes para los grupos de la variable dependiente no presentaron diferencias significativas ($p = 0,555$) lo que permitió calcular coeficientes de función de clasificación para cada grupo de la variable dependiente (coeficiente de clasificación para el grupo de los que sí obtuvieron el grado y coeficientes para los que no lo obtuvieron).

Los coeficientes de la función de clasificación se muestran en el cuadro 3.

Cuadro 2

Variables discriminates y predictoras y su correlación con la función discriminante general

Variable discriminates y predictoras	Correlación con la función discriminante general
Dependientes económicos	0,687
Número de semestres con beca	0,556
Trabajo	-0,524
Tipo de beca	0,337
Estado civil	0,315
Tiempo de dedicación al Posgrado	0,305
Monto de la beca en pesos	0,282
Edad	-0,248
Posgrado perteneciente a la UACPyP	0,225
Sexo	-0,150
Consejos académicos	-0,132
Institución de procedencia	0,098
Último nivel de estudios	-0,011
Nivel de estudios cursado	-0,009
Año de la generación	0,0055

Cuadro 3

Variables discriminates obtenidas según la obtención de grado

Variable discriminate	No obtuvo el grado	Sí obtuvo el grado
Dependientes económicos	5,038	5,887
Trabajo	2,999	2,355
Número de semestres con beca (Constante)	0,973 - 4,819	1,217 - 6,518

Estos coeficientes son utilizados para asignar o clasificar los casos hacia el interior de los grupos de la variable dependiente.

La función de clasificación para el grupo que no obtuvo éxito académico fue:

$$5,038 \text{ (dependientes económicos)} \\ + 2,999 \text{ (trabajo)} + 0,973 \text{ (número de semestres con beca)} + (- 4,819) \dots$$

La función de clasificación para el grupo que sí obtuvo éxito académico fue:

$$5,887 \text{ (dependientes económicos)} \\ + 2,355 \text{ (trabajo)} + 1,217 \text{ (número de semestres con beca)} + (- 6,518) \dots$$

Estos coeficientes son calculados para maximizar la distancia entre los grupos y el

resultado final es una puntuación que sirve para asignar cada caso en cada grupo independientemente de la asignación original (al inicio y previa al análisis discriminante).

Los resultados de la clasificación según el grupo original cruzado con el grupo de pertenencia pronosticado con las funciones de clasificación se muestran en el cuadro 4.

La clasificación correcta global fue de 69,7% de los casos agrupados originales, es decir, conociendo de antemano los valores de las tres discriminantes predictoras significativas, tenemos 70% de probabilidad de que los casos nuevos terminen o no con éxito su posgrado.

Cuadro 4

Grupo de pertenencia pronosticado según la obtención del grado

Clasificación original	No obtuvo el grado		Sí obtuvo el grado		Total	
No obtuvo el grado	99	78,6%	27	21,4%	126	100%
Sí obtuvo el grado	39	42,4%	563	57,6%	92	100%

Una vez que se validó el modelo (probabilidad predictiva de 69,7%) y de identificar las variables discriminantes sustanciales del mismo, se procedió a analizar las variables que discriminaron importantemente en los alumnos con éxito académico en los niveles de maestría y doctorado.

En el nivel de maestría se encontró que las variables discriminantes más importantes y significativas asociadas al éxito académico (obtención del grado), fueron el monto de la beca en pesos y el número de semestres con beca; las tres variables siguientes no formaron parte del modelo como discriminantes pero mostraron correlaciones superiores a 0,250 con la función discriminante

obtenida: tipo de beca (total), tiempo de dedicación al posgrado (exclusivo) y sexo (femenino).

En el nivel de doctorado únicamente se encontró una variable discriminante significativa para obtener el grado: el número de dependientes económicos (ninguno); las cuatro variables que no se introdujeron al modelo como discriminantes pero que sí mostraron correlaciones superiores a 0,200 con la función discriminante fueron: estado civil (soltero), tipo de beca (total), doctorado en la UACPyP y edad (por debajo de la media).

El resumen del modelo de nuestro estudio se muestra en el cuadro 5.

Cuadro 5
Resumen del modelo discriminante global y por niveles de estudio

Resumen del modelo	Posgrado global	Nivel Maestría	Nivel Doctorado
Variables significativas entre la obtención del grado o no (previas al análisis discriminante)	6	3	2
Homogeneidad de las covarianzas (M de Box)	p=0,055	p=0,089	p=0,141
Variables discriminantes significativas	Sin dependientes económicos p<0,002 Número de semestres con beca p<0,001 Trabajo (No trabajar) p<0,001	Monto de la beca en pesos p<0,005 Número de semestres con beca p<0,002	Sin dependientes económicos p<0,021
Comparación de las funciones discriminantes entre los grupos (éxito – no éxito)	p<0,001	p<0,002	p<0,02

Resumen del modelo	Posgrado global	Nivel Maestría	Nivel Doctorado
Varianza no explicada por los grupos (Lambda de Wilks)	90,0%	89,5%	93,7%
Varianza explicada por los grupos (eta cuadrada)	10,0%	10,5%	6,3%
Separación de los grupos centroides (eigenvalores)	0,102	0,117	0,067
Funciones discriminantes canónicas:			
- Grupo que sí obtuvo el grado	Media=,40±,93	Media=,42±1,11	Media=,20±,91
- Grupo que no obtuvo el grado	Media=-,25±1,01	Media=-,28±,91	Media=-,20±1,08
Separación entre las medias de las funciones discriminantes	0,65	0,70	0,40
Clasificación correcta global	69,7%	61,5%	56,7%
Evaluación final del modelo	Bueno	Bueno	Regular

Discusión

El análisis comparativo de los resultados reveló que 6 variables mostraron diferencias significativas ($p < 0,01$) entre los alumnos becarios que sí obtuvieron el grado (éxito académico) y los que no lo hicieron, incluyendo los niveles de maestría y doctorado.

La variable más importante debido a la correlación que tuvo con la función discriminante general fue la referente a dependientes económicos; en el grupo de éxito académico se reveló que el no tener dependientes es una variable predictora de suma

importancia que puede favorecer dicho evento, esto puede ser debido a que el estudiante con dependientes económicos necesita dedicar parte de su tiempo a actividades no relacionadas con sus estudios, a esto se agrega que el alumno debe sustentar a sus dependientes y a sus estudios.

El análisis también detectó otra variable predictora y discriminante con una gran influencia en el éxito académico que corresponde al número de semestres en los cuales el estudiante obtuvo la beca, ya que su carga relativa con respecto a la función discriminante obtenida fue de las más altas ($CD = 0,556$). En un estudio

anterior (Martínez *et al.*, 2000) demostró que la condición de ser alumno becario es un factor significativamente importante para conseguir el éxito académico en los estudiantes de posgrado de la UNAM. En este estudio se demuestra que, además, es importante considerar el número de semestres en los cuales el estudiante tiene beca para incrementar su probabilidad de éxito.

Otra variable de importancia fue el considerar si el estudiante becario trabaja o no, variable que consideramos altamente relacionada tanto con los dependientes económicos como con el tiempo de dedicación al posgrado. Consideramos que la situación económica juega un papel importante en los estudiantes de posgrado ya que deben estructurar sus decisiones con base en ella, de tal manera que los estudiantes satisfagan las exigencias financieras mínimas de la institución, personales y familiares. Este resultado es semejante a lo comunicado por otros autores, quienes encuentran que las consecuencias más relevantes de los factores económicos ocurren en el momento de ingresar a la educación superior (Jackson *et al.*, 1975; Jackson, 1978). Otros autores afirman que los individuos con los más bajos niveles socioeconómicos cuentan con menores probabilidades de graduarse en el lapso reglamentario (Tinto, 1989; Tinto, 1992).

Se puede afirmar que las anteriores variables tienen el común denominador de

ubicarse dentro del aspecto económico como eje de importancia en el estudio discriminante.

Las variables que se encontraron como más importantes en este estudio no son absolutas para determinar el éxito del estudiante sino que únicamente su presencia aumenta la probabilidad (70%) de que el alumno obtenga el grado.

Las otras tres variables significativas, pero con cargas discriminantes regulares (tipo de beca, estado civil y tiempo de dedicación al posgrado) tienen importancia complementaria; es decir, su peso no es tan importante como las tres primeras, pero su presencia en conjunto, definen las características del alumno con éxito académico, el cual queda constituido por estudiantes sin dependientes económicos, que cuentan con una beca en la mayoría de los semestres, que no trabajan durante sus estudios, solteros y dedicados la mayor parte de su tiempo al posgrado.

Las variables con baja correlación respecto a la función discriminante cuya contribución es mínima fueron variables que poco o nada se relacionan con el aspecto económico. Sin embargo, consideramos importante resaltar que son variables exploratorias y que en futuras investigaciones pudieran estudiarse para corroborar su peso real.

Por lo que se refiere a la influencia del promedio de ingreso del estudiante al posgrado,

se confirmó en un trabajo previo al presente (Martínez *et al.*, 2000) que no tenía efecto significativo en el éxito académico. Por tal razón no se tomó en cuenta para el presente trabajo, ya que el promedio requerido para el ingreso al posgrado y para la obtención de beca es igual o superior a 8,5. Esta situación hace pensar que los estudiantes son una población académicamente homogénea.

La validación del modelo (probabilidad predictiva de 69,7%) reveló para el nivel de maestría; dos variables discriminantes importantes y significativas asociadas con el éxito académico (monto de beca y número de semestres que obtenían la beca) y para el nivel de doctorado una variable discriminante (ningún dependiente económico). Dicho valor de validación se puede considerar como bueno ya que seguramente existen otras variables de tipo económico no consideradas en este trabajo y que influyen en la probabilidad predictiva del modelo.

Es necesario continuar realizando futuras investigaciones sobre características académicas, personales, sociales, culturales, económicas, de adaptación e institucionales de manera integrada que puedan arrojar resultados sobre las variables predictivas más importantes que estén asociadas con el éxito académico, siendo de igual forma conveniente el estudiar otras variables para poder encontrar los factores que impiden que un becario no obtenga el grado, como se observó también dentro de esta población estudiada. Aun partiendo de que en el proceso que desemboca en el éxito académico intervienen una gran cantidad de factores de diversa naturaleza, conviene plantearse en qué medida la institución es responsable de lo anterior y hasta qué punto se debe a circunstancias personales del estudiante. Desde el ámbito institucional difícilmente se podrá intervenir previniendo o corrigiendo el fracaso, cuando éste se deba a factores no institucionales, pero si está en sus manos la adopción de medidas cuando sea motivado por carencias o disfuncionalidades del sistema de enseñanza.

Bibliografía

1. GUILLAMON, J. "Las carencias del sistema y el abandono de los estudios en el curso de acceso", en Actas del Primer Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria. Universidad de Cádiz. Instituto de Ciencias de la Educación. (1991): 206-11.
2. JACKSON, G. A. "Financial and student enrollment", *Journal of Higher Education*, 49 (1978): 548-74.
3. JACKSON, G. A. y WEATHERSBY, G. B. "Individual demand for Higher Education", *Journal of Higher Education*, 46 (1975): 623-52.
4. JOHNSON, G. M. y BUCK, G. H. "Students personal and academic attributions of University Withdrawal", *Canadian journal of higher Education*, 25 (1995): 2: 53-77.

5. MANSKY, C. y WIS, D. (1983). *College chois in America*. Cambridge, Massachusets, Harvard University Press.
6. MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A.; GIL MIGUEL, A.; REY CALERO, J.; CABRERA VALLADARES, A.; PONCE ROSAS, R.; RODRÍGUEZ CARRANZA, R., "La evaluación diagnóstica como mecanismo para estimar el éxito o el fracaso en la licenciatura de médico cirujano". *Revista de la Educación Superior, México*, 110 (1999): 5-19.
7. MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A.; PONCE ROSAS, R.; QUEZADAS CUBILLAS, G.; VENTURA VALENCIA, T.; GONZÁLES SÁNCHEZ, M., "La Obtención del Grado y el Papel de las Becas en el Posgrado de la UNAM", *Arch Med Fam*, 2 (2000), 4: 99-104.
8. NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES USA, Academia de la Investigación Científica, México, UNAM, (1995). *Evaluación del Posgrado de la UNAM. Biomedicina, Ciencias, Ingeniería y Química*. México. UNAM. 7-44.
9. SÁNCHEZ GARAY, N.; BLUM V. E.; PIÑEYRO L. A. "Variables relacionadas con el éxito académico de los estudiantes de medicina en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México", *Educación Médica Salud*. 24 (1990) 2: 207-12.
10. TINTO, Vincent, (1989) "La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes", CONAPES (ANUIES, SEP). Programa integral para el desarrollo de las IES. Proyecto 5.2. Eficiencia terminal, rezago y deserción estudiantil.
11. TINTO, Vincent, "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva", *Educación Superior*. XVIII-3 (1989) 71.
12. TINTO, Vincent, "La magnitud y los patrones del abandono", *El Abandono de los Estudios Superiores: una nueva perspectiva de las causas del Abandono y su Tratamiento, Cuadernos de Planeación Universitaria México, UNAM, ANUIES*, 6 (1992), 2: 9-37.

Resumen

Se realizó un estudio de tipo analítico, retrospectivo y transversal, cuyo objetivo fue construir un modelo predictivo a partir de un contexto multivariado, de algunos condicionantes que determinan la obtención del grado en la maestría y doctorado. Se obtuvo información de 17 variables, de entre las cuales, la obtención del grado fue la variable dependiente. Se utilizó la técnica estadística de Análisis Discriminante (AD) cuya función mostró tres variables significativas. Este estudio reveló la importancia de variables que, de manera sinérgica, contribuyen a explicar el perfil del estudiante de posgrado con éxito académico.

Palabras-clave: Educación médica, pregrado, posgrado, calidad, análisis discriminante.

Abstract

The author carried out an analytical, retrospective and transversal study whose aim was to set a predictive model to show some of the influences on students when getting a degree or doctorate. Seventeen variables were studied. Among them, the dependent variable was getting the degree. The author used the statistical technique called Discriminant Analysis. Its results being that there were three variables. This paper reveals the importance of variables that depict the profile of successful postgraduate students.

Key words: Medical School, undergraduate, postgraduate, quality, discriminant analysis.

**Martínez-González, A.* , Urrutia-Aguilar, M.E.* ,
Martínez-Franco, A.I.* , Ponce-Rosas, R.* , Gil-Miguel, A. ****

**Dirección General de Estudios de Posgrado.
Universidad Nacional Autónoma de México.*

E-mail: aamg@servidor.unam.mx

***Departamento de Ciencias de la Salud.
Universidad Rey Juan Carlos. Av Atenas s/n, Alcorcón, 28922, Madrid.
a.gildemiguel@cs.urjc.es*

Reseña

Màrius Serra

Verbalia.com

Barcelona, Península, 2002

Tras este título tan sugerente Màrius Serra viene a concretar algunas propuestas de juegos de palabras —ya presentados en la publicación precedente, *Verbalia* (2000)— desarrolladas en actividades más orientadas hacia el mundo académico del niño, del adolescente e incluso del adulto.

A los profesores que utilizan la lengua como herramienta de trabajo se les ofrece un corpus de propuestas útiles; y esta utilidad se descubre a medida que se van conociendo: para iniciar otras actividades con mayor carga académica, para despertar el interés del alumno en determinados temas, como actividades de síntesis y composición textual,... Como el mismo autor indica: "(...) a pesar de su apariencia inútil, el juego es consustancial a cualquier aprendizaje y se repite en los procesos individuales de cada niño cuando aprende primero a hablar y luego a escribir." Es por ello que la obra resulta, ante todo, útil, y para demostrarlo M. Serra desarrolla siete ejemplos prácticos a continuación de las propuestas que separa en tres secciones. Pero no acaba aquí: la última parte se completa con un *Glosario* donde quedan ejemplificados los 50 juegos de palabras presentados en *Verbalia*, su predecesora.

Verbalia.com y la literatura

A pesar de la impresión que puede ofrecer, esta obra no sólo es lúdico-lingüística: "(...) una lengua sin literatura palidece, por más usuarios que tenga, igual que una literatura sin creadores es una literatura muerta en manos de los calígrafos y un creador sin referentes corre el constante peligro de ser pueril. En realidad, las tres motivaciones complementarias que subyacen en las propuestas descritas en este libro consisten por un lado, en jugar, y, por otro, en leer y escribir." Es por esto que la obra traspasa la frontera entre lo didáctico y la "autoayuda" —término así bautizado editorialmente—, si se me permite su uso. Es decir, no se trata de algo orientado exclusivamente al ámbito educativo y escolar, sino que nos encontramos ante propuestas interesantes para un público muy amplio. De hecho, el autor invita al lector a ir más allá tras su lectura.

"Verbalia.edu"

Bajo este epígrafe se nos proponen actividades "(...) para aplicar a grupos de personas de cualquier edad que estudien una lengua". Las propuestas pueden, en su mayoría, adaptarse

a diferentes niveles de dificultad, resultando abiertos a pesar de su concreción. De este apartado cabe destacar su carácter motivador, término que aparece profusamente en todo material didáctico que se precie, llegando incluso al hastío, y que aquí no resulta tan sólo teórico, sino práctico. De hecho, en este libro, el término “motivación” no aparece hasta la página 70, pese a lo cual resulta “motivador” ya que se acerca a la realidad del alumno: “Dos de las principales críticas a los juegos de letras son su carácter especulativo y su dificultad. La mejor manera de vencerlas es usando fórmulas de implicación personal”.

A continuación propone la realización de *anagramas onomásticos*, una especie de método adivinatorio para sacar a la luz los mensajes ocultos que encierran nuestros nombres, nuestros topónimos o cualquier otro término que esté próximo a nuestras realidades. Los juegos de esta primera parte sugieren la invención de una identificación personal y colectiva que permitirán, por ejemplo, la firma en otras actividades didácticas.

Después se enumeran *Juegos de letras competitivos* como los *Tetagramas* (confeccionar series de palabras que contengan todas las combinaciones posibles de cuatro letras dadas) o el clásico *Palabras encadenadas*, desarrollados en los apartados “Objetivo”, “Funcionamiento” –incluyendo las reglas del juego–, “Puntuación”, “Niveles que se pueden establecer” y “Ejemplos”. Para completar

el apartado se incluyen algunas propuestas de mecanismos para el desempate.

“Verbalia.net”

Esta sección y la siguiente –“Verbalia.org”– pretenden utilizar el juego como mecanismo de creación literaria. En esta, concretamente, textos literarios preexistentes son tomados como herramienta del juego.

Es en estas dos secciones donde se hace evidente el uso práctico con que fue concebido *Verbalia.com*, ya que uno de los principales objetivos que todo docente de lengua tiene – no importa qué lengua – es llegar a la composición textual con pretensiones artísticas. Y para tal fin, en ocasiones, el profesor se encuentra con la necesidad de ideas que le auxilien en la tarea. Además, utilizando textos literarios para su modificación o para tomarlos como modelo se entra de lleno en la puesta en práctica de la “motivación” a la que anteriormente nos referíamos, ya que para modificar un texto primero debemos abordar su lectura y/o el análisis de los mecanismos que lo conforman, y es así como el alumno toma contacto de un modo alternativo con la literatura. Aquí la tarea del docente será realizar una adecuada selección de los textos que provoque en el discente el interés por la lectura de la obra completa a la que pertenezca el fragmento o la lectura de otras obras del mismo autor o del mismo género.

Sirva como ejemplo el juego denominado “centones”: El término “cento”, en latín,

designaba una capa hecha con pedazos de ropas diversas. Por analogía, un centón es una composición poética elaborada con versos ya existentes que toma un sentido alejado de los poemas originales de los que ha sido extraída cada línea. La regla de oro de la elaboración de centones es que nunca se puede tomar prestado ni menos de un verso completo ni dos versos seguidos (...). Ejemplo:

"Poeta en luna llena"

Por la luna nadaba un pez
creyendo que era mozuela,
cerca del Guadalquivir
juego de luna y arena.

El juego que sirve de ejemplo permite muchas modalidades que el mismo autor apunta, como es el caso de plantear al alumno un centón compuesto por versos de un mismo poeta e introducir uno que no lo sea, incitándoles a la lectura de poemas de ambos autores hasta la detección del verso intruso. Así se logra la lectura literaria.

"Verbalia.org"

Esta tercera sección está formada por "propuestas de escritura condicionada para intentar vencer el tópico de la página en blanco". Para ello sugiere algunos ejercicios que pueden estimular la creatividad, hacen surgir ideas y que posteriormente puedan reelaborarse hasta lograr un texto de calidad. Así los juegos realizan la función inspiradora en la tarea propuesta; por

ejemplo, la redacción del menú de un restaurante con el juego del monovocalismo (palabras que únicamente contengan una vocal), o el programa de fiestas con palabras "banana" o "ananás" (es decir, cuya estructura sea de sílabas abiertas VCVC o con el orden invertido CVCV).

Verbalia.com más allá...

Al lector iniciado en Internet se le invita a ir más allá... Y la excursión merece la pena: Màrius Serra ofrece una página web con el mismo nombre que su obra. ¿Y qué encontramos? Más propuestas, pero en esta ocasión interactivas. Se proponen entretenimientos y se pide la intervención de los visitantes en foros cuyo tema es el juego escogido esa semana –en algunas se ofrece un premio a las más originales—. Así podemos descubrir que, en Italia, está muy extendida la "criptografía mnemónica", que consiste en dar una definición de una expresión junto a varias cifras; las cifras corresponderían al número de letras que forman las palabras de la expresión buscada, y la expresión ha de tener más de un sentido, siendo el menos utilizado el que se da. Por ejemplo:

"No hay trabajadores (5,8)" sería la definición menos utilizada de una expresión de dos palabras (dos cifras): "Falta personal" sería la expresión buscada.

Y más allá todavía..., tenemos la radio. M. Serra interviene semanalmente en el

programa lúdico-informativo del fin de semana de RNE 1 "No es un día cualquiera" y en el programa de REE "Un idioma sin fronteras", donde explica curiosidades del lenguaje, propone juegos y resume algunas intervenciones interesantes de "escuchantes" e internautas acerca del tema semanal.

Estas Verbalias interactivas, aparte del interés que suscitan a nivel personal, pueden ser muy motivadoras para el alumno de lengua: provocan, por un lado, la salida de las aulas de los contenidos académicos y, por otro, la aplicación práctica de lo aprendido en la realidad individual de cada persona, dos de los pilares en los que se apoyan las bases del proceso de enseñanza-aprendizaje que marca el currículo oficial.

Por todo ello, *Verbalia.com* logra el objetivo que expresa al inicio: "Soy un libro sencillo, pero tengo aspiraciones que pueden parecer un poco complicadas. (...) No sólo quiero que me leas (...) sino que quiero que hagas más cosas. Quiero que juegues, que me des vueltas, que leas otros libros, que me releas, que escribas y, si es preciso, incluso que me rayes. (...) Por eso soy un libro con nombre de web, porque en la red tu papel puede ser más activo que ante un ídem y de este modo ni quien me ha escrito será tan amo de mi existencia ni tú un mero espectador de mis palabras en juego." Y así resulta: un libro imposible de no rayar útil, práctico, y a pesar de todo, divertido.

Asunción del Campo

Normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse al editor por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas. Con la finalidad de reducir al máximo las erratas, se enviará, además de las copias en papel, en disquette compatible: Word star, Word perfect o MSWord.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:

BRINCONES, I. (comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.
GONZÁLEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del ICE.*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independientemente, de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

Monográficos publicados

TARBIYA Nº 7 (1994)

Monográfico: Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad.

Compilador: José Bernardo Álvarez.

Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad: letras y números.

José Bernardo Álvarez Martín.

A vueltas con los coordinadores.

Mariano Brasa Díez.

Una lectura de las llamadas opciones de letras.

Ángel Gabilondo.

Acceso a la Universidad por las opciones A y B en los Planes de Estudios de COU.

Antonio Gutiérrez Maroto y Rosario García Giménez.

¡Qué suerte ser una chica de letras y examinarse de selectividad en la Universidad Autónoma! (Algunos datos estadísticos sobre las pruebas de acceso).

Mercedes Muños-Repiso Izaguirre.

Las pruebas de acceso a la Universidad

Vicente Álvarez y Joaquín Toro.

El acceso a la Universidad de algunos países de la Unión Europea.

Javier Manuel Valle López.

Anexos

El debate actual sobre las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad.

Apartado 1 del documento presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia al Consejo de Universidades. Toledo, 15 de diciembre de 1992.

Legislación sobre C.O.U. y acceso a estudios universitarios.

Recopilación: Vicente Álvarez y Joaquín Toro.

TARBIYA Nº 10 (1995)

Monográfico: Contenidos y métodos en la enseñanza.

Compiladores: Fernando Arroyo, César Sáenz y Manuel Álvaro.

Contenidos y métodos en la enseñanza

Una perspectiva sociohistórica.

José Luis Mora.

Los contenidos disciplinares en el actual proceso de reforma educativa.

Jesús Crespo Redondo.

El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza.

Juan José Aparicio.

Contenidos y métodos en la enseñanza de las matemáticas

La enseñanza de las matemáticas. un problema pendiente.

César Sáenz de Castro.

Métodos y contenidos en la enseñanza de la matemática en la universidad.

Eugenio Hernández.

Más allá del pensamiento lógico-formal en la enseñanza de las matemáticas.

Antonio Corral.

Contenidos y métodos en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Los fundamentos epistemológicos de las disciplinas en la selección de contenidos.

Fernando Arroyo Ilera y Manuel Álvaro Dueñas.

Historia: conciencia de lo social y temporalidad.

Julio Aróstegui.

Razonamiento y enseñanza de la historia.

Mario Carretero y Margarita Limón.

Contenidos y métodos en la enseñanza de la Física

Contenidos y métodos en la enseñanza de la física.

Isabel Brincones.

Deficiencias en los conocimientos de la física al llegar a la Universidad.

Francisco Jaque Rechea.

Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos en la enseñanza de la física.

José Otero.

Conferencia de clausura

La memoria creadora.

José Antonio Marina.

TARBIYA Nº 12 (1996)

- Monográfico: Educación médica y para la salud.
 Compilador: Ángel Gil Miguel
 Principios de la Educación para la salud.
J. Del Rey Calero y E. Alegre del Rey.
- La importancia de la Biología para los futuros estudiantes de Medicina.
Amelia Caballero Borda y José Luis del Barrio Fernández.
- Marco de referencia de la educación en Medicina.
Adrián Martínez González y Ángel Gil Miguel.
- Algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la Medicina, a los dos años de la puesta en marcha del nuevo plan de estudios.
Mª Elisa Calle Purón y Ángel Gil Miguel.
- Perfil académico de los estudiantes de primero de Medicina de la UCM.
R. Cano, J.M. Castrillo, E. Caveró, J. Coronado, C. Chinchilla, J. Die, L. Donaire y A. Gil.
- Reflexiones acerca del programa educativo en la enseñanza de la Medicina.
Ángel Gil Miguel, Paloma Astasio Arbiza, Paloma Ortega Molina y Vicente Domínguez Rojas.
- El programa de pregrado en atención primaria de la Universidad Autónoma de Madrid.
Ángel Otero.
- La Educación para la Salud en las enseñanzas no universitarias.
Mª Teresa García Jiménez.

TARBIYA Nº 14 (1996)

- Monográfico: Educación para la igualdad.
 Compiladores: Isabel Correcher y Pilar Pérez Cantó.
Introducción general
 El Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid.
Otilia Mó Romero.
- La Conferencia de El Cairo: habilitación de la mujer, programas de población y desarrollo sostenible.
Concepción Camarero Bullón.
- Conferencia de Pekín: Educación, desarrollo e igualdad.
Virginia Maquieira D'Angelo.
- Genero y coeducación (un comienzo de libertad...)
Paola Castagno Ayala.
- La Historia de la Educación de las mujeres en España.
Margarita Ortega. Margarita Ortega López.

Educación para la igualdad en la enseñanza secundaria

- Los roles de género, una construcción social. Reflexiones para la Educación Secundaria.
Mónica Egea Reche.
- Reflexiones en torno a la sensibilización sobre la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas.
Concepción Jaramillo Guijarro.
- Estereotipos de género en el alumnado de Educación Secundaria.
Carmen Diego, Mª Ángeles Espinosa, Margarita Eva Rodríguez e Isabel Rupérez.

La Educación para la igualdad de Oportunidades entre los sexos en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: la experiencia FIPS.

Mª Isabel Corecher Tello.

Apuntes desde el género en la educación para la salud

Condicionamientos de género en la educación para la salud.
C. Prado, P. Gómez-Lobo, A. Ramos, R. Cuesta; P. Acevedo, M.C. Casals, S. Periañez, S. Martín y C. Araújo.

Mujeres y salud reproductiva en Perú: propuestas de educación y criterios de evaluación.
Inmaculada Calzado del Llano, José Antonio Corraliza Rodríguez.

Investigación y universidad

Los estudios de las mujeres en los nuevos Planes de Estudios de la UAM.

Maria Pilar Pérez Cantó.

Una asignatura de la UAM desde la perspectiva del género: historia de las mujeres en la Antigüedad Greco-Romana.

Elisa Garrido González.

El libro blanco de los estudios de las mujeres, en las universidades españolas.

Mayte Gallego.

TARBIYA Nº 15 (1997)

Monográfico: Educación matemática.

Compilador: César Sáenz de Castro.

Reflexiones teóricas sobre la matemática y su enseñanza

La confrontación Ciencias-Letras: La matemática como saber integrador.

Xenaro García Suárez.

Los supuestos en la enseñanza de la matemática.

Maria Cecilia Papini; María Rita Otero e Inés Elichiribehety.

Del análisis de las Matemáticas de la LOGSE. en la Educación Secundaria a otras reflexiones didácticas.

Javier Peralta.

Apuntes de historia de la matemática con posible interés para la práctica educativa

El teorema de Ptolomeo. Algunas contribuciones debidas a matemáticos españoles.

Ricardo Moreno Castillo.

La aritmética árabe durante la Edad Media. Antiguos problemas aritméticos árabes.

Concepción Romo Santos.

El uso de la historia de las matemáticas en clase: el ejemplo de la cartografía y la navegación.

Bartolomé Barceló.

Resolución de ecuaciones, unificación, automatización del conocimiento y matemática educativa.

Luis Carlos Cachafeiro.

La naturaleza de la probabilidad. Una revisión histórico-epistemológica.

César Sáenz de Castro.

TARBIYA Nº EXTRAORDINARIO (1997)

Monográfico: Acceso a la Universidad y Marco Educativo.

Compiladores: José Bernardo Álvarez y Fernando Arroyo.

Problemas en torno al acceso a la universidad

La reforma del modelo de pruebas de acceso a la Universidad, ¿necesaria y suficiente?

José Bernardo Álvarez Martín.

Las pruebas de acceso a la Universidad y las reformas del Bachillerato. Una perspectiva histórica.

Fernando Arroyo Ilera.

Las pruebas de acceso a la Universidad desde la Enseñanza Secundaria.

Juan Antonio Sánchez y García Saúco. Págs. 43-55.

La Selectividad vista desde la perspectiva de un profesor universitario de Ciencias.

Francisco Jaque Rechea.

Las pruebas de acceso a la Universidad en el marco de la LOGSE.

Mª Jesús Mohedano.

Estudio comparado de las pruebas de acceso a la Universidad en la legislación española.

Vicente Álvarez y Joaquín Toro.

Experiencias

Breve informe sobre la prueba de selectividad LOGSE: Lengua Castellana y Literatura.

Antonio Rey Hazas y Soledad Varela Ortega.

Las pruebas de Historia en el acceso a la Universidad.

María Jesús Matilla.

La Geografía en las Pruebas de Acceso a la Universidad.

Mª Carmen González Muñoz.

Las pruebas de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente en el Acceso a la Universidad.

Juana Nieda.

La Mecánica en el Bachillerato, en la Modalidad de Tecnología y en la Prueba de Acceso a la Universidad.

Félix Urbón Montero.

Algunos resultados sobre las pruebas de Acceso a la Universidad Autónoma de Madrid.

Mª del Rosario López Giménez. .

Anexo: Procesos de gestión de las pruebas de acceso

Procedimiento de gestión de las Pruebas de Acceso a la Universidad de estudiantes procedentes del bachillerato LOGSE.

Dolores Guzmán Redondo.

Proceso de gestión de las pruebas de acceso a la Universidad para los estudiantes que cursan el COU.

Concepción Sierra Alejandre y María Paz Saz Sánchez.

TARBIYA Nº 17 (1997)

Monográfico: Educación ambiental.

Compilador: Nicolás Rubio.

Consideraciones sobre Educación Ambiental: Sociedad, Economía y Medio Ambiente.

Fernando Arroyo Ilera y Amparo Pérez Boldo.

Análisis de la materia de Bachillerato: Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.

Gema de Esteban Curiel, Óscar Durantez Romero, Javier Benayas del Álamo y José Antonio Pascual Trillo.

Propuesta de unidad didáctica para la problemática ambiental urbana: Una experiencia en el Bachillerato.

Blanca Susana Cruz Ulloa.

La Educación Ambiental: Una visión sintética de los problemas ambientales y su relación con otras esferas del quehacer humano.

José Navarro Cortés.

La incorporación de la Educación Ambiental a la Universidad española.

Javier Benayas del Álamo.

Los trabajos de campo en la enseñanza de las Ciencias Naturales y en la Educación Ambiental (una revisión y una propuesta de clasificación).

Nicolás Rubio Sáez.

Educación y naturaleza en España cien años atrás

Santos Casado.

TARBIYA Nº 18 (1998)

Monográfico: El legado clásico: lengua, léxico y pensamiento político.

Compiladores: Helena Maquieira y Vicente Picón

Lengua y léxico: el griego y el latín vivos

Presencia de la onomástica griega en el santoral castellano.

M. Bueno Pérez.

Terminología gramatical: Grecia y nosotros.

L. Contí Jiménez.

La expresión de las relaciones erótico-sexuales en latín y en español.

R. López Gregoris.

Léxico latino en territorio no románico. Los préstamos latinos en euskera.

M^a. J. López Pantoja.

La metáfora en el léxico médico de origen griego

H.Maquieira Rodríguez.

Pensamiento político y organización social

Poder e ideología: de la república romana a las democracias modernas.

A. Cascón Dorado.

Esplendor y miseria de los políticos: Grecia y nosotros

L.M. Macía Aparicio.

El pensamiento político de Cicerón: actualidad de un ideario frustrado.

V. Picón García.

La monarquía en la época helenística: un régimen aceptado.

J. De la Villa Polo.

TARBIYA Nº 20 (1998)

Monográfico: Educación para la salud en adolescentes y jóvenes.

Compilador: Juan del Rey Calero.

La educación para la salud dentro del sistema educativo. Principios de educación y promoción de la salud.

J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey.

Estudio de encuestas en adolescentes y jóvenes sobre conductas en salud.

M.A. Graciani, M.L. Lasheras, J.J. de la Cruz y J. del Rey Calero.

Aspectos epidemiológicos y sociológicos del consumo de tabaco por adolescentes.

J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey.

Los excesos en el consumo del alcohol por los adolescentes.

J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey.

Análisis de factores de riesgo en accidentes de tráfico según hábitos de comportamiento en jóvenes madrileños.

M.R. López, M.L. Lasheras, J.J. de la Cruz, M.A. Graciani y J. del Rey Calero.

El consumo de drogas por adolescentes y jóvenes.

J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey.

Patrones de comportamiento sexual. Riesgos de la sexualidad: ETS y embarazos no deseados.

J. del Rey Calero, M.A. Graciani, E. y M.A. Alegre del Rey.

Recapitulación: Información e intervención para la prevención y promoción de la salud.

J. del Rey Calero.

FE DE ERRATAS DEL Nº 19 Aprender a hacer la historia.

José Carlos Gibaja Velázquez y Montserrat Huguet Santos.

TARBIYA Nº 23 (1999)

Monográfico: Formación permanente del profesorado: Una experiencia innovadora de la Universidad Nacional Autónoma de México

Compilación: Adela Castillejos Salazar

PRIMERA PARTE

Contexto, antecedentes e historia del programa PAAS.

Adela Castillejos Salazar y Jorge Hernández Velasco. Principales características y desarrollo del programa PAAS.

Raúl García Acosta.

SEGUNDA PARTE

Una contribución a la enseñanza de la Biología en el nivel medio-superior en México.

Juan Manuel Rodríguez Chávez, Mónica Vizcaino Cook y Cecilia Verduzco Martínez.

Tendencias actuales en la enseñanza de la Física en bachillerato.

Virginia Astudillo Reyes, Juan José Espinosa Rivera, Patricia Goldstein Menache y M^a del Pilar Segarra Alberú.

Matemáticas: expectativas y realidades.

Mary Glazman Nowalski, Alfonso Escoto Jaramillo, Francisco Javier Hernández Velasco, Sergio López Luna y M^a de los Ángeles Trejo Sánchez. *La formación de profesores de Química en el nivel preuniversitario desde la perspectiva del PAAS.*

Glinda Irazoque Palazuelos, Cristina Rueda Alvarado, Ana María Gurrola Togassi y Raúl Sánchez Figueroa.

Historia: disciplina y función social.

Norma de los Ríos Méndez, Ariel Martínez Sosa y Pablo Ruiz Murillo.

De la Literatura y algo más: la actualización, un compromiso permanente.

Carlos Cervantes, María Isabel Gracida y Marcela Palma Basualdo.

Perspectivas de la enseñanza de la Filosofía en bachillerato de la UNAM.

Antonio Moysen Lechuga, Juliana Virginia Navarro Lozano y Pedro Joel Reyes.

La construcción del conocimiento en estudiantes de la asignatura de Psicología en el bachillerato de la UNAM.

Yolanda Gamboa Martínez, Thelma Elena Negrete López, Alma Angélica Martínez Pérez y María del Rocío Zaldívar Maldonado.

Como actualizarse en Inglés en 2.000 horas sin morir en el intento.

Elsa Araceli Albarrán León y Rolando Adrián Abúndez Ramírez.

Reflexiones finales.

Adela Castillejos y Jorge Hernández.

TARBIYA N° 25 (2000)

Monográfico: La Escuela en Conflicto

Compiladora: Amparo Caballero

La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema.

Luis A. Cerrón Jorge.

Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación.

Luis de la Corte Ibáñez.

Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial.

Juan Carlos Lago y Luis Ruiz-Roso.

Transformar los conflictos: una apuesta.

Amparo Caballero.

TARBIYA N° 26 (2000)

Monográfico: Cambio Conceptual y Educación

Compiladora: María Rodríguez Moneo

Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje.

Juan José Aparicio y María Rodríguez Moneo.

¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes?

Elena Martín Ortega.

Motivación y cambio conceptual.

María Rodríguez Moneo y Juan Antonio Huertas.

Cambio conceptual y enseñanza de la Historia.

Mario Carretero.

El cambio conceptual de los contenidos de la historia local en contextos de aprendizaje formal e informal.

Heredina Fernández Betancor y Mikel Asensio Brouard.

Las teorías sobre la estructura de la materia: discontinuidad y vacío.

Miguel Ángel Crespo y Juan Ignacio Pozo.

TARBIYA N° 28 (2001)

Monográfico: Escritura Creativa

Compilador: Francisco Alonso

La escritura en los aledaños de lo literario.

Benigno Delmiro Coto.

Didáctica de la escritura creativa

Francisco Alonso.

Formación de profesorado en Creación Literaria: una necesidad.

José Luis Corrales.

La escritura creativa de textos dramáticos.

Inmaculada González García.

TARBIYA N° 29 (2001)

Monográfico: Educación y Cambio Social

REDFORD: una red internacional de universidades para un nuevo modelo de cooperación entre Europa y América Latina.

Marcel Pariar y Manuel Lagos. Págs. 7-19.

El impacto de la globalización y la construcción de una educación para la ciudadanía.

José Juan Amar Amar. Págs. 21-33.

Educación, ciudadanía, desarrollo.

Marcel Pariar. Págs. 35-60.

Cambio social y formación del profesorado

*Manuel Álvaro Dueñas
y Amparo Caballero González.*

Las relaciones escuela y sociedad en una comunidad interétnica. El caso de la educación en la región de la Araucanía.

Omar Garrido Prádenas.

Identidades locales y modernización. Un estudio en la Araucanía, Chile.

Berta Herrera y Alfredo Pintor.

Experiencias de la universidad cubana en su vínculo con la sociedad.

Juan Francisco Vega Meredos.

Una nueva función formativa: la tutoría telemática.

César Sáez de Castro.

TARBIYA Nº 30 (2002)

Investigación

Sobre las actitudes y creencias CTS del profesorado de primaria, secundaria y universidad.

José antonio Acevedo Díaz, Ángel Vázquez Alonso, Pilar Acevedo Romero, M^o Antonia Manassero Mas.

Estudios

Estrategias referenciales. Cómo mejorar la comprensión del "hilo conductor" en la lectura de textos expositivos.

Manuel Montanero Fernández.

La educación de valores. Reflexiones y experiencias desde el enfoque histórico-cultural.

Victoria Ojalvo Mitrany.

Experiencias

Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior.

Elvira Martín Sabina, Viviana González Maura, Miriam González Pérez.

Un ejemplo de actualización e integración del profesorado novel universitario mediante el desarrollo de proyectos didácticos: las prácticas de matemáticas con ordenador.

S. Oltra Crespo, E.A. Sánchez Pérez, O. Valero Sierra.

TARBIYA Nº 31 (2002)

Monográfico: Cultura audiovisual y educación.

Compilador: María Luisa Ortega.

Reflexiones desde el pasado y el presente

Imágenes, conocimiento y educación. Reflexiones desde la historia de la representación visual en las ciencias.

María Luisa Ortega

Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo.

Nuria Álvarez Macías

La influencia de las nuevas tecnologías en la cultura audiovisual contemporánea.

Rafael Gómez Alonso

A vueltas con el currículo

Los medios audiovisuales en la educación secundaria dentro del marco de la Unión Europea: Francia, Reino Unido e Italia.

Laura Gómez Vaquero y Noemí García

El cine como asignatura en el Bachillerato.

Francisco Alonso

La comunicación audiovisual desde la perspectiva de la historia y de las ciencias sociales.

Alicia Salvador Marañón.

SECUENCIAS

REVISTA DE HISTORIA DEL CINE

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** a partir del número _____.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

Suscripción anual (dos números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	10 euros (1.750 ptas)	18 euros (3.000 ptas)	21 euros (3.500 ptas) (25 dólares)
Institucional	15 euros (2.500 ptas)	21 euros (3.500 ptas)	24 euros (4.000 ptas) (28 dólares)

Suscripción bianual (cuatro números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	20 euros (3.500 ptas)	36 euros (6.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas) (50 dólares)
Institucional	30 euros (5.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas)	48 euros (8.000 ptas) (56 dólares)

Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de:
Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias
- Transferencia a la cuenta corriente:
2085/9285/62/0300043990

Dirección Postal: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid



tarbiya

Revista de investigación e innovación educativa

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
PARA EL AÑO 2002 (3 NÚMEROS)

Apellidos Nombre
Calle N.º Código Postal
Ciudad Provincia Tfno.

En caso de solicitar factura:

A nombre de

NIF/CIF:

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN (gastos de envío incluidos):

— Nacional 13,5 euros — Extranjero 18 euros

FORMA DE PAGO: Talón a nombre de: **Fundación General de la UAM - Tarbiya**

Envío del talón y del boletín de suscripción a:

Servicio de Publicaciones
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Campus Universitario de Cantoblanco
28049 MADRID
Tel.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22

