



Septiembre-Octubre 2008 © AÑO LVIII © Nº 956 © P.V.P. 5€



CRÍTICA



Las evaluaciones internacionales en educación, ¿mejoran el sistema educativo?

PISA: Un estudio
internacional
riguroso

Alto
rendimiento
y equidad

El profesor, factor
clave de la
calidad educativa

mensajero

Humanidades



PREVENIR Y TRATAR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Edith Tartar Goddel

Páginas: 292
Formato: 15 x 22
ISBN: 978-84-271-2940-5
Precio: 22 €

La autora, tras reseñar las consecuencias directas e indirectas, sobre las personas, grupos y centros educativos, propone conductas adecuadas y actuaciones concretas, métodos y recursos ya experimentados con eficacia en centros escolares.



LA PRÁCTICA DEL ENEAGRAMA

Conocerte para gobernar tu vida

T. Lalot y C. D'Onofrio

Páginas: 160
Formato: 13,5 x 19,5
ISBN: 978-84-271-2943-6
Precio: 12 €

El eneagrama permite conocernos mejor y descubrir qué facetas de nuestra personalidad dominan nuestro temperamento y conducta. La originalidad de este libro consiste en que explica la génesis de los diferentes perfiles psicológicos e introduce una nueva personalidad que permite un enriquecimiento permanente de nuestro vivir.



LOS MECANISMOS DE DEFENSA

Cómo nos engañamos para sentirnos mejor

Enrique Pallarés Molins

Páginas: 280
Formato: 15 x 22
ISBN: 978-84-271-2967-2
Precio: 14 €

La obra desarrolla los principales mecanismos de defensa y los relaciona con conceptos y cuestiones de otras orientaciones psicológicas diferentes al psicoanálisis. Aporta ejemplos que facilitan la comprensión al lector no especializado, para mejorar el conocimiento y la adaptación personal y social.

EDICIONES MENSAJERO, S.A.U.

Sancho de Azpaitia, 2 bajo - 48014 Bilbao - Apdo. 73 - 48080 Bilbao
Telf. 94 447 03 58 - Fax: 94 447 26 30 - mensajero@mensajero.com - www.mensajero.com



Morir buscando la vida

Dejo para los especialistas la presentación del monográfico que tiene entre sus manos sobre las evaluaciones internacionales y la mejora del sistema educativo (Págs. 14-15) y dedico el editorial de este mes, de entre los muchos temas que podría haber escogido, al que más me duele, porque no existe hoy problema humano más grave ni de mayor urgencia que la enorme fractura entre los muchos que no tienen casi nada y unos pocos que tienen casi todo¹. Permítame el lector esta licencia y no espere un análisis sesudo imposible de realizar en 30 líneas... Éste ha sido otro verano sangrante y vergonzoso, en el que miles de personas han muerto buscando la vida a escasos metros de nuestras costas... Los expertos dicen que bajan las cifras de los inmigrantes que viajan por mar, pero suben la de los que mueren en el viaje. Los datos estremecen: 8.000 desaparecidos en los últimos 5 años. La marea de cayucos es ya imparable aunque cada vez son menos los que llegan a la blindadísima Canarias (desde enero hasta julio el número de llegados a las Islas ha disminuido un 20%) y cada vez hay más afluencia a lugares más alejados de África como Granada, Almería, Murcia, Alicante e incluso Ibiza, tal y como ha reconocido el Ministro del Interior, Alfredo Pérez Rubalcaba.

Pero está visto que los muertos ajenos no nos alarman. Hombres, mujeres y niños siguen todos los días desembarcando en nuestras costas después de una larga travesía a bordo de barcas medio podridas, después de haber vendido cuanto tenían para dárselo a los traficantes de seres humanos, después de atravesar el desierto a pie (la mayoría vienen de Nigeria, Sierra Leona, Mali, Liberia...), después de deambular días y días, unos al acecho de poder saltar el doble muro de alambrada y púas de seis metros de altura que separa a Ceuta y Melilla de Marruecos (un muro costado en gran parte con dinero de la Unión Europea). *Prefiero estar en una cárcel en Europa que seguir viviendo en África* (Hamed); otros, semiescondidos y refugiados en las colinas cercanas de la zona marroquí malviviendo en condiciones indescriptibles a la espera de poder disponer de una embar-

cación para ser, con toda seguridad, abandonados a su suerte en una patera 10, 15 ó 30 días viendo morir a sus hijos, compañeros y amigos, sin saber nadar, sin nada que comer, bebiéndose su propio orín... *Primero rezábamos para que nos rescatarán. Al final lo hacíamos para morir pronto* (Salimata). Y una vez aquí, más frío, más soledad, más miedo, más incertidumbre... No conocen a nadie, no saben dónde ir, se han convertido en "ilegales" sin papeles... Muchos son repatriados, ¿a qué patria? ¿Quién creó las fronteras que dividen a los hombres y mujeres de todos los tiempos? Y los que se quedan son empujados al gueto, considerados un "problema", confundidos con delincuentes.

El recientemente celebrado III Foro Social Mundial de las Migraciones², que por cierto ha tenido casi una nula repercusión en los medios de comunicación nacionales, ha sacado a la luz las propias contradicciones internas de nuestro modelo económico y social. Con el lema "Nuestras voces, nuestros derechos. Por un mundo sin muros", el debate estrella ha sido la postura de los países ricos europeos y de Estados Unidos ante la inmigración: aumento de muros, gestación de legislaciones cada vez más restrictivas y criminalizadoras, sistemas de vigilancia cada vez más sofisticados... Este y no otro es el espíritu de la Directiva de Retorno, más conocida como "Directiva de la Vergüenza" que Europa aprobó recientemente... Pero, reconozcámoslo, subvertir las estructuras socioeconómicas actuales, parece radicalmente impensable sin un movimiento ciudadano generalizado y contrario de fuerza incontenible. Un movimiento informado por una categoría ética de suficiente calado. ¿Es esto posible? ¿Existe algún mecanismo no violento capaz de desencadenar tan importante proceso de cambio estructural?, ¿pero sobre todo, capaz de hacernos entender que sería un enorme avance en la construcción de una sociedad mejor si los inmigrantes pudieran acceder desde la actitud asustada y vergonzante a la segura y firme de quien está en **su derecho** de conquistar un espacio de dignidad y supervivencia?

Manuela Aguilera

1. Siguen muriendo 100.000 personas diarias de hambre o de enfermedades inducidas por el hambre.
2. El primero se celebró en Porto Alegre en 2005 y el segundo y éste tercero, en Rivas (Madrid).

Edita

Fundación Castroverde

DirectoraManuela Aguilera
aguilera@revista-critica.com**Maquetación**Virginia Fernández Aguinaco
virginia@revista-critica.comGloria Bustos
gloria@revista-critica.com**Colaboran en este número**

Olatz Aldabaldetrekú, Carme Armengol, Antonio Bolívar, Inmaculada Egido Gálvez, Carmen Fernández Aguinaco, Benjamín Forcano, Joaquín Gairín, Cecilia García, Guillermo Gil Escudero, Inés M^a Gómez-Chacón, Esther González, Irene Gutiérrez Ruiz, Javier López, Pedro Machado de Castro, Berta Marco, Javier Melgarejo Draper, Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre, Elena Pisonero, María Jesús Ramos, María Dolores Rius Estrada, Enrique Roca, Ana Rodríguez Marcos, Nieves San Martín, María Sanz, María Simón, Joaquín Suárez Bautista, Roberto Tamayo Pintos, Alejandro Tiana, Francisco Vicent.

PublicidadJavier Iturralde
publicidad@revista-critica.com**Suscripciones**Isabel Pintor
ipintor@revista-critica.com
M^a Luisa Galve**Gerencia**

Concepción Castañeda

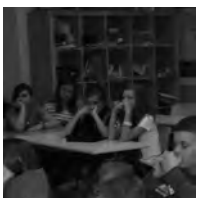
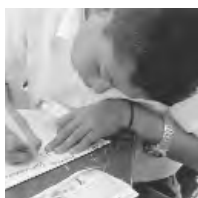
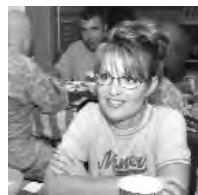
Imprime: MAE**Tarifas de suscripción**España 30 € (IVA incluido)
Extranjero 36 €**CRÍTICA**C/ Vizconde de Matamala, 3.
28028 Madrid Tel.: 91 725 92 00
Fax: 91 725 92 09**Correo electrónico**

critica@revista-critica.com

Página web: www.revista-critica.com

Depósito legal: M.- 1538-1958. ISSN: 1131-6497

Esta Revista ha recibido una subvención de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas para su difusión en bibliotecas, centros culturales y universidades de España, para la totalidad de los números editados en el año 2008.



Las evaluaciones internacionales en educación, ¿mejoran el sistema educativo?

Editorial

- 3** **Morir buscando la vida**
● *Manuela Aguilera*

De mes a mes

- 6** ● *Nieves San Martín*

Actualidad

- 8** **Cosas de mujeres**
● *Carmen Fernández Aguinaco*

Monográfico**Presentación**

- 14** **Las evaluaciones internacionales y la mejora del sistema educativo**
● *Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre*

Análisis

- 16** **Los informes y evaluaciones internacionales en educación**
● *Inmaculada Egido Gálvez*

- 20** **PISA: un estudio internacional riguroso sobre la adquisición de competencias básicas**
● *Enrique Roca*

- 26** **Un análisis de las diferencias de resultados entre países en el proyecto PISA**
● *Guillermo Gil Escudero*

- 33** **Alto rendimiento y equidad. Conseguir un sistema equitativo sin bajar el nivel de los resultados**
● *Antonio Bolívar*

- 38** **Utilización de informes externos para la mejora interna en los centros educativos**
● *Joaquín Gairín*
Carme Armengol

- 43** **El profesor, factor clave de la calidad educativa: Cambios en la formación de los maestros españoles**
● *Ana Rodríguez Marcos*
Irene Gutiérrez Ruiz

- 48** **Las claves del éxito de Finlandia en Pisa: calidad y equidad**
● *Javier Melgarejo Draper*

Opinión

- 53** **Matemáticas “Aquí y en otro lugar”**
● *Inés M^a Gómez-Chacón*

- 58** **Movilizar conocimientos: el reto de los datos científicos de PISA 2006**
● *Berta Marco*



62 Las competencias del lenguaje humano

● *María Dolores Rius Estrada*

65 Direcciones útiles

● *Esther González*

Entrevista

66 Entrevista con Alejandro Tiana

● *Mercedes Muñoz Repiso*

En primera persona

73 El informe PISA en el Colegio Ikasbide (Bilbao)

● *Elena Pisonero*

Decálogo

76 De enseñar y aprender

● *Joaquín Suárez Bautista*

Para saber más

Cultura

Educación

80 La magia del juego cooperativo.

● *Olatz Aldabaldetrekú*

Libros

84 *Los hombres que no amaban a las mujeres.* Stieg Larsson

● *María Simón*

Pedro Casaldáliga. Las causas que dan sentido a su vida. Retrato de una personalidad.

Coordinadores: *Bejamín Forcano, Eduardo Lallana, José M^a Concepción y Maximino Cerezo*

● *Benjamín Forcano*

Los monstruos políticos de la modernidad. De la Revolución Francesa a la Revolución Nazi (1789-1939).

M^a Teresa González Cortés

● *María Sanz*

Teatro

86 ¡Que viene Richi!

● *Javier López*

Residentes y visitantes

● *María Jesús Ramos*

Cine

88 El niño con el pijama de rayas

Vicky Cristina Barcelona

● *Cecilia García*

Deporte

90 A mitad de camino

● *Roberto Tamayo Pintos*

TV

91 Y sigue y sigue

● *Virginia Fernández*

92 Música

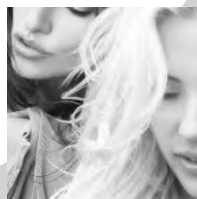
● *Pedro Machado de Castro*

Arte

Patio Herreriano.

93 Museo de Arte Contemporáneo Español de Valladolid

● *Francisco Vicent*



Los libros digitales, fenómeno en aumento

El negocio de los libros digitales triunfa en muchos países, aunque en España el fenómeno lleva retraso.

“Las nuevas tecnologías permiten además a las editoriales un incremento de las ventas en formato papel”, afirmó Javier Celaya, editor electrónico y vicepresidente de la Asociación de Revistas Digitales de España (ARDE).

Harper Collins, por ejemplo, aumentó un 30% sus ventas al “permitir a sus usuarios leer el libro entero en la red 30 días antes de que saliera al mercado”, explicó.



Javier Celaya

Otro dato que aportó Celaya en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo es que Amazon vendió en un año cerca de un millón de *Kindles*, un dispositivo portátil que permite almacenar y leer libros. Todavía no se comercializa en Europa, pero se puede adquirir a través de la web. Este *e-book* no está liberado, por lo que hay que descargar los libros en Amazon.

En España se estudia este nuevo mercado, aunque según Celaya “las editoriales españolas innovan muy poco”. A su juicio, “aunque mandan un mensaje negativo de que este negocio no va a funcionar, deben estar trabajando internamente, para que las otras editoriales no se adelanten”.

En cuanto al reparto de beneficios, “este cambio favorece al autor”, afirmó Celaya. Con el modelo tradicional, el autor recibe un 10% de los beneficios, y el resto se reparte entre el editor, el distribuidor y el punto de venta, mientras que con las nuevas plataformas de edición recibe un 80% de los mismos. ©

Los alumnos extranjeros no universitarios son ya el 8,4%



El porcentaje de alumnado extranjero no universitario en España ha pasado del 0,7% al 8,4% en los últimos diez años, según los últimos datos de la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación, correspondientes al curso 2007-2008.

En el curso 2006-2007 un total de 608.040 alumnos eran de nacionalidad extranjera frente a los 63.044 del curso 1996-1997. Con respecto al curso anterior, 2005-2006, el porcentaje de alumnos de otra nacionalidad creció un 14%, ya que ese curso eran 530.954 los alumnos extranjeros.

El 42,9% de los alumnos extranjeros del curso 2006-2007 procedía de Sudamérica, seguido de Europa (28,3%), África (19,5%), Asia y Oceanía (4,8%), América Central (3,5%) y América del Norte (1,0%).

Por enseñanza y titularidad, el 10,2% se concentraba en los centros públicos mientras que el 4,6% en centros privados.

Por comunidades autónomas, las Islas Baleares tuvieron un 13,6% de alumnos extranjeros, seguidas de la Rioja (12,9%), Madrid (12,4%), Cataluña (11,3%), Comunidad Valenciana (11,2%), Murcia (11%), Aragón (10,1%) y Navarra (9,7%).

Las comunidades autónomas que menos porcentaje de alumnado extranjero tuvieron fueron Ceuta (1,5%), Extremadura (2,6%), Galicia (2,8%) y Asturias (3,8%) ©

Los Rollos del Mar Muerto estarán en Internet

Los Rollos del Mar Muerto, de dos mil años de antigüedad, se fotografiarán y conservarán con una tecnología diseñada especialmente por la NASA y estarán disponibles en internet.

“Los Rollos contienen los textos en hebreo más antiguos que se conocen a día de hoy. Constan de novecientos manuscritos que contienen todos los libros del Antiguo Testamento, excepto el Libro de Esther, y varios textos apócrifos y escrituras de sectas”, explicó recientemente Pnina Shor, directora del proyecto de la Autoridad de Antigüedades de Israel (IAA).

“Hasta ahora había muy poco acceso a imágenes de los Rollos del Mar Muerto. Las pocas fotos que hay son en blanco y negro y datan de los años cincuenta, porque después de esa fecha sólo se ha permitido fotografiar pedazos de los pergaminos en casos muy concretos para su conservación o investigación”, indicó Shor.

Para ella, es importante hacer públicos los textos ya que estos “son de interés no sólo para los investigadores, sino también para el público general.

Los documentos son especialmente relevantes para los estudiosos del cristianismo, según esta experta, que señala que “los textos fueron escritos en el tiempo en que vivió Jesús y, en concreto, los apócrifos y sectarios son muy cercanos al pensamiento de los primeros cristianos y muy parecidos al Nuevo Testamento, que se escribió un siglo más tarde que estos manuscritos”©



La libertad de expresión latinoamericana, amenazada

Una investigación en siete países de América Latina revela “una tendencia creciente” de los gobiernos de la región a interferir en la independencia de medios de comunicación y periodistas con mecanismos sutiles, desconocidos para el público.

Fondos para publicidad del Estado repartidos de forma arbitraria para premiar coberturas favorables y castigar las críticas, contratos de pago directo a periodistas, o llamadas a editores por funcionarios molestos por la difusión de una noticia son prácticas que limitan la libertad de expresión.

La investigación efectuada en Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Honduras, Perú y Uruguay la hicieron la Asociación por los Derechos Civiles (ADC) de Argentina y la Iniciativa Pro Justicia de la Sociedad Abierta, de Nueva York, con apoyo de otras entidades de los países estudiados.

“Hasta hace unos años predominaban las interferencias graves, como la persecución, la censura directa o el asesinato de periodistas. Ahora esas formas están en retirada, afortunadamente, y afloran otras menos ostensibles, pero igualmente dañinas”, dijo a IPS la directora del programa de libertad de expresión de la ADC, Eleonora Rabinovich.

Esas prácticas fueron documentadas en el informe “El precio del silencio. Uso y abuso de la publicidad oficial y otras formas de censura indirecta en América Latina”, presentado en Buenos Aires.©

Los anuncios de contacto contribuyen a la violencia de género

Los principales diarios de España ingresan varios millones de euros al año por la publicidad de contactos sexuales.

En febrero de 2007, una comisión mixta Congreso-Senado hizo un informe sobre el tratamiento de la prostitución según el cual, detrás de ese negocio, existe una forma de esclavitud, y entre las medidas para combatirla pedía no aceptar anuncios de contactos, iniciativa que, hasta hoy, sólo ha seguido el diario “Público”.

Un año y medio después de la propuesta, Cristina Alberdi, miembro del Consejo Consultivo para la Violencia de Género de la Comunidad de Madrid, señaló que, con la publicación de anuncios de prostitución, periódicos como El País, El Mundo y ABC “están contribuyendo a la violencia de género”.

La ex ministra hizo estas declaraciones al hablar sobre “Medios de Comunicación, Administraciones Públicas

y Violencia de Género”, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Indicó además que el Ejecutivo “tiene en sus manos” la posibilidad de acabar con esta publicidad, porque “la Ley Integral contra la Violencia de Género prevé que la Delegación del Gobierno pueda cesar la publicidad ilícita”, y estos anuncios de prostitución están tipificados en la ley. Montserrat Comas, presidenta del Observatorio de Violencia Doméstica del CGPJ, abogó porque sean los propios medios los que, por “autorregulación y convicción”, eliminen este tipo de publicidad. ©

Cosas de mujeres

Carmen Fernández Aguinaco
Desde Chicago

Sea cual sea el resultado final de las elecciones, lo cierto es que ha habido una pequeña revolución, a pesar de todas las ironías implicadas, en la política americana. Hillary Clinton no ha alcanzado la nominación pero ahora una mujer republicana, a su manera puede representar el cumplimiento de un sueño feminista, demostrando que no hay barreras al éxito de una mujer llegada del rincón más conservador de Estados Unidos, el Estado de Alaska.

● **H**illary Clinton no ganó la nominación a candidato a la presidencia por el partido demócrata y ni siquiera está en el equipo de Obama como vicepresidente. Se suponía que iba a ser el año en que las feministas americanas celebraran el fin del último techo de cristal. Y tenían a la candidata ideal en Hillary Clinton, una mujer con experiencia en Washington. No ocurrió así. Pero el hecho de que fue la candidata que más votos de toda la historia electoral ha ganado en las elecciones primarias no ha pasado desapercibido a ninguno de los dos campos. Si ha hecho algo la histórica carrera entre el primer candidato negro y la primera mujer hacia la presidencia de los Estados Unidos, ha sido acentuar la importancia del voto femenino, incluso más allá de consideraciones feministas.

Se dijo mucho que el varón blanco preferiría votar a una persona de raza negra antes que votar por una mujer, y que muchas mujeres pro Clinton, decepcionadas si ganaba Obama, se pasarían al campo republicano... o no votarían. Pero quizá el error fuera considerar a Clinton como un símbolo del feminismo más que una candidata de pleno derecho.

El caso es que el fenómeno ha hecho mella. Las preocupaciones de ambos campos por atraer el voto femenino se reflejan en su elección de compañero de ticket. En el caso de los republicanos, la maniobra está bastante clara. Elegir una mujer es el camino más sencillo. En el caso demócrata quizá el haber elegido a una mujer que no fuera Hillary hubiera resultado raro y violento con el grupo numerosísimo de mujeres del partido que la apoyaban. Pero Obama necesitaba los votos de las mujeres y tenía que ganárselos a pulso. Por eso, la nominación de Joe Biden quizá pareciera la más adecuada: un hombre que no sólo representa la mayoría de los valores sociales del partido sino que además ha luchado como senador por promover leyes contra la violencia doméstica así como medidas de protección de la mujer en casos de violación.

No es sólo asunto del feminismo sin embargo, aunque sea algo que afecta muy directamente a las mujeres. Se trata también de una cuestión de economía para muchas votantes que en este momento se están llevando la peor parte de la mala situación económica: se preguntan con angustia si podrán mantener sus propios



Sarah Palin. Gobernadora de Alaska. Candidata a la Vicepresidencia de los Estados Unidos por el Partido Republicano

La nominación de Joe Biden parece adecuada: un hombre que no sólo representa la mayoría de los valores sociales del partido sino que además ha luchado como senador por promover leyes contra la violencia doméstica así como medidas de protección de la mujer en casos de violación.

trabajos y los de sus esposos, si sus hijos podrán ir a la universidad, si podrán pagar la hipoteca de su casa. Van menos a la peluquería y tratan de cortar gastos de donde pueden. Ya no salen a comer los fines de semana como antes y cocinan mucho más... ¡hasta se habla de un aumento de ventas de artículos culinarios! Muchas mujeres son más conservadoras que Obama y se inclinan un poco más por McCain, aunque la imagen de un McCain alineado con las clases altas tampoco convence demasiado.

Obama necesita ganarse a los votantes que no conducen coches de última moda y tiene que poder hablar más específica y concretamente de temas de la vida diaria. Tiene que ganarse de nuevo a los trabajadores y a las clases sociales que han sido los constituyentes más fieles del partido demócrata que ahora se encuentran con un candidato totalmente urbanita y bastante acomodado. Recientemente, por ejemplo, hubo una cena para recaudar fondos en Chicago. ¡El plato costaba \$30.000! Y esto en tiempos de recesión económica y de fuertes dificultades para los contribuyentes de a pie. El slogan de Obama, *Cambio en el que podemos creer* no incide tanto sobre el cambio como cuanto en el creer, en definitiva en la fe o la confianza. En la situación dramática en las que se encuentran muchos americanos, estarían dispuestos a buscar una cura, cualquier cura. Pero, ¿pueden creer en ella? La nominación de Biden como candidato a la vicepresidencia responde, en parte, también a esta pregunta. He aquí un candidato, se podrían decir muchos, que puede entender las dificultades de la clase trabajadora, porque él mismo proviene de ahí.

Palin, por otra parte, puede reflejar las vidas de muchas mujeres que tratan de equilibrar las tareas domésticas con su profesión o su vida laboral. Como ella misma se ha presentado, la ven como una madre normal con todos los problemas familiares comu-

nes a muchas familias modernas. Ha progresado en política gracias a su extraordinaria habilidad para intuir qué temas hay que tocar para atraer al electorado, y en qué momento histórico es más adecuado avanzar unas propuestas u otras, pero no tiene sus raíces en una familia acomodada.

Sarah Palin es la tercera de cuatro hijos. Su padre era un sencillo maestro en un pueblo pequeño de Alaska y su madre ama de casa hasta que los niños fueron algo mayores y pudo regresar al trabajo. Bautizados católicos cambiaron a una confesión evangélica. No era una familia con grandes conexiones o privilegios.

Sarah se casó con el novio que tenía en secundaria, después de conseguir un título en periodismo y ciencias políticas. Cuando empezó a tener hijos, se interesó por las políticas educativas y entró en el Consejo escolar. De ahí pasó al activismo político hasta conseguir un escaño en el consejo municipal. De ahí pasó a presentarse a las elecciones a la alcaldía del pequeño pueblo de Wasilla. Como dice ella misma: "Soy una madre corriente, que me metí en el Consejo Escolar buscando una mejor educación pública en la ciudad. Luego entré en la política, porque conocía muy bien a la gente y sus deseos y aspiraciones". Ahora continúa siendo amiga de otras madres del pueblo con las que se reúne periódicamente para intercambiar recetas, chismear y ponerse al día de los últimos acontecimientos familiares o del pueblo, celebrar cumpleaños y aniversarios. Lo que haría cualquier mujer de cualquier pueblo, vaya.

Metió en la agenda electoral temas que nunca se habían tratado políticamente, como el aborto y el control de las armas. Ganó la carrera electoral a la alcaldía porque fue lo suficientemente astuta como para darse cuenta de que la población de Wasilla estaba cambiando hacia una orientación más conservadora y supo ganarse a los votantes. Se granjeó algunos enemigos, pero también muchos amigos y seguidores.

En 2002 se presentó a elecciones como teniente de gobernador por Alaska y perdió. Pero el gobernador



Joe Biden. Senador. Candidato a la Vicepresidencia de los Estados Unidos por el Partido Demócrata



Joe Biden con el Secretario General de Naciones Unidas Ban Ki Moon



Sarah Palin en una visita a los marines destinados en Kuwait, en el año 2007.

le concedió un puesto en la comisión de energía del Estado, al que renunció pronto en protesta por la corrupción de la junta directiva. La mayoría de la gente asegura que fue un gesto honrado por parte de Palin, pero también fue un gran golpe de efecto, ya que la corrupción era el tema candente en la política de Alaska de aquel momento. Palin encontró así una fuerte identidad política como defensora de los valores éticos.

Hay muchas ironías en todo esto. Los demócratas, que tienen las ideologías más “avanzadas” y cuenta con un gran número de feministas entre sus filas, tienen a un hombre como candidato. Los republicanos, considerados más conservadores, cuentan con una mujer que además es madre de cinco hijos, pro-vida, cristiana de corte fundamentalista... ¡Interesante! Por otro lado, las posiciones de Palin no siempre han estado de acuerdo con las de McCain. No cree que el calentamiento global sea consecuencia de la conducta humana y ha aprovechado su posición como gobernadora de Alaska para llevar fondos federales a ese estado, práctica a la que se opone McCain. En lo que están de acuerdo es en la oposición al aborto en todas las circunstancias menos cuando está en peligro la vida de la madre, y en el apoyo a las prácticas y decisiones de Petraeus en la guerra de Irak, algo que algunas mujeres no comparten. El hecho de tener un hijo enviado a Irak y no mostrarse disgustada por ello, sino más bien orgullosa ha levantado la crítica de algunas mujeres también.

Y hay algunas contradicciones en las reacciones de la gente ante esta elección de candidata. Por ejemplo, las mismas personas que abogan por la igualdad de la mujer en todos campos ponen en tela de juicio el hecho de que Sarah Palin se pueda dedicar a la política sin abandonar a su familia. Se preguntan cómo es posible que pueda llevar una familia de cinco hijos –y el más pequeño con necesidades especiales– y dedicarse a la política al mismo tiempo. Algunas piensan que no puede ser buena madre, corriendo de una reunión a otra mientras atiende a sus hijos. O que no puede ser buena política. Critican que siendo tan conservadora, tenga una hija embarazada, critican también que le haya aconsejado no abortar...

Dice la periodista Nancy Gibbs, del *Time Magazine*: “Todavía no tenemos muchos modelos femeninos, porque el éxito profesional y de maternidad toman todavía demasiado tiempo y esfuerzo y sudores y noches en blanco. Por eso es difícil ver a una mujer caminar en la cuerda floja bajo luces brillantes y con tantas cosas puestas en el asador... no queremos que sea demasiado fácil, pero no queremos verla caer. La historia de Sarah Palin expresa bien las opciones angustiosas que debe hacer una mujer”.

También hay ironías en el otro bando. Biden, un candidato católico que no se recata en decir que sus valores están fundamentados en la moral católica aprendida de su padre trabajador y de su madre que le animaba a no dejar a los poderosos abusar de los débiles, no votará en contra de las leyes del aborto, por pensar que así protege más la intimidad de cada persona. Se presenta a sí mismo como un hombre fuertemente influenciado por su familia y como hombre de familia. Como joven político sufrió la tragedia de la pérdida de su mujer y una hija pequeña y sus dos hijos mayores también sufrieron heridas en un accidente de coche. Entonces decidió que siempre dormiría en su casa y estaría allí aunque tuviera que viajar todos los días dos horas de ida y dos de vuelta entre Washington y Wilmington, Connecticut, donde vivía la familia.

Y, aunque está considerado como uno de los senadores más favorables a la mujer por las políticas de igualdad y de defensa que ha promovido, alguna vez que otra ha metido la pata refiriéndose al doctorado de su propia esposa como algo “inconveniente”, o al hecho de que Palin es una mujer atractiva. Muchas votantes lo perciben más como un inconveniente que como un apoyo. Y sin embargo, Biden tiene las mejores credenciales feministas que se puedan encontrar. Como Senador y abogado constitucional luchó por una legislación que defendía los Derechos Civiles de las mujeres y mostró en el proceso que era capaz y estaba dispuesto a confiar en la guía de las mujeres activistas y jueces, y luego de enfrentarse a una resistencia feroz por parte de los hombres de Washington, y particularmente de la Corte Suprema.

La propuesta de ley que presentaba Biden se llamaba VAWA (por sus siglas en inglés, Propuesta contra la Violencia Contra la Mujer—*Violence Against Women Act*) incluía provisiones para calles y hogares más seguros para las mujeres. El objetivo era ambicioso: liberar a las mujeres de la violencia de género y luchar por darles a las víctimas el derecho de demandar a sus asaltantes en la corte federal. Fue una lucha fuerte en el Tribunal Constitucional, pero al fin la ley pasó en 1994. En 2000, Biden entró en otra gran lucha por lograr que se cumplieran las provisiones de la propuesta en un caso de violación de una chica por dos universitarios en una cita casual. Los asaltantes denunciaron VAWA como inconstitucional y la sección de derechos civiles de la propuesta pasó de nuevo a examen y legislación. Biden no ganó esa batalla, pero su actitud y su lucha fueron una gran inspiración para las mujeres. Biden se haría también famoso por su

oposición a la nominación de dos jueces al tribunal constitucional, los conservadores Bork y Thomas que habían sido acusados también de acoso sexual. En el caso de Bork, ganó la partida y la nominación presidencial no fue confirmada. En el caso de Thomas, la resolución favoreció a este último, ya que, según el *New York Times*, la mayoría de las mujeres ni siquiera estaban a favor de Anita Hill, la demandante de Thomas.

El punto central de la historia de Biden es que hizo sacrificios al renunciar a asistir a ceremonias cuando sus hijos estaban en el hospital, al renunciar a eventos que tienen lugar por la noche porque quiere ser padre primero. En las críticas de los medios a Palin, se dice que ella no ha tenido que hacer esos sacrificios, o por lo menos no los expresa y que por tanto, devalúa la función de una madre haciendo parecer que todo es demasiado fácil.

Ciertamente, la campaña va mucho más allá del voto femenino pero, en este momento, la atención se centra en las mujeres. Desde la llegada de Palin, la campaña de Obama se ha centrado en el voto femenino. Se ha llegado a organizar eventos en torno a invitadas de grupos profesionales como maestras y enfermeras, asociaciones de lucha contra el cáncer de mama y otros asuntos de interés para las mujeres. Lo más probable es que en un principio, ambos candidatos buscaran equilibrar lo que les faltaba políticamente: a McCain la perspectiva femenina más conservadora y a Obama la experiencia de política internacional. Pero la atención se ha vuelto hacia la mujer, y quizá con una cierta justicia poética. Las mujeres americanas no están bien representadas en la vida pública. Representan sólo un 20% de todos los gobernadores y miembros del Congreso. En la Corte Suprema, su número se ha dividido por la mitad con la jubilación de la Juez Sandra O Connor.

De ambos lados de la contienda se hacen diversas acusaciones a los candidatos que tendrán más o menos fundamento y que, en términos políticos son casi el pan nuestro de cada día. Sea cual sea el resultado final de las elecciones,

lo cierto es que ha habido una pequeña revolución, a pesar de todas las ironías implicadas, en la política americana. Porque Hillary Clinton no ha alcanzado la nominación, pero ahora una mujer republicana, en su propio modo idiosincrático puede representar el cumplimiento de un sueño feminista, demostrando que no hay barreras al éxito de una mujer en el rincón más conservador de Estados Unidos, el Estado de Alaska. Y de que se puede ser una mujer profesional sin pertenecer a una ideología concreta. ©

En la situación dramática en las que se encuentran muchos americanos, estarían dispuestos a buscar una cura, cualquier cura. Pero, ¿pueden creer en ella? La nominación de Biden como candidato a la vicepresidencia responde, en parte, también a esta pregunta. He aquí un candidato, se podrían decir muchos, que puede entender las dificultades de la clase trabajadora, porque él mismo proviene de ahí.

Revista CRÍTICA

95 AÑOS AL SERVICIO DE LA INFORMACIÓN



Las evaluaciones internacionales en educación ¿mejoran el sistema educativo?

¿Qué podemos aprender de ellas?

¿Qué podemos aprender de ellas?

¿Qué podemos aprender de ellas?

análisis,
opinión,
experiencias,
protagonistas

y, además

libros, cine,
teatro, T.V.,
arte, música,
ciencia...

*Cada mes
un tema
en profundidad*

Últimos números publicados 2007-2008

- 950 *Signos de esperanza*
- 951 *Cambio climático y sostenibilidad*
- 952 *Derechos Culturales*
- 953 *La pandemia del SIDA*
- 954 *La justicia en España*
- 955 *Consumidores y ciudadanos*
- 956 *Las evaluaciones internacionales en educación, ¿mejoran el sistema educativo?*

Próximos números

- 957 *60 años de Derechos Humanos*
- 958 *La compasión*
- 959 *Internet*
- 959 *Violencia machista*

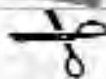


suscripción 1 año

España 30 €

Extranjera 36 €

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN



Nombre y apellidos

Dirección

C.P. Ciudad

Provincia

Profesión

Modo de pago

- Transferencia Giro
 Cheque Domic. Bancaria

Remite y abona esta suscripción

Dirección

Población

C.P. Provincia

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Titular cuenta

Nombre de Banco o Caja

Dirección del Banco

N. C.P. Población del Banco

Mire su talonario o libreta y cumplimente los datos de sus cuenta en su totalidad

Código cuenta cliente

.....

Muy Br. mis. recibo y Ud. se sirven abonar, hasta nueva orden y con cargo a mi cuenta arriba indicada, los recibos que les presente Crítica.

11111111

Fecha: de de 2008

Suscripciones:

Revista Crítica
c/ Vizconde de
Matamala,3.
28028 Madrid.

Tel.: 91 725 92 00.
Fax: 91 725 92 09

Correo electrónico:
critica@revista-critica.com

web
www.revista-critica.com

Las evaluaciones internacionales en educación, ¿mejoran el sistema educativo?



Monógraficos CRÍTICA

Presentación

Colaboran:

Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre

Jefe del área de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Análisis

Inmaculada Egido Gálvez. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Enrique Roca. Director del Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Guillermo Gil Escudero. Vice-chair del Proyecto PISA y miembro de su Grupo Ejecutivo (1998-2000); representante español en el Consejo de Gobierno del PISA y coordinador nacional del Proyecto PISA de la OCDE (1997-2004).

Antonio Bolívar. Universidad de Granada.

Joaquín Gairín. Facultad de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Autónoma de Barcelona.

Carme Armengol. Facultad de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Autónoma de Barcelona..

Ana Rodríguez Marcos. Universidad Autónoma de Madrid.

Irene Gutiérrez Ruiz. Universidad Autónoma de Madrid.

Javier Melgarejo Draper. Licenciado en Psicología y Doctor en Pedagogía. Director del Colegio Claret de Barcelona.

Opinión

Inés M^a Gómez-Chacón. Profesora Titular Facultad de Ciencias Matemáticas. Universidad Complutense de Madrid.

Berta Marco. Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) Madrid.

María Dolores Rius Estrada. Profesora de Lengua. Experta en adquisición y desarrollo del lenguaje.

Entrevista con

Alejandro Tiana. Ex-Secretario General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia. Catedrático de Historia de los sistemas educativos de la UNED.

En primera persona

Elena Pisonero. Directora del Colegio Ikasbide.

Las evaluaciones in mejora del sistema

¿Por qué un número monográfico sobre el tema de las evaluaciones internacionales en educación? ¿Los educadores no tenemos bastantes problemas en la vida diaria para meternos en cuestiones tan generales, que aparentemente no nos afectan? Pues precisamente por eso, porque sólo es aparente la falta de relación de estas cuestiones con nuestra tarea diaria. Lo que ocurre a nivel global tiene una gran repercusión en lo que hacemos y se espera que hagamos en las aulas. La globalización e interdependencia, que se da en todos los terrenos de la actividad social, es también una realidad en la educación y nos concierne a todos los implicados en ella. Por eso es vital saber el cómo y el porqué de las evaluaciones internacionales, tomar conciencia de cómo influyen en el quehacer diario de las escuelas y tener criterio acerca de ellas, para, por un lado, sacarles todo el partido posible y, por otro, ponerlas en su justo lugar.

Es importante mirarse desde fuera, mirarse en otros, aprender de lo que se hace bien en otros lados. La labor en favor de la mejora de la educación por parte de los organismos internacionales es un importante avance del último siglo, en lo que podría considerarse una mundialización pionera. En este momento la dimensión europea o la dimensión mundial de la educación “tiran” de los sistemas escolares de todos los países, sean desarrollados o en vías de desarrollo, sobre todo, porque da lugar a un fructífero intercambio de información, ideas, propuestas, investigaciones. A la vez, señala unos estándares mínimos de los que ya no se puede bajar, por ejemplo en cuanto a años de escolaridad obligatoria, financiación pública de gran cantidad de recursos educativos, disponibilidad y calidad e instituciones de enseñanza, etc.

Los organismos internacionales pueden contribuir y de hecho lo suelen hacer a la mejora del mundo educativo en las tres dimensiones que se suelen señalar como aportaciones sustanciales de la educación comparada: desde la perspectiva *científica*, colaborando a la construcción de teoría, a la formulación y generalización de proposiciones sobre los sistemas educativos; desde un sentido *práctico*, descubriendo lo que puede ser aprendido de cada país para mejorar la educación de los demás; y, sobre todo, desde una *dimensión global*, contribuyendo al entendimiento internacional y a la paz entre los pueblos.

Aunque no todo es positivo en la globalización de la educación. Carnoy (1999) señala al menos dos importantes impactos negativos debidos a las actuaciones de ciertos organismos internacionales. El primero de ellos deriva de las *reformas financiero-dependientes*, que en su afán por



Internacionales y la educativo

reformular la enseñanza con el menor gasto posible pierden el sentido pedagógico y la implicación de los protagonistas, es decir de los maestros, a la vez que la reducción de recursos dificulta el acceso a una educación de calidad para las capas sociales más desfavorecidas. El segundo aspecto negativo de la influencia internacional en la educación puede ser la medida de su calidad únicamente a través de pruebas de rendimiento. Por supuesto, no hay nada que objetar al intento de conocer empíricamente los resultados de los alumnos, siempre que las evaluaciones se empleen sensatamente como indicador de *una parte* de la marcha de la educación. Los problemas comienzan cuando el *ranking* de las comparaciones internacionales en aspectos muy limitados del rendimiento académico se magnifica y se convierte en el norte de los sistemas educativos.

Por eso, porque la cuestión tiene luces y sombras, queremos analizarla desde todas sus perspectivas, profundizar en los bienes que reporta a la educación y ser críticos, o al menos cautelosos, con las posibles disfunciones que quizá introduzca en el sistema educativo. Además intentaremos “contarlo bien”, evitando las tergiversaciones y simplificaciones periodísticas con que suelen tratarse las evaluaciones internacionales en la prensa general, sobre todo las más llamativas y publicitadas, como el llamado “Informe Pisa”. Es necesario, tanto para los profesionales de la educación y la comunidad educativa como para la sociedad en general, mirar con rigor y amplitud este tema, saber lo que de verdad aportan las evaluaciones internacionales, como se plantean, qué pretenden, qué estudian, cómo se llevan a cabo, qué resultados obtienen, cómo hay que interpretar estos resultados y, sobre todo, saber si sirven para algo al sistema educativo español y cómo pueden contribuir a su mejora. Esta es la lógica

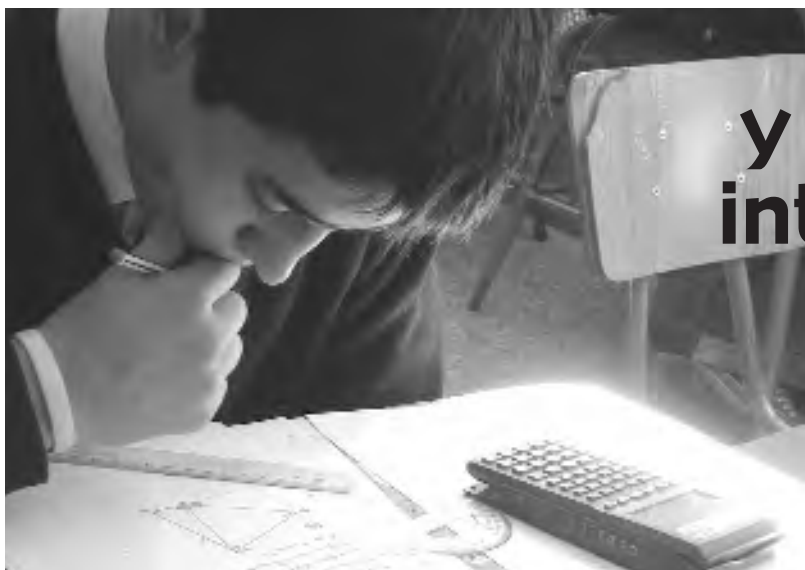


seguida
por los diversos artículos
que componen este monográfico.

Comienza y termina el número con una visión global de los estudios y evaluaciones internacionales. El artículo de Inmaculada Egido sitúa el tema en toda su amplitud y la entrevista a Alejandro Tiana, (probablemente la persona de España con más criterio y visión sobre este tema) repasa las cuestiones cruciales de fondo que están en juego en ellos. Entre medias, se van tocando todos los aspectos que permiten tener una somera visión de cada uno de los aspectos mencionados: en qué consisten algunas de las evaluaciones más importantes, qué se mide en ellas, qué tipo de competencias son importantes hoy en la enseñanza-aprendizaje y cómo se reflejan en las pruebas, qué resultados se han obtenido... Y otras cuestiones, quizá menos aparentes pero que también están en juego, como la repercusión de las evaluaciones en los centros escolares, su sentido respecto al papel de los profesores o su relación con el incremento de la calidad y la equidad del sistema educativo. Se dedicará también un artículo a analizar el sistema educativo del país (Finlandia) que obtiene sistemáticamente los mejores resultados en las evaluaciones internacionales y a extraer algunas lecciones para la realidad española. Y, además, un centro escolar que ha participado en la evaluación de PISA contará “en primera persona” su experiencia. Esperamos que todo ello proporcione al lector o lectora criterios para enjuiciar una realidad cada vez más presente en nuestro sistema educativo. ©

Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre
*Jefe del área de Estudios del Centro de
Investigación y Documentación Educativa*

Las evaluaciones internacionales en el ámbito de la educación se han convertido en nuestros días en una cuestión de actualidad. A raíz de la elaboración de distintos estudios, sobre todo del conocido “Informe PISA”, la información sobre el funcionamiento de los sistemas educativos en diferentes países ha dejado de ser asunto de unos pocos especialistas. Por el contrario, desde hace algún tiempo, los datos sobre los resultados de los estudiantes a escala internacional aparecen publicados, muchas veces con tintes sensacionalistas, en los distintos medios de comunicación y se han convertido en objeto de comentarios y debates, tanto en la esfera política como en la sociedad en general.



Los informes y evaluaciones internacionales en educación

Inmaculada Egido Gálvez

Facultad de Educación.

Universidad Complutense de Madrid

La amplia difusión que estos estudios han alcanzado en los últimos años puede dar la impresión de que los informes internacionales sobre educación son algo reciente, que no existía con anterioridad. Sin embargo, lo cierto es que esta clase de trabajos son sólo relativamente novedosos, ya que desde hace mucho tiempo se han llevado a cabo esfuerzos para conocer el estado de la enseñanza en diferentes lugares, tanto con el fin de entender mejor el funcionamiento de los sistemas escolares como con el propósito de facilitar la toma de decisiones a los responsables políticos en materia de educación.

La trayectoria de los informes y evaluaciones internacionales en educación

De hecho, la historia de este tipo de trabajos puede remontarse hasta la década de 1930, cuando la Oficina Internacional de Educación de Ginebra empezó a recopilar informes nacionales de educación que permitieran aportar datos comparables entre países. Años después, esta labor se fue ampliando a otros organismos, especialmente a la UNESCO. Durante las primeras épocas, dichos estudios se limita-

ron a recabar informaciones sencillas, especialmente sobre las estadísticas de acceso a la educación o la financiación, con una finalidad básicamente descriptiva. En ellos se comparaban datos fáciles de obtener, como el porcentaje de participación en los diferentes niveles de enseñanza, las tasas de repetición o el número de alumnos por profesor. Poco a poco, sin embargo, se fueron incluyendo también datos más complejos, relativos a los contextos de los sistemas de enseñanza y a los procesos educativos. Los modelos de análisis fueron perfeccionándose cada vez más, intentando llegar a una perspectiva que superara la descripción y pudiera servir como referente a la interpretación. A pesar de ello, sin embargo, los datos sobre el rendimiento de los alumnos, que resultaban básicos para analizar el funcionamiento de los sistemas escolares, no podían tenerse en cuenta en estos trabajos, ya que, dadas las diferencias entre países, resultaba prácticamente imposible alcanzar medidas empíricas comparables sobre los resultados de enseñanza.

A partir de los años 50, se amplían los esfuerzos para solucionar esta carencia. Tras algunos estudios piloto realizados al final de la

década, a comienzos de los 60 se da un paso decisivo con la creación de un organismo especializado en la evaluación del rendimiento escolar, la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), que sería durante prácticamente 30 años la organización mundial especializada en la realización de estudios internacionales de amplio alcance sobre el rendimiento de los alumnos. Aunque dicha organización fue, en ocasiones, objeto de críticas, tanto por sus procedimientos técnicos como por su fuerte dependencia financiera de Estados Unidos, lo cierto es que su trabajo sirvió para acumular una amplia experiencia metodológica y estadística en este campo y permitió demostrar que era posible conseguir algo más en el ámbito de la evaluación internacional del rendimiento de los alumnos.

Buena parte de esa experiencia acumulada es la que sirvió a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) para iniciar, a finales de los años 80, un ambicioso proyecto denominado INES (Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación), cuyo objetivo era disponer de informaciones completas y de calidad sobre los sistemas educativos de los países miembros de la organización, que sirvieran para establecer un sistema internacional de indicadores sobre la situación de la educación. Para completar este conjunto de indicadores con los relativos a los aprendizajes de los alumnos fue creado en 1997 el Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA).

La variedad de estudios internacionales de evaluación

Aún siendo el más conocido, PISA no es, sin embargo, el único estudio internacional sobre rendimiento escolar. La IEA lleva a cabo otros proyectos con objetivos similares, como el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) o el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS). La propia OCDE lleva a cabo también otros estudios, como el TALIS (Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje). Por su parte, las distintas organizaciones que en el plano internacional trabajan en la educación tratan también de obtener informaciones fiables y comparables entre sus países miembros. Así, la Unión Europea publica periódicamente las *Cifras Clave de la Educación en Europa*, en las que recoge indicadores estadísticos comparables entre los sistemas educativos europeos e informaciones sobre la organización y funcionamiento de los mismos. La OCDE también publica el *Panorama de la Educación (Education at a Glance)*, que es un compendio anual de datos sobre los sistemas educativos de los países miembros y de otros países asociados. En el ámbito latinoamericano tanto el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE) como el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) realizan también estudios internacionales sobre el funcionamiento de los sistemas educativos de los países de la región. Por su parte, la UNESCO publica anualmente el *Compendio Mundial de la Educación*, dedicado a la comparación de las estadísticas de educación en el mundo.

No obstante lo anterior, es cierto que la publicación de los informes PISA ha marcado un punto de inflexión en este tipo de evaluaciones, ya que su impacto social ha sido enorme. Estos estudios han situado a algunos países, como Finlandia, Canadá o Corea, en la categoría de “modelos ejemplares”, mientras han desatado las críticas en los que han obtenido peores resultados. En algunos casos, han llevado a emprender importantes reformas educativas. Un ejemplo claro es Alemania, donde se ha acuñado incluso la expresión del “shock PISA” para definir el efecto que los mediocres resultados alcanzados por los alumnos en este estudio tuvieron en un país tradicionalmente orgulloso de su sistema educativo.

Aún siendo el más conocido, PISA no es, sin embargo, el único estudio internacional sobre rendimiento escolar



La necesidad de reflexionar sobre los estudios internacionales en educación

En este momento, resulta oportuno detenerse a reflexionar, aunque sea brevemente, sobre lo que realmente miden estos estudios y sobre las funciones que pueden cumplir. Lo habitual es que se profundice poco en lo que estos trabajos aportan, presentando una visión de los mismos limitada al rendimiento escolar en forma de *ranking* entre países, con titulares como “España, a la cola de la educación en la OCDE”. En realidad, sin embargo, en las evaluaciones internacionales sobre educación se analizan toda una serie de características individuales, institucionales y del sistema que se encuentran asociadas a las diferencias de rendimiento. Estos estudios proporcionan informaciones sobre el contexto en el que se sitúa la enseñanza en cada país o región y sobre los procesos educativos que en ellos se llevan a cabo, indicando los resultados obtenidos por los alumnos en esos contextos y con esos procesos concretos. Por otra parte, los resultados no se limitan sólo a aportar información sobre el rendimiento puntual de los alumnos, sino que intentan reflejar también la equidad de las oportunidades de aprendizaje en cada sistema. Su análisis puede servir, por tanto, para ampliar nuestro conocimiento sobre el funcionamiento de los sistemas educativos y sus conclusiones pretenden ser un estímulo para la innovación, ya que proporcionan información sobre qué tipo de acciones pueden ser relevantes para mejorar los resultados de los alumnos.

A pesar de lo anterior, es cierto también que en muchas ocasiones los datos de estos estudios se presentan al público como verdades absolutas, lo que, sin duda, no son. Es eviden-

te que todos los procesos de evaluación tienen limitaciones y que resulta extremadamente difícil hablar de calidad de la educación cuando disponemos de una serie de indicadores que necesariamente se muestran incompletos a la hora de abarcar realidades difícilmente tangibles, como son los valores a los que dicha calidad educativa hace referencia. No obstante, esas limitaciones, que deben ser reconocidas, no pueden hacernos caer en la simplificación contraria, que es la de considerar que estos estudios no tienen validez. Lo cierto es que, desde el punto de vista técnico, son trabajos realizados por expertos de forma rigurosa y, a día de hoy, nos proporcionan las informaciones más completas de las que disponemos para conocer el funcionamiento de nuestro sistema educativo en relación con el de otros países.

El trasfondo de las evaluaciones: el cambio de mentalidad sobre los sistemas escolares

En realidad, el auge de estos informes refleja claramente el cambio de mentalidad que se ha ido produciendo en los últimos años en relación con la educación. Durante mucho tiempo, se consideró que cualquier inversión en educación era buena por sí misma, dando por supuesto que el sistema escolar cumplía con sus funciones por el mero hecho de existir. Dicha existencia estaba, además, asegurada, ya que la escolarización es uno de esos pocos derechos de cumplimiento obligatorio en nuestras sociedades, por lo que el sistema escolar tenía garantizada su continuidad, incluso aunque su funcionamiento pudiera encontrarse desvinculado de las necesidades de la sociedad. En nuestros días la lógica ha cambiado. Se considera que en una sociedad democrática los padres, los alumnos y los responsables de la política y de la gestión de los recursos públicos tienen derecho a conocer en qué medida el sistema educativo está cumpliendo adecuadamente sus funciones y pueden reclamar mejoras cuando hay aspectos que no funcionan correctamente. El sistema debe, por tanto, rendir cuentas a quienes lo utilizan y a quienes lo financian, por lo que la existencia de mecanismos de control externo se considera necesaria. Desde esta perspectiva, la asignación indiscriminada de recursos se percibe no sólo como una política ineficaz para el sistema escolar, sino también como algo contrario a un modelo de funcionamiento en el que deben existir estímulos para mejorar. Adicionalmente, desde este mismo enfoque,



se plantea que el control del sistema no debe limitarse a constatar si éste alcanza los objetivos que tiene asignados, sino que debe ir más allá, valorando si existe una adecuación suficiente entre dichos objetivos y las necesidades de las personas y de la sociedad.

Partiendo de este planteamiento, no es de sorprender que la repercusión de las evaluaciones internacionales sea importante en todos los países. En el futuro, supondrá que ni las escuelas ni los profesores vivirán ya en la seguridad burocrática de la que disfrutaban hasta el

El sistema debe rendir cuentas a quienes lo utilizan y a quienes lo financian, por lo que la existencia de mecanismos de control externo se considera necesaria.

momento en muchos lugares. De hecho, son ya varios los países, como Alemania, Francia, Hungría, Noruega o Suiza, por sólo citar algunos de ellos, que a raíz de dichas evaluaciones han introducido reformas que van más allá del curriculum y que modifican también los

sistemas de formación y las condiciones de trabajo del profesorado.

Sin duda, esta visión de la educación, que está en la base del auge actual por las evaluaciones, parte de una lógica economicista. Esa lógica, llevada a sus extremos, puede hacer tambalearse algunos de los principios básicos sobre los que se ha basado la existencia de los sistemas escolares hasta el momento. Sin embargo, es cierto también que las evaluaciones internacionales, cuando se plantean y se utilizan adecuadamente, pueden constituir un mecanismo muy útil para la mejora de la educación y una herramienta valiosa para el gobierno y la administración de los sistemas educativos. Entre otras, algunas de las funciones positivas que dichas evaluaciones pueden cumplir, son las de impulsar el intercambio de ideas y la reflexión sobre los problemas de la educación a escala internacional. Junto a lo anterior, a escala nacional, las evaluaciones dan información a los alumnos, a las familias y al conjunto de los ciudadanos sobre los puntos fuertes y débiles de cada sistema educativo y, por tanto, contribuyen a que exista una mayor transparencia sobre su funcionamiento y unas demandas sociales más ajustadas en relación con el mismo. Además, si se explican sus hallazgos de una forma rigurosa, pueden servir de estímulo para el profesorado, ya que aportan orientaciones útiles para que éstos dirijan su actuación hacia el logro de nuevas metas. Es también indudable el hecho de que las evaluaciones pueden proporcionar una base de conocimientos sobre la que orientar el diseño de las políticas

educativas con mayor racionalidad, ya que permiten que los responsables de las mismas dispongan de un conjunto de informaciones accesibles, claras y contrastadas de la forma más objetiva posible.

Además de lo anterior, no cabe duda de que en el momento actual las evaluaciones internacionales en educación constituyen un proceso imparable, que cobrará mayor fuerza en los próximos años. Nadie cuestiona ya que vivimos en un contexto de globalización, en el que la movilidad, la interacción y la dependencia internacional son un hecho. A nadie, por tanto, puede extrañarle que la necesidad de aprender de los demás, que siempre ha existido entre países, sea ahora más acuciante que nunca, como lo es la exigencia de compararse con ellos y tener una idea de la posición propia en el panorama internacional.

A la vista de esa realidad, es importante insistir en la idea de que los procesos de evaluación son globales y no sólo analizan los diferentes elementos que intervienen en educación, sino, sobre todo, las relaciones entre ellos. Por ello, los resultados que se obtienen en los estudios internacionales deben ser transmitidos también con rigor, de acuerdo con esa visión global en la que es básica la interrelación entre factores. Proporcionar, sin más, datos asilados sobre el rendimiento de los alumnos no sólo es contrario a ese rigor, sino que oculta la complejidad de los procesos educativos y puede dar lugar a interpretaciones distorsionadas de la realidad.

El reto, por tanto, es seguir avanzando en la construcción de sistemas internacionales de evaluación cada vez más fiables científicamente y, en paralelo, conseguir que la difusión de sus resultados vaya más allá de las simplificaciones, explicando adecuadamente qué clase de información puede esperarse de estos estudios y cómo pueden contribuir a la mejora de la educación. ©

Bibliografía

OEI (1996): "Evaluación de la calidad de la educación". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 10, enero-abril, pp. 215-230.

V.A.A (2006): "Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA)". *Revista de Educación*, número extraordinario.

Instituto de Evaluación:

<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/>

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) <http://www.iea.nl/>

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico): <http://www.oecd.org>

Eurydice (Red de información sobre la educación en Europa): <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

PISA: un estudio internacional riguroso sobre la adquisición de competencias básicas

Enrique Roca

Director del Instituto de Evaluación
Ministerio de Educación, Política Social y Deporte



El estudio PISA (Programme for International Student Assessment) es un estudio de evaluación internacional sobre el rendimiento de los alumnos que permite la comparación entre los diferentes países participantes. PISA se plantea la evaluación de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos. Es decir, no se trata de evaluar los conocimientos de los alumnos que se encuentran en un determinado curso, sino cómo son capaces de utilizar y aplicar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones y a nuevos contextos los alumnos de 15 años, edad en la que la mayoría de los países, finalizan la escolaridad obligatoria.

PISA se aplica cada tres años. Se estudian principalmente los rendimientos de los alumnos en tres competencias claves: lectura, matemáticas y ciencias. En PISA 2000 fue la lectura el área que recibió una atención preferente, en PISA 2003 fueron las matemáticas, en PISA 2006 las ciencias y en PISA 2009 será de nuevo la lectura; en cada uno de estos años se dedica aproximadamente el 55% de la evaluación a la materia principal y el resto a las otras dos competencias.

En PISA 2000 participan 32 países, 41 en 2003, 57 en 2006 y serán más de 64 en 2009; de ellos, 30 países son miembros de la OCDE y 34 son países asociados. Las especificaciones internacionales de muestreo exigen un mínimo de 4500 alumnos y de 150 centros docentes por país para realizar el estudio.

Para valorar el rendimiento de los alumnos PISA utiliza pruebas cognitivas escritas, en formato papel o electrónico; duran aproximadamente dos horas y media. Éstas combinan preguntas de elección múltiple y preguntas abiertas; organizadas en unidades basadas en un pasaje escrito y/o gráfico que plantea una situación de la vida real. Por otro lado, PISA utiliza cuestionarios de contexto que responden los alumnos y los directores de los centros. Además, se tienen en cuenta otros factores asociados al rendimiento de los alumnos, como son las actitudes e implicación de los alumnos y las características y recursos de los centros.

El programa PISA cuenta para el tratamiento técnico con un consorcio internacional de instituciones de investigación educativa. La participación de España en su muestra estatal y ampliada a varias comunidades autónomas, está coordinada por el *Instituto de Evaluación*, del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

España junto con los países que forman el Grupo Iberoamericano de PISA (GIP¹), ha contribuido de modo destacado a los planteamientos teóricos y prácticos de la evaluación. Además, el GIP está elaborando un informe internacional de los resultados PISA 2006 en Iberoamérica, que se espera finalizar en el presente año.

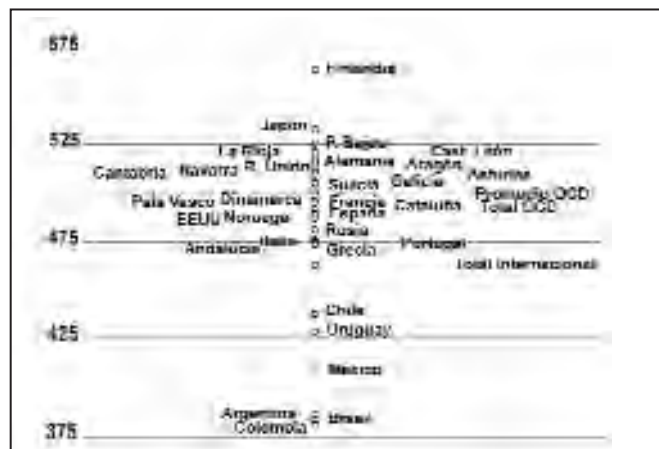
Una rica información sobre distintos tipos de resultados

Debe resaltarse que PISA aporta una muy rica y compleja información sobre los aprendizajes de los alumnos, sobre cómo son capaces de utilizarlos en situaciones y contextos diferentes y sobre cuáles son las circunstancias en las que se producen dichos aprendizajes. PISA ofrece mucho más que una ordenación de los países en torno a la media según los **resultados globales**.

Las medias obtenidas por los alumnos de los distintos países son expresados en una **escala** continua en la que se hace equivaler a 500 puntos el promedio de las puntuaciones medias de los países de la OCDE y en la que la desviación típica es 100 puntos (lo cual significa que, aproximadamente, las dos terceras partes de los alumnos participantes en PISA obtienen una puntuación entre 400 y 600 puntos). Para obtener este promedio, todos los países han sido ponderados por igual como si aportaran mil alumnos a las pruebas PISA, a fin de evitar que el *Promedio OCDE* estuviera inclinado hacia los países con mayor población escolar de 15 años. Este *Promedio OCDE de 500*, es por tanto un *índice promedio* de los *resultados medios* de los países de la OCDE. Para cada competencia básica se ha tomado como base 500 la media del año en que esa competencia fue la materia principal del estudio.

El resultado español se sitúa en torno a los *promedios OCDE*, donde se encuentran casi la totalidad de los países europeos, entre los 525 puntos de Países Bajos y los 473 de Grecia. Las 10 comunidades autónomas que han ampliado muestra se sitúan en esta zona. La Rioja y Castilla y León, con resultados muy próximos a los de Países Bajos, sólo superados en Europa por Finlandia y Estonia. Pero también Aragón, Navarra, Cantabria, Asturias y Galicia tienen resultados similares a Alema-

nia, Reino Unido, República Checa, Suiza, Austria, Bélgica o Irlanda.



Los resultados obtenidos en matemáticas son similares a los de ciencias. Sin embargo, los resultados en comprensión lectora en 2006 han sido inferiores a los promedios OCDE y han empeorado con respecto a años anteriores, como lo han hecho los promedios internacionales, aunque el descenso en España ha sido de mayor intensidad. Por tanto, si se atiende sólo a los resultados globales, se puede concluir que la comprensión lectora requiere la mayor atención y dedicación por parte de todos los implicados. Pero, al mismo tiempo, PISA muestra que los alumnos españoles han alcanzado un buen nivel medio en comparación con sus compañeros del mundo más desarrollado en competencias científica y matemática.

Además de los resultados globales, PISA ofrece una distribución de los resultados de los alumnos agrupados en varios **niveles de rendimiento**, con los que se asocian una descripción de las competencias y capacidades que típicamente demuestran los alumnos que alcanzan el rango de puntuaciones propio del nivel. Los niveles resultantes han sido:

Lectura		Matemáticas		Ciencias	
Niveles	Puntuación	Niveles	Puntuación	Niveles	Puntuación
5	>628	6	>669	6	>700
4	583-625	5	607-669	5	633-700
3	481-659	4	548-607	4	589-633
2	409-480	3	482-545	3	484-559
1	355-407	2	420-482	2	410-484
<1	<335	1	358-420	1	335-410
		<1	<358	<1	<334

En el sistema educativo español hay un porcentaje menor de alumnos en los niveles más bajos de rendimiento que en el total OCDE o que en países como Noruega, Francia, Estados Unidos o el resto de los países medi-

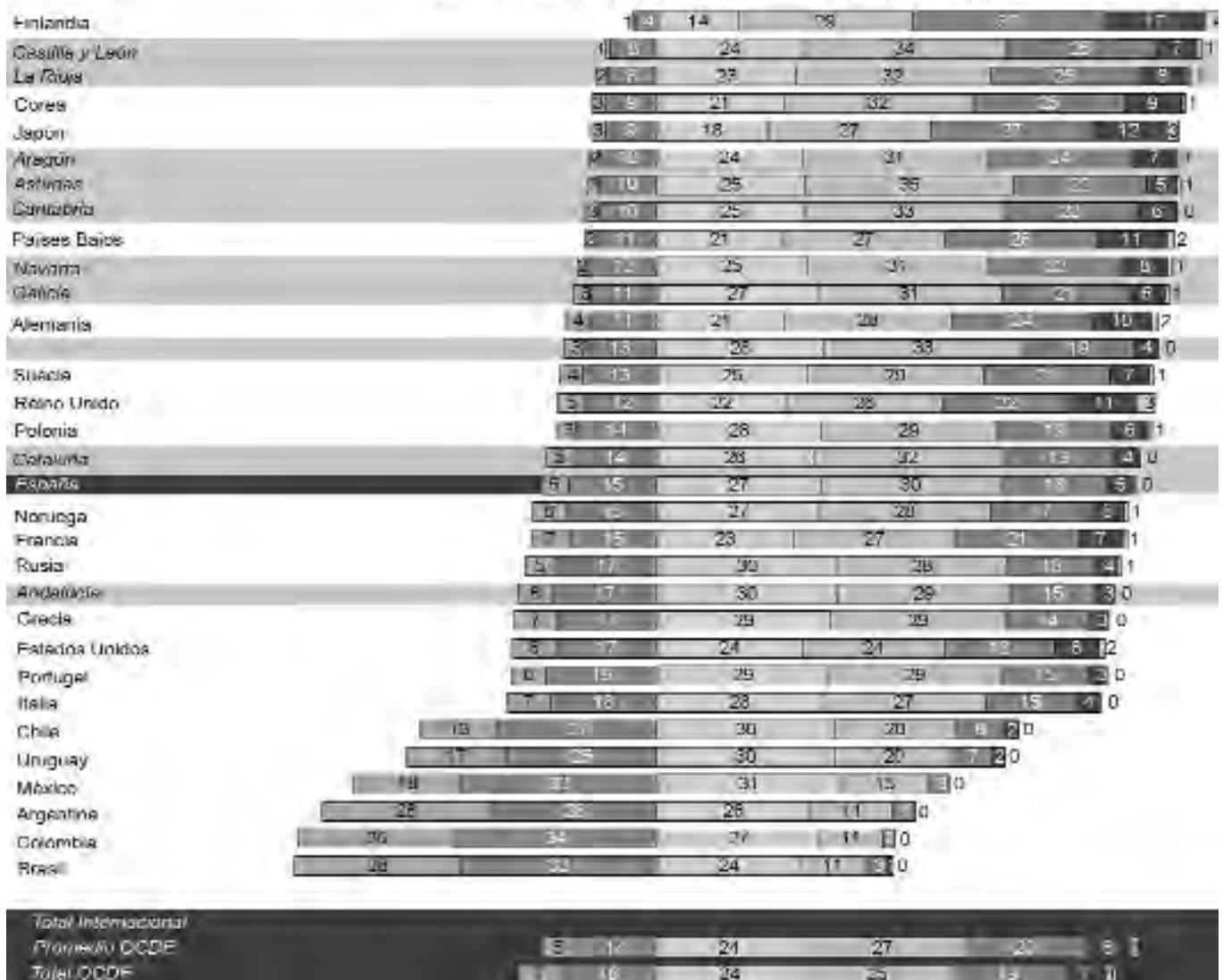
terráneos. El número de alumnos españoles en estos niveles bajos de rendimiento es ligeramente superior al de Suecia, Reino Unido, Bélgica o Dinamarca. Esta información de PISA 2006 es de la mayor importancia para nuestro sistema educativo, ya que, como es sabido, tenemos un importante porcentaje de alumnos que no finalizan con éxito la ESO (*fracaso escolar*) y, sin embargo, la mayoría de ellos obtienen resultados relativamente mejores que los de sus compañeros de la OCDE.

alumnos españoles son mejores en las cuestiones referidas a la Tierra y el espacio o a los seres vivos, mientras que son inferiores en las relativas a los sistemas físicos. Es en este bloque de la competencia científica donde deberán centrarse buena parte de las medidas con las que se procure mejorar el rendimiento de los alumnos españoles en competencia científica.

Una enseñanza igualmente positiva puede extraerse de los resultados en comprensión lectora: los alumnos españoles comprenden

Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en Ciencias

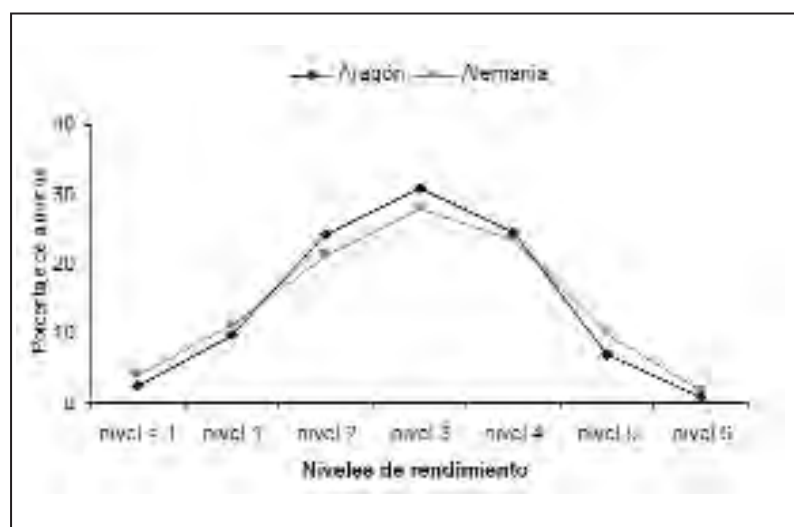
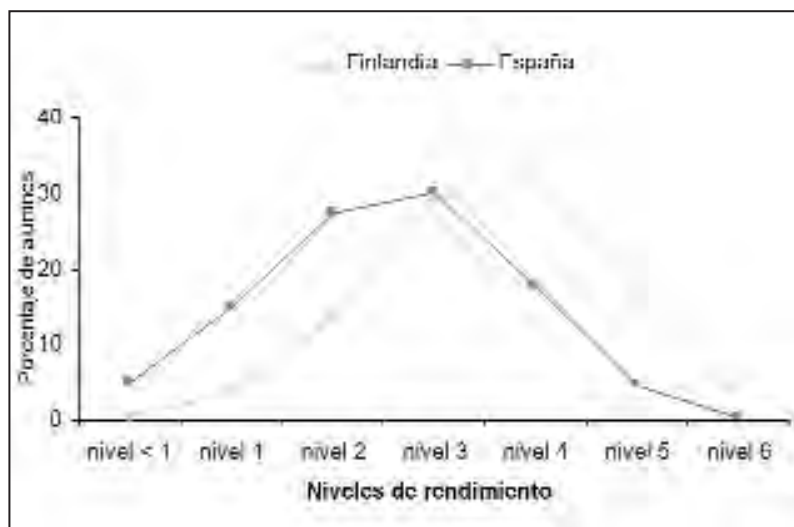
■ nivel < 1 ■ nivel 1 ■ nivel 2 ■ nivel 3 ■ nivel 4 ■ nivel 5 ■ nivel 6



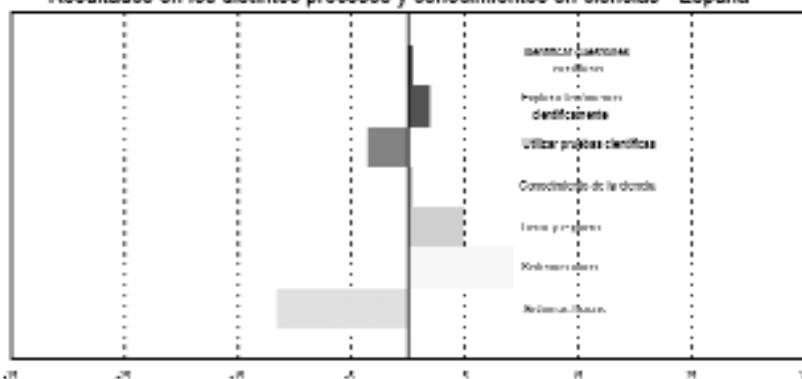
PISA ofrece también resultados en las distintas dimensiones de cada una de las competencias: en los diferentes procesos cognitivos o en los bloques de contenidos. Esta información es muy valiosa para el profesorado y para los responsables de la educación. Por ejemplo, los resultados en las distintas escalas de ciencias 2006 muestran que los resultados de los

aceptablemente los textos que se les plantean, pero tiene más dificultad a la hora de reflexionar sobre la información que se les proporciona, ponerla en relación con otros aprendizajes o realizar valoraciones posteriores.

Además, estos resultados mejores son compatibles con una elevada **equidad**: el sistema educativo español es comparativamente



Resultados en los distintos procesos y conocimientos en ciencias - España



uno de los que ofrece mayor equidad a sus alumnos, próxima a la de los países nórdicos. Además, las diez comunidades autónomas que han ampliado muestra tienen mejores resultados en equidad que la media española y que los promedios OCDE. Por otra parte, PISA muestra que las diferencias en los resultados de los alumnos debidas a factores relacionados con los centros en los que están escolarizados son similares a las de los países nórdicos y equivalentes a la mitad de las que se obtiene en el

conjunto de la OCDE. El sistema educativo español es, por tanto, francamente equitativo y esta equidad es más significativa si se tiene en cuenta que hay en España una proporción menor de alumnos en los niveles más bajos de rendimiento que en la OCDE.

Circunstancias y factores del entorno que explican los resultados

PISA ha permitido constatar que el rendimiento educativo de los alumnos está relacionado de manera muy directa e intensa con el estatus social, económico y cultural de las familias. Por esta razón, PISA ha elaborado un índice estadístico denominado índice de estatus socioeconómico y cultural (**ESEC**), calculado a partir de las respuestas de los alumnos.

PISA ha elaborado este índice para el conjunto de países y regiones participantes teniendo en cuenta tres componentes: el nivel más alto de educación o formación alcanzado por los padres, el *prestigio de la profesión* más alta de los padres y el nivel de recursos domésticos (espacio para estudiar, conexión a Internet, libros de estudio y de literatura...). PISA ha presentado el valor del índice para cada país y las puntuaciones resultantes una vez descontado el efecto del estatus socioeconómico y cultural de la puntuación general.

En los niveles socioeconómicos más modestos los alumnos españoles obtienen mejores resultados que el promedio OCDE o, lo que es lo mismo, en los centros que escolarizan a estos alumnos el sistema educativo ofrece mejores resultados que en los centros y alumnos equivalentes de la OCDE. Lo

contrario ocurre justo en los niveles socioeconómicos más favorecidos. Por otra parte, el gradiente español presenta menos pendiente, lo cual significa, como se ha venido comentando por otros indicadores, que el sistema educativo español es más equitativo que la media de la OCDE.

Las líneas de gradientes correspondientes a las comunidades autónomas españolas presentan una pendiente muy similar a la media estatal y en la mayoría se sitúan ligeramente

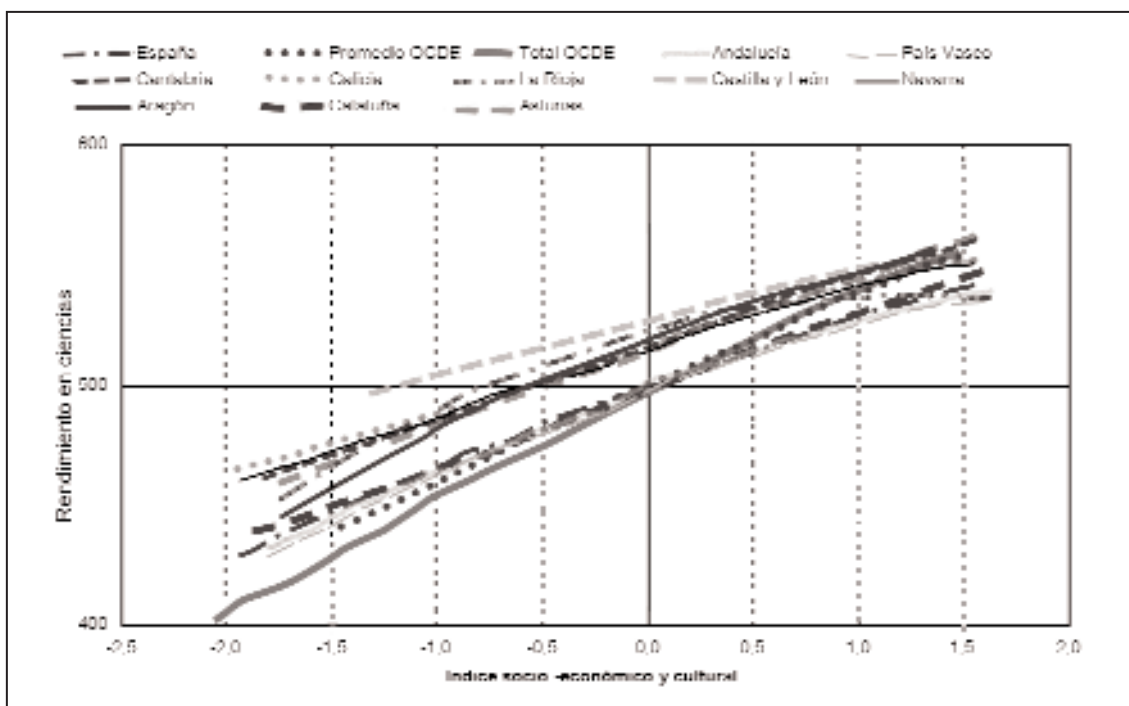
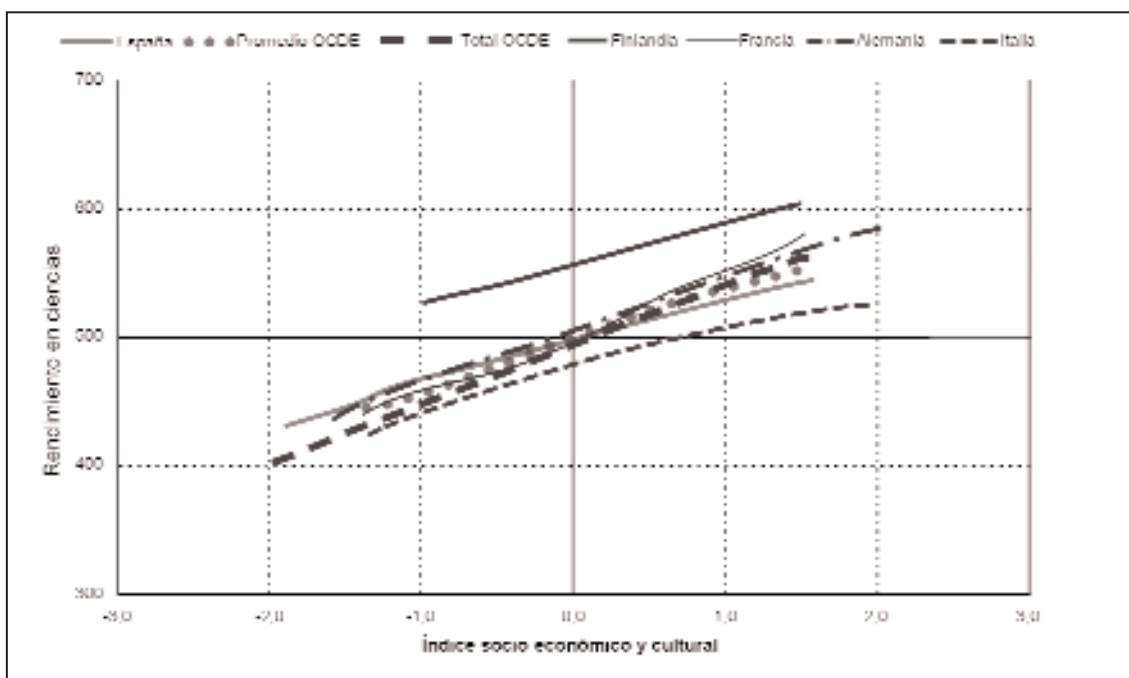


por encima de esa media. Este comportamiento pone de manifiesto que el sistema educativo español ofrece resultados similares cuando se considera la relación de éstos con el índice social, económico y cultural: se trata de un *sistema educativo* homogéneo.

Por otra parte, los alumnos españoles que no han repetido curso obtienen 528 puntos en ciencias, resultado superior al de la casi totalidad de los países europeos, si se excluye a Finlandia. Es decir, que el sistema educativo español (su estructura, sus profesores, sus alumnos) consigue que el 60% de los jóvenes españoles que llegan a 4º de ESO sin haber repeti-

do curso obtengan unos de los mejores resultados de Europa y de la OCDE.

Sin embargo, si los alumnos han repetido un curso, el promedio desciende a 439 puntos y si han repetido dos a 386 puntos: es decir, una diferencia entre repetir dos veces o no repetir de 142 puntos. El informe internacional resalta la ineficacia de la repetición como medida educativa. De PISA 2006 se puede extraer la conclusión de que es fundamental apoyar a todos los alumnos que presentan dificultades, desde el primer momento que éstas aparecen, y de que es necesario poner los recursos imprescindibles para evitar que ningún alumno



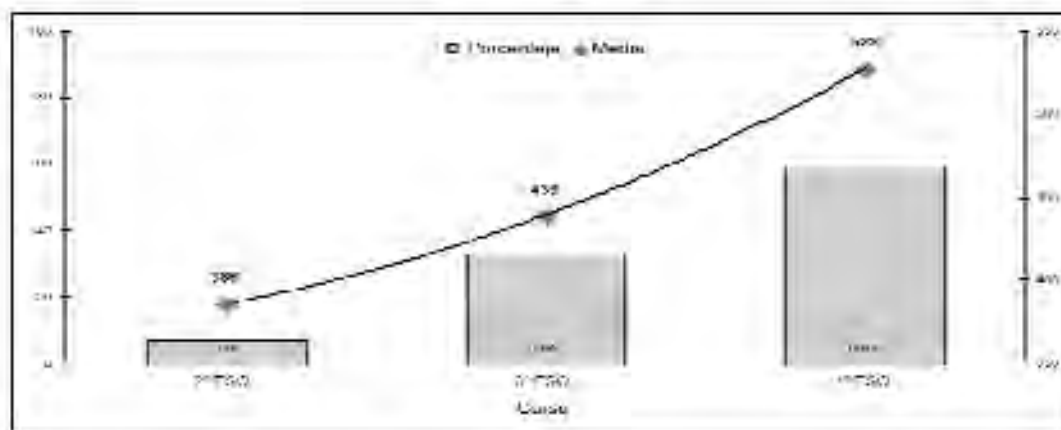
se retrase y se encuentre a final de curso, de cualquier curso, en la situación de repetir, que tan injusta e ineficaz resulta.

La educación es sin duda la mejor inversión colectiva e individual de un país.

Entre un 30 y un 40% de alumnos españoles repiten y buena parte de ellos no alcanza la titulación en ESO. Son los que engrosan el denominado fracaso escolar. Además, la mayoría de estos alumnos no pueden continuar estudios, para los que hace falte el título: justifican

alumnos y el mantenimiento de buenos resultados en equidad. Es preciso, al mismo tiempo, el trabajo en el entorno educativo de los alumnos para conseguir contrarrestar el efecto de las diferencias culturales, económicas y sociales de los contextos familiares y de los centros. Por otra parte, es necesario el estímulo y la promoción de la formación docente para que sea más eficaz el trabajo con los alumnos en la adquisición de las competencias básicas.

En particular, PISA pone de manifiesto las políticas educativas que permiten mejorar los recursos en el entorno educativo de los alumnos, es decir, que dirigen apoyos y refuerzos donde son necesarias medidas educativas indi-



así, el denominado abandono escolar prematuro. Por tanto, evitar el retraso escolar, apoyar a los alumnos que lo necesitan, poner todo el esfuerzo inversor y educativo en conseguir que los alumnos avancen al ritmo previsto y evitar la repetición, se convierten en objetivos prioritarios del sistema educativo, de acuerdo con los resultados en PISA 2006.

Si se consiguiera disminuir drásticamente el nivel de repetición, los resultados globales de nuestros alumnos se encontrarían entre los mejores de PISA. Además, reduciríamos en la misma proporción el fracaso escolar y el abandono escolar prematuro, los dos objetivos europeos para 2010 en los que tenemos un peor resultado y un reto mayor.

PISA como instrumento de mejora

PISA se ha utilizado con frecuencia como arma para criticar o descalificar el funcionamiento de los sistemas educativos atendiendo casi de modo exclusivo al promedio global de los países. Pero la rica información de PISA permite utilizar esta evaluación internacional como instrumento de mejora de la política y la práctica educativa en cada país.

Los resultados PISA 2006 señalan que es posible la mejora del rendimiento de *todos* los

vidualizadas. Asimismo, PISA enfoca las políticas educativas hacia el cumplimiento de la igualdad de oportunidades a través de un principio fundamental de la educación como es la equidad. Para ello se necesita el esfuerzo de los alumnos y de toda la sociedad en general, así como una adecuada preparación e implicación del profesorado -cuyo trabajo ha de estar orientado hacia la adquisición de las competencias del alumnado- y, por último, también es necesario potenciar la evaluación, que conlleva la exigencia de responsabilidad y la organización de las escuelas con una mayor autonomía y participación tanto de profesores como de alumnos y familias.

En conclusión, PISA confirma que es necesario comprometer en el esfuerzo educativo al conjunto de la sociedad: gobierno y todo tipo de instituciones, públicas y privadas, responsables educativos, profesores, familias y alumnos. La educación es sin duda la mejor inversión colectiva e individual de un país. ©

1. Los países que forman parte de GIP son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Portugal y Uruguay; junto a las próximas incorporaciones de Panamá, Perú y República Dominicana.

En las investigaciones comparativas internacionales del rendimiento educativo tales como el PISA, la posición de cada país en la lista comparativa de resultados promedio es casi siempre el único elemento de la discusión política y del comentario social, siendo el único dato con el que se evalúa a los sistemas educativos, lo que puede ser muy equívoco al no tener en cuenta el contexto en el que se producen los resultados. Este simple dato se utiliza habitualmente por la clase política, sin más consideración, para la increpación política, pero no se hace un análisis detallado de lo que los resultados de este tipo de investigaciones significan.

Un análisis de las diferencias de resultados entre países en el proyecto PISA

Guillermo Gil Escudero

Vice-chair del Proyecto PISA y miembro de su Grupo Ejecutivo (1998-2000); representante español en el Consejo de Gobierno del PISA y coordinador nacional del Proyecto PISA de la OCDE (1997-2004).

Por otro lado, la posición relativa de cada país en tales listados no dice nada de cuánto es lo que saben sus estudiantes (ya que en estos listados se comparan los resultados de unos países con otros y no con un conjunto de conocimientos a adquirir) lo que contribuye poco a conocer si los sistemas educativos están logrando o no los objetivos educativos que pretenden. Además, no se suele tener en consideración que esta posición en el listado tiene un amplio margen de error y cada país podría estar situado unas cuantas posiciones más arriba o más abajo en la lista dependiendo de diversos factores de error, tanto de medida como de muestreo.

En este breve artículo se van a comentar resumidamente algunos resultados del análisis de los datos del PISA 2003 publicados en el "Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana. Resultados de Castilla y León" publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. En este informe se pueden encontrar los análisis y resultados que se



comentan a continuación con todo detalle y que se centran en el análisis de las diferencias entre países en cuanto a su rendimiento académico promedio.

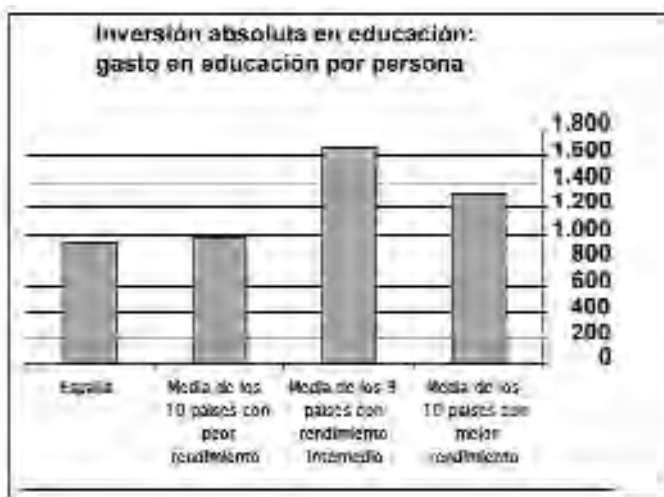
La riqueza nacional

Los resultados del PISA muestran que existe una estrecha relación entre la riqueza nacional y el rendimiento académico. Por ejemplo, los resultados del PISA 2003 muestran que un 42 por ciento de las diferencias de resultados en matemáticas entre los países participantes se explica en función de su riqueza nacional (un 28 por ciento en el caso de los países de la

OCDE). Esta relación consiste en que los países con mayor riqueza nacional tienden a obtener un rendimiento académico más alto que los países con menor riqueza nacional -es decir, la posición en el listado comparativo de resultados refleja en gran medida simplemente la riqueza de los países participantes-. No obstante, esta covariación no implica que haya una relación causal directa entre riqueza nacional y nivel de rendimiento de los países, aunque evidentemente los países más ricos tienen más recursos disponibles para la educación y es un hecho que tienden a invertir más en educación; la riqueza nacional no determina totalmente el rendimiento escolar sino que lo condiciona a través de la inversión en educación, y especialmente mediante la inversión en el profesorado, que son factores intermedios entre la riqueza nacional y el rendimiento escolar.

La inversión en educación

Los informes de la OCDE sobre el PISA han puesto de manifiesto que los países con mayor gasto por estudiante obtienen un rendimiento promedio de los estudiantes más alto, al señalar, por ejemplo que en el PISA 2000 y 2003, el gasto por alumno explica el 22 y el 15 por ciento respectivamente de la variación de los resultados en matemáticas entre los países. Como conclusión de ello la OCDE ha señalado repetidamente que el gasto en educación es un factor muy importante y una condición necesaria para una educación de calidad, aunque un gasto absoluto elevado no garantice automáticamente buenos resultados. Si se utilizan otros índices de cálculo, por ejemplo el gasto absoluto en educación por persona, la relación entre inversión y rendimiento educativo es aún más significativa explicando el 37 por ciento de la variación de los resultados entre países. Sin embargo, la afirmación y la cautela de lo expresado en los informes de la OCDE se ha utilizado sistemáticamente por la clase política española para defender que no debe aumentarse el gasto en



educación, en contra de la evidencia estadística significativa de la relación entre inversión en educación y rendimiento educativo.

Los análisis sobre la inversión en educación ponen de manifiesto asimismo que la inversión relativa en educación (el porcentaje del PIB que se dedica a la educación) es fundamentalmente una decisión política en la que los países tienen un amplio margen de decisión. Por su lado, la inversión absoluta en educación tiene un influjo directo sobre la inversión en el profesorado, aunque también hay un amplio margen de decisión política para la determinación del salario de los profesores.

Resulta sorprendente el asombro de los políticos y de los medios de comunicación frente al hecho de que los resultados académicos españoles se sitúen algo por debajo del promedio de la OCDE, cuando si se comparan las cifras de inversión absoluta en educación de España con los del resto de los países de la OCDE, se observa que la inversión española en educación es inferior, no solamente a la de los diez países con mejor resultado en el PISA 2003 y a la de los 9 países con rendimiento intermedio, sino que es inferior a la inversión promedio de los 10 países con peor rendimiento en el PISA 2003.

“
Existe una estrecha relación entre la riqueza y el rendimiento académico. Los resultados de PISA 2003 muestran que un 42 % de las diferencias de resultados matemáticos se explica en función de la riqueza nacional
 ”

El nivel educativo de la población y el nivel socioeconómico y cultural de los padres de los estudiantes

El nivel educativo de la población adulta de un país se revela como el principal factor determinante y el mejor predictor aislado del rendimiento académico promedio de los estudiantes de 15 años de cada país y, lógicamente, es el resultado de la inversión en educación que realizó tal país en épocas anteriores, ya que el efecto del nivel educativo alcanzado por los padres sobre los resultados educativos de sus hijos tiene su origen en su propia escolarización que se produjo aproximadamente entre hace 10 y 40 años antes de la evaluación PISA. Por ello, por un lado resulta poco adecuado considerar que los resultados educativos obtenidos son fundamentalmente una consecuencia de las políticas actuales de los gobiernos o de las desarrolladas durante la década previa a la evaluación, y por otro, la inversión que los países realizan en educación determinará con toda probabilidad los resultados de sus sistemas educativos a largo plazo.

Los datos del estudio PISA 2003 indican que aproximadamente el 64 por ciento de la variación entre los resultados de los países se explica por el nivel educativo de su población (un 50 por ciento si solamente se tienen en cuenta los países de la OCDE).

El nivel socioeconómico y cultural de los padres de los estudiantes, lógicamente condicionado por su nivel educativo, es un factor primordial que afecta al rendimiento individual de los estudiantes, bien individualmente o bien por su agregación en los centros educativos y es el segundo factor con mayor relación individual con el rendimiento académico que, considerado aisladamente, explica alrededor del 52 % de la varia-

“

Probablemente el salario del profesorado es un reflejo del valor que tradicionalmente la sociedad atribuye a la educación y tiene un efecto directo y muy significativo sobre el rendimiento académico

”

ción de los resultados promedio de los países.

La inversión en el profesorado

Probablemente, el salario del profesorado es un reflejo del valor que tradicionalmente la sociedad atribuye a la educación y tiene un efecto directo y muy significativo sobre el rendimiento académico.

El promedio de los salarios de los profesores de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior con 15 años de experiencia en los países participantes en el PISA 2003 explica el 49 por ciento de la variación de los resultados promedios entre los países (un 28 por ciento si solamente se tienen en cuenta los países de la OCDE).

Si se comparan los salarios promedio del profesorado no universitario de España con los del resto de los países de la OCDE, se observa que el salario promedio del profesorado en España es inferior al de los profesores de los 10 países con mejores resultados en el PISA 2003 y superior al promedio de los restantes 19 países.

La OCDE ya señaló que, entre 1996 y 2002, el poder adquisitivo del salario de los profesores en España descendió alrededor de un 7 por ciento y se puede estimar que, para los funcionarios de la educación pública, ha disminuido al menos un 25 por ciento en los últimos 20 años. Probablemente, el descenso del poder adquisitivo del salario del profesorado en España afectará negativamente a los resultados educativos promedio de España y a la incorporación de nuevos profesores. Los últimos datos de la OCDE señalan que desde 1996 a 2006 el salario de los profesores no universitarios ha descendido entre un 5

y un 8 por ciento para el profesorado de educación primaria, y entre un 6 y un 9 por ciento para el profesorado de educación secundaria,

según se contabilice el salario inicial, el salario tras 15 años de experiencia o el salario máximo que pueden alcanzar.



La autonomía escolar

El estudio PISA utiliza un indicador de la autonomía escolar que refleja la capacidad de los centros educativos para tomar decisiones relacionadas con la gestión de los recursos del centro educativo y con el currículo escolar. Según este indicador, en los países en los que los centros educativos tienen más autonomía para gestionar su organización el rendimiento académico promedio es más alto y el número de semanas de instrucción al año es mayor. El grado de autonomía escolar en los sistemas educativos está significativamente relacionado con el rendimiento académico promedio de los países, dado que un 36 por ciento de la variación del rendimiento académico entre los países de la OCDE se explica por la consideración aislada de su nivel de autonomía. Además, parece que la autonomía escolar tiene un efecto a largo plazo sobre el nivel educativo de la población de los países, probablemente debido a su mayor capacidad para adecuar la enseñanza a las características de la población a la que atienden. Por otro lado, en los países de la OCDE con mayor autonomía escolar el porcentaje de repetidores de curso es menor.

En la comparación del índice PISA de autonomía escolar para España con el del resto de los países de la OCDE, se observa que la autonomía escolar promedio de los centros educativos españoles es muy inferior a la de los diez países con mejor resultado en el PISA 2003 y a la de los 9 países con rendimiento intermedio, aunque es superior a la de los 10 países con peor resultado.

El bajo índice de autonomía escolar de los centros educativos españoles pone de

manifiesto que el proceso de descentralización administrativa de la educación en España ha consistido en una descentralización en relación con la administración del Estado y una recentralización regional mayor que la previamente existente con un consiguiente incremento de la normativización regional de la educación en detrimento de la autonomía de los centros educativos.



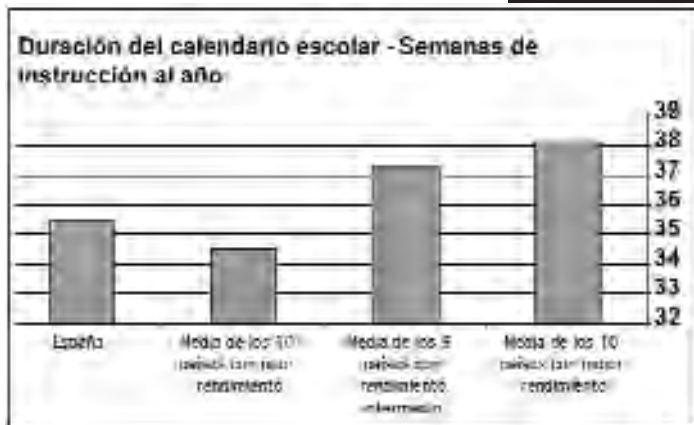
La duración del calendario escolar

Las semanas de instrucción al año probablemente son un reflejo de la importancia que los gobiernos conceden a la educación y del valor que le otorga tradicionalmente la sociedad en su conjunto. Los países con mayor número de semanas de instrucción al año tienen un mayor rendimiento académico promedio, de tal modo que los datos del PISA 2003 indican que las diferencias en el número de semanas de clase explican un 52 por ciento de la diferencias de rendimiento entre países.

Si se compara el número promedio de semanas de clase anuales en España con los del resto de los países de la OCDE, se observa que el número de semanas de instrucción al año en



España es casi 3 semanas menor que en los países con mejor rendimiento educativo en el PISA y es inferior en casi 2 semanas a la de los 9 países con rendimiento intermedio, aunque es superior en una semana al número de semanas de instrucción de los 10 países con peor resultado.



El efecto combinado de los factores sobre el rendimiento escolar promedio de los países

Como es lógico, el efecto de los factores antes mencionados no se produce de modo independiente, sino que estos factores interactúan y se solapan entre sí y afectan de manera conjunta y simultánea al rendimiento académico.

Si se analizan los efectos combinados de estos factores se encuentra que 4 factores -el nivel socioeconómico y cultural de las familias, el salario del profesorado, la autonomía escolar y las semanas de instrucción anuales- explican el 81 por ciento de las diferencias de rendimiento entre los países de la OCDE en el estudio PISA 2003. De estos factores, el salario del profesorado es el factor directo más importante para explicar las diferencias de rendimiento entre países de la OCDE, seguido por la autonomía escolar, las semanas anuales de instrucción y el nivel socioeconómico de la familias de los estudiantes.

Implicaciones de los resultados

En primer lugar, los resultados de los análisis de las diferencias de rendimiento académico entre los países indican que para interpretar adecuadamente la posición de España en los listados comparativos con el resto de países participantes en el PISA debe tenerse muy en cuenta que, no solamente la inversión en educación en España es muy inferior al promedio de la OCDE, sino que tanto el nivel educativo de la población española como el nivel socioeconómico y cultural de los padres de los estudiantes es notablemente inferior al nivel promedio que se encuentra como promedio en estos países. Además, en comparación con los 10 países de la OCDE con mejores resultados, la autonomía escolar de los centros educativos en las regiones españolas es muy inferior, en España se imparten como promedio 3 semanas menos de clase al año y el salario de los profesores españoles es notoriamente inferior al de los profesores de dichos países con los mejores resultados educativos.

Teniendo en cuenta estos factores y circunstancias, los resultados obtenidos por los alumnos españoles en los tres ciclos del estudio PISA llevados a cabo hasta el momento son mejores de lo esperable y pueden valorarse como positivos si además de tener en cuenta el bajo nivel de inversión en el sistema educativo y en su profesorado, de la falta de autonomía escolar y del corto calendario escolar, se tiene en cuenta la confusión y el desconcierto que la clase política responsable ha introducido en el sistema educativo con los constantes cambios de leyes, currículums y normativas regionales, convirtiendo la educación en un área preferente para la agresión política y en un medio para el adoctrinamiento nacionalista tanto español como regional.

Por otro lado, a la vista de los resultados parecería lógico

“

A la vista de los resultados parecería lógico tomar las medidas necesarias para establecer una inversión más alta en educación de modo estable a lo largo del tiempo, incrementando significativamente la inversión en el profesorado a través de su salario

”

tomar las medidas necesarias para establecer una inversión más alta en educación de modo estable a lo largo del tiempo, incrementando significativamente la inversión en el profesorado a través de su salario, a la vez que se aumenta notoriamente el nivel de autonomía escolar real y extendiendo de modo generalizado un mayor número de semanas de instrucción al año, dado que estos factores se muestran como factores fundamentales para la mejora de los niveles de rendimiento educativo promedio de los países y, consiguientemente, para la mejora de su calidad. Parece lógico que una alta inversión en el profesorado constante a lo largo del tiempo, indicador a la vez que promotor del estatus social del profesorado, puede contribuir a atraer a la actividad docente a los estudiantes con capacidades altas.

Sin embargo, las perspectivas no parecen ser muy alentadoras. En el conjunto de la OCDE se observa una tendencia a la disminución de la inversión relativa pública en educación entre 1991 y 2005, que ha descendido alrededor de un 0,4 por ciento, desde un 5,4 hasta un 5,0 por ciento. En España, la disminución de la inversión relativa pública en educación entre 1995 y 2005 ha sido de alrede-

“

En España se imparten como promedio tres semanas menos de clase al año y el salario de los profesores es notoriamente inferior al de los países de la OCDE con mejores resultados

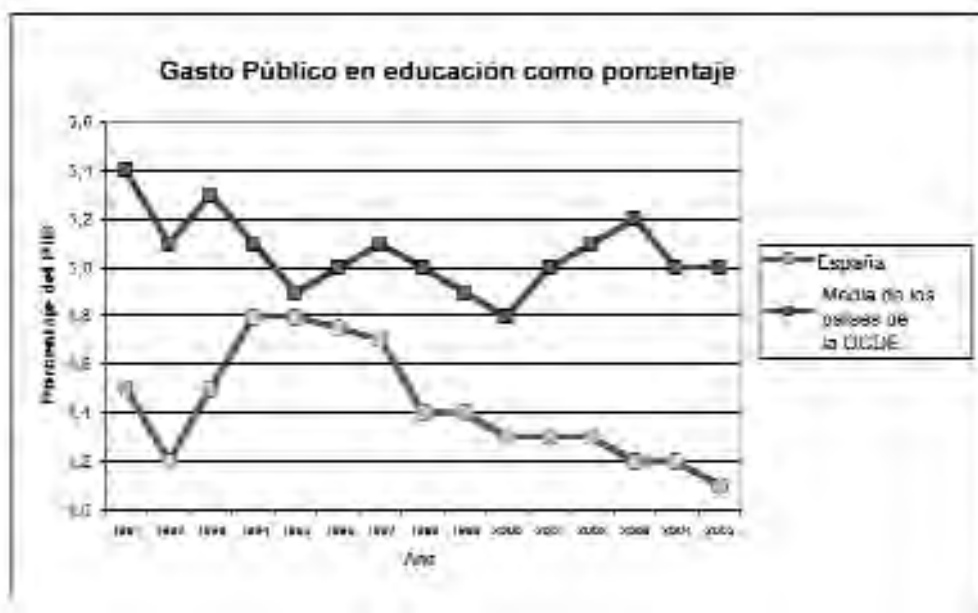
”



dor de un 0,7 por ciento, siendo este nivel de inversión en el año 2005 significativamente menor que el de la media de los países de la OCDE (4,1 por ciento frente al 5,0 por ciento como promedio de los países de la OCDE). Si se tiene en cuenta como indicador de la inversión en educación el gasto por alumno, los informes de la OCDE señalan que, en el año 2005, el gasto acumulado por alumno a lo largo de la educación primaria y secundaria por alumno en España

fue un 13 por ciento menor que el promedio de los países de la OCDE.

Si se tiene en cuenta el importante efecto sobre el rendimiento académico de la inversión en educación y del salario del profesorado que señalan los resultados del estudio PISA, parece razonable señalar que el bajo nivel de inversión en educación en España y su notable disminución desde 1996 ponen en serio riesgo los resultados educativos futuros del conjunto del sistema educativo. ©



LIBROS PARA EDUCADORES



152 pp. - 15,80 €

T. CUADRADO ESCLÁPEZ
LA ENSEÑANZA QUE NO SE VE

Educación Informal en el siglo XXI

La obra expone la acción cotidiana y oculta de la Educación Informal, aportando reflexiones, y ofreciendo ejemplos, herramientas de análisis y soluciones para el trabajo grupal, tanto en educación formal como no formal.



176 pp. - 19,50 €

D. KNAPCZYK
GUÍA DE AUTODISCIPLINA

Como transformar los problemas de conducta en objetivos de autodisciplina

Con este libro el profesorado podrá ayudar a sus alumnos a desarrollar habilidades para controlar su conducta. Más que conseguir que se comporten bien, le enseñará a enseñarles a que se responsabilicen de su comportamiento.



192 pp. - 18,20 €

A. ESCRIBANO Y A. DEL VALLE (Coords.)
EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

Una propuesta metodológica en Educación Superior
Este metodología intenta construir comunidades de aprendizaje utilizando problemas reales. El libro presenta la modalidad individual —aprendizaje autorregulado— y la modalidad grupal —aprendizaje colaborativo— y el papel del tutor como facilitador.



176 pp. - 19 €

M. BARTOLOMÉ, F. CABRERA Y OTROS
CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL Y RESPONSABLE

Propone una educación en valores cívicos como participación, responsabilidad social, diversidad y diálogo, crítica social y solidaria, equidad de género, defensa del medio ambiente y promoción de un desarrollo sostenible.



160 pp. - 14 €

CARMEN HERNÁNDEZ SÁNCHEZ DEL RÍO
EDUCACIÓN SEXUAL PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 6 AÑOS

Cuándo, cuánto y cómo hacerlo
El objetivo de este libro es ayudar a los educadores de niños pequeños a entender la sexualidad infantil mediante ejemplos claros y sencillos, adaptados también a niños con necesidades especiales, para que sepan adoptar conductas y actitudes adecuadas.

M. CASTILLO Y OTROS
CÓMO EVITAR EL FRACASO ESCOLAR

Amplia orientación práctica para evitar el fracaso escolar o reducir sus efectos. A través de pautaciones simultáneas y ordenadas, se dan respuestas con claves y pautas a sus múltiples y complejas situaciones.



160 pp. - 10 €

D. LAPORTE
AUTOIMAGEN, AUTOESTIMA Y SOCIALIZACIÓN DE 0 A 6 AÑOS

Material práctico con información, reflexiones, ejercicios, mini tests, etc., para seguir el proceso de los pequeños en el desarrollo de una formación positiva.



144 pp. - 13,50 €



narcea, s.a. de ediciones

Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 MADRID

Tel.: 91 554 61 02. Fax: 91 554 64 87

narcea@narceaediciones.es www.narceaediciones.es

Alto rendimiento y equidad

Conseguir un sistema equitativo sin bajar el nivel de los resultados

Antonio Bolívar
Universidad de Granada



En la formulación más relevante de equidad, John Rawls (1979) entiende que aún cuando pueda haber diferencias en nuestras sociedades

desarrolladas, éstas no son permisibles si no contribuyen al beneficio de los menos aventajados, es decir, que los altos resultados en un país no pueden justificarse si, al tiempo, no se desarrollan políticas sociales y educativas de apoyo con mayores recursos a los grupos más vulnerables o desfavorecidos.

Como dice en su *Teoría de la justicia*, de acuerdo con un principio de diferencia, “las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad”. Este principio *maximin* (teoría de los juegos) admite la desigualdad siempre que los peor parados en el juego salgan, en todo caso, mejor que con otras reglas posibles, al tiempo que las posiciones sociales estén abiertas a todos en igualdad de condiciones.

Conjugar la excelencia con la equidad, lejos –como inicialmente podría parecer– de una cuadratura del círculo, no lo es conseguir buenos resultados como país y apostar por la equidad. De hecho, por ejemplo Finlandia es uno de los sistemas educativos más integradores y, además, el que consigue más altos resultados. Por el contrario, Alemania en el primer PISA de 2000, aún cuando tenían un grupo de población con altos resultados, obtuvo unos malos resultados, por su sistema segregador o con escasa comprensividad, hasta el punto que provocó una aguda crisis en el gobierno y un fuerte debate en el

“

Un sistema educativo equitativo se caracteriza por su capacidad de aminorar la relación entre rendimiento académico y origen social

”

país. Otros países, como España, si bien no obtienen altos resultados un número significativo de alumnos, parece tener una alta equidad, aspecto este último que discutiremos. En conjunto, sistemas educativos más diferenciados conducen a peores resultados.

Junto a una lucha decidida por la equidad, con políticas educativas y sociales de apoyo, un país precisa también de altos rendimientos, que le posibiliten contar con un capital humano necesario para su progreso y competitividad. Pero a la vez, la escuela debe contribuir decididamente a limar las diferencias socioeconómicas, favoreciendo a los estudiantes con actividades enriquecidas culturalmente, más allá de lo que pueda proporcionarles su familia. Un sistema educativo equitativo se caracteriza justamente por esto: aminorar la relación entre rendimiento académico y origen social. Es decir, cuando es capaz de garantizar igualdad de resultados educativos, independientemente de las condiciones socioculturales del entorno y del tipo de centro. Como dice

Salido Cortés (2007, p. 41), “la verdadera prueba de la igualdad del sistema educativo está, no en la homogeneidad de los resultados globales, sino en la falta de asociación entre la extracción social de los individuos y sus rendimientos”.

El caso español: ¿escasa dispersión de resultados significa una mayor equidad?

Los resultados de PISA 2006 en España muestran que no hay muchos alumnos en los niveles inferiores de la escala, pero tampoco en los superiores. Existe una cierta polémica sobre si una baja dispersión de resultados (295 puntos entre los mejores y peores resultados, frente a los 311 de los países de la OCDE), en principio, quiere decir que tiene una mayor equidad, o ésta no es más que un efecto “artificial” de la homogeneidad de resultados de los estudiantes españoles. Por un lado, el Informe español sobre PISA 2006 afirmaba (p. 100), entre sus conclusiones, que “el sistema educativo español es comparativamente uno de los que ofrece mayor equidad a sus alumnos, próxima a la de los países nórdicos”. Por su parte, comenta Alejandro Tiana (2008, p. 49), “PISA pone en evidencia que el sistema educativo español ha conseguido evitar que muchos jóvenes obtengan resultados bajos, cualesquiera que sean sus condiciones de partida, pero no ha logrado llevar a un porcentaje elevado de jóvenes a los niveles más altos de rendimiento, lo que constituye una carencia y plantea un desafío para el futuro próximo”.

Se puede, en efecto, interpretar como equitativo lo que no es sino un efecto de la escasa dispersión de resultado, como señala Salido Cortés (2007) “la supuesta elevada





equidad del sistema educativo español no es sino un efecto artificial de la homogeneidad de los resultados de los estudiantes españoles. Los niveles de excelencia son bajos, con tan sólo un 1% de los estudiantes españoles en el nivel máximo de rendimiento de PISA”.

España, puntuaría alto en equidad, a pesar de las bajas puntuaciones medias globales, justo porque hay una cierta homogeneidad de los resultados, sin depender del factor centro o del estatus o circunstancias sociales y económicas (en PISA Índice de Estatus socioeconómico, cultural y social, ESCS). La prueba de la equidad es en qué medida el contexto social y cultural, particularmente en los más desfavorecidos, no logra condicionar los resultados escolares, justo porque el sistema educativo contribuye a aminorar, incrementando entonces la equidad. Por una parte, el Informe español sobre PISA 2006, realizado por

“

La justicia de un sistema escolar se mide por la manera en que trata a los más débiles, cuando mejora sus condiciones

”

el Instituto de Evaluación, interpretaba (pág. 57) que “la línea española es más *horizontal*, es decir, tiene menos pendiente, lo cual significa, como se ha venido comentando por otros indicadores, que el sistema educativo español es más equitativo que la media de la OCDE (la diferencia entre los resultados de los alumnos de mayor y menor estatus socioeconómico y cultural es menor)”. Sin embargo, como argumenta Salido Cortés (2007), la titularidad privada o pública de los centros condiciona en gran medida los resultados obtenidos. Así, el porcentaje de alumnos que obtienen un rendimiento alto en los centros privados dobla el de los centros públicos, quedando la franja intermedia prácticamente intacta.

Asegurar a todos las competencias básicas y promover niveles de excelencia

La misión primera del sistema escolar es asegurar que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias juzgadas como indispensables o fundamentales. Expresión de la equidad es garantizar ese mínimo común denominador, a modo de “renta básica” o “salario cultural mínimo” de cualquier ciudadano. Esto permite limitar los efectos desigualitarios de los sistemas escolares, condicionados por el mérito individual y factores socioculturales. En una perspectiva como la de Rawls (1979), como señalábamos antes, la justicia de un sistema escolar se mide por la manera en que trata a los más débiles, cuando mejora sus condiciones. En este caso el sistema menos injusto no es solo el que reduce la diferencia entre los más débiles y los más aventajados, sino el que garantiza a los menos favorecidos lo que,





“
Es preciso garantizar a los ciudadanos con riesgo de exclusión las competencias básicas necesarias para que encuentren su propia vía de éxito y realización personal
”

en una sociedad desarrollada, se estime básico o imprescindible para controlar y proyectar sus propias vidas. Por eso, en lugar de definir lo que se aprende desde el punto de vista de la excelencia, es preciso partir de aquello básico que toda población debe tener garantizado.

El economista del desarrollo y Premio Nobel Amartya Sen habla, en este sentido, de “igualdad de capacidades de base”. En términos educativos se podría también significar por el término “competencias clave” o “básicas” que propugna la Unión Europea, como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan participar activamente e integrarse como miembros de la sociedad. Como hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 2008), es preciso garantizar a los ciudadanos con riesgo de exclusión su condición ciudadana, que incluye las competencias básicas necesarias para que encuentren su propia vía de éxito y realización personal. Si todos no pueden alcanzar los mismos niveles de excelencia, sí deben tener garantizado unos mínimos, expresión de la equidad, por debajo de los cuales quedarían excluidos.

Este objetivo primero, no impide que posteriormente pueda ir más lejos en las diversas posibilidades de formación, ni tampoco que el sistema promueva decididamente los máximos niveles de excelencia. En suma, no se impide que otros puedan ir más lejos, pero sí se garantiza que todos tengan lo considerado indispensable para ejercer el oficio de ciudadano. Como dice Dubet (2005), simplemente se trata de conjugar la máxima formación con la ambición de justicia social; por eso garantizar un umbral común no va en contra de que otros puedan ir más lejos, hasta alcanzar niveles de excelencia. De hecho, una buena educación básica para todos suele ser una condición necesaria, aunque no suficiente, para alcanzar buenos resultados en los niveles superiores de la educación.

Políticas para subir el listón

Es una lección aprendida, como muestra, entre otros, el caso de Finlandia, que la máxima equidad no está reñida con la excelencia. Es más, una política de calidad en educación debe vigilar, paralelamente, ambos extremos: atender a estudiantes cada vez más diversos para que consigan el nivel establecido

de éxito para todos, y promover decididamente el máximo desarrollo de los estudiantes. Es posible, por tanto, estructurar el sistema educativo, con las políticas educativas y sociales acordes, de modo que todos puedan tener éxito y ninguno tenga necesariamente que ver rebajadas sus posibilidades. Entre otros, Finlandia parece estar en camino de conseguirlo.

La mejora de la calidad de los sistemas educativos es un proceso complejo, lento y difícil. Reconociendo que no es posible, ni deseable, hacer transferencias de unos países a otros, pues las diferentes condiciones históricas y sociales lo impiden, sí se pueden extraer lecciones. En un buen estudio sobre el caso, basado en los análisis existentes de las políticas, Pasi Sahlberg (2006) ha propuesto cinco principios políticos, incluidos en la política educativa finlandesa, para asegurar igualdad de acceso y subir la calidad de la Educación Secundaria, que vamos a resumir y readaptar:

1. *Desarrollo de políticas basadas en una visión a largo plazo y en el establecimiento de objetivos realista.* Establecer las bases para que todo joven finalice con éxito algún tipo de Secundaria Superior es un proceso lento, donde además de la estructura educativa se tienen que ir asentando en un reconocimiento social.

2. *La prioridad ha de ser construir una alta calidad educativa en la escuela Primaria, base del buen rendimiento en la Secundaria.* Un currículum comprensivo adecuado, una buena formación del profesorado, con el correspondiente reconocimiento social, así como buenas condiciones de trabajo, parecen ser condiciones

de una buena Educación Primaria.

3. *Diseñar un sistema de intervención temprana, orientación y apoyo en Primaria y Secundaria.* Detectar tempranamente los problemas, para poner los medios oportunos; contar con servicios de orientación y apoyo para los alumnos con problemas, son factores necesarios.

4. *Ayudar a todos los alumnos a tener éxito en la transición de la Educación Primaria a la Secundaria y crear caminos de segunda oportunidad para incrementar las tasas de éxito.* Además de ofrecer oportunidades para que todos los alumnos continúen estudiando, el éxito en de la transición entre Prima-

ria y Secundaria es de suma importancia para reducir el fracaso y orientar a los futuros estudios del estudiante.

5. *Propiciar la "construcción lateral" de capacidades.* En lugar de estrategias verticales e impositivas de mejora, promover el intercambio de buenas prácticas y compartir conocimientos en el interior de cada centro, entre centros escolares entre sí y entre municipios. Todo ello, a su vez, va unido a un incremento de la capacidad de liderazgo y del papel pedagógico de la dirección escolar.

El caso finlandés muestra, pues, que un buen rendimiento en acceso, finalización y calidad puede ser alcanzado, utilizando políticas educativas basadas en la equidad y el apoyo temprano. Otro asunto es si, además, se requiere una sociedad con un alto grado de homogeneidad cultural y una alta valoración de la profesión docente, así como de la labor de la escuela. En cualquier caso, ése es el reto: subir el listón, pero cuidar de toda la igualdad en la base. ©

Referencias

- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Sahlberg, P. (2006). Subiendo el listón ¿Cómo responde Finlandia al doble reto de la Educación Secundaria? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro>
- Salido Cortés, O. (2007). *El Informe PISA y los retos de la educación en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Tiana, A. (2008). Indicadores sobre equidad: una lectura comparativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 381 (julio-agosto), pp. 48-51.

“

Se trata de conjugar la máxima formación con la ambición de justicia social; por eso garantizar un umbral común no va en contra de que otros puedan ir más lejos hasta alcanzar niveles de excelencia

”



Utilización de informes externos para la mejora interna en los centros educativos

Joaquín Gairín y Carme Armengol

Facultad de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad Autónoma de Barcelona.

El proceso de construcción de una escuela de calidad es un reto permanente que intentan abordar tanto los sistemas educativos como los centros y los profesionales que trabajan en ambos. Sirven a este propósito las recientes muestras de evaluación externa y las experiencias de autoevaluación interna, que a menudo se acompañan de programas de innovación y cambio con o sin soporte externo. Sin embargo, lograr cambios no es fácil, dado el dinamismo de los sistemas educativos, las respuestas que no se dan a una realidad socio-cultural cambiante y el desencanto docente.

La situación descrita en la entradilla quizá se pueda explicar, que no justificar, a partir de algunas de las herencias peligrosas de las que habla Braslavsky (2004:37-39) cuando destaca los bajos resultados en lectura, matemáticas y ciencias, así como el desamor por las Ciencias Naturales que se observa en los egresados.

Los resultados de los diferentes estudios internacionales (PISA, TIMS,...) y nacionales (evaluación de competencias básicas) son discutibles y calificados por algunos de pobres. Pero, ¿son significativos y pertinentes, al respecto, los esfuerzos que se están haciendo para dar respuesta al cambio cualitativo de los estudiantes, al reto de la sociedad del conocimiento y a la sedimentación de unas reformas estructurales y de contenido que nunca acaban? ¿sireven para algo los informes? ¿se utilizan en las escuelas?.

Aunque parezca paradójico, el conocimiento y debate de los estudios externos es mínimo en los centros educativos y por parte de los miembros de la comunidad escolar, a pesar de reconocerse como protagonistas del hecho educativo. Esta situación contrasta claramente con el compromiso que tienen que adquirir si queremos que los resultados obtenidos por nuestro país mejoren.

Difundir y promover el debate de los informes externos en los centros educativos creemos así que es una necesidad, si pensamos que la situación actual debe cambiar y que los estudios aludidos pueden ser una ocasión para promover una nueva cultura organizacional, caracterizada por una actitud abierta a la innovación y abierta a la autoevaluación institucional, la consideración de las aportaciones de los estudios externos y el compromiso institucional con el cambio.

Retomamos al respecto algunas notas vinculadas al estudio que sobre la utilización de las evaluaciones externas se realizó para el Centro de Educación y Ciencias (Gairín, 2006)

La evaluación externa e interna como instrumentos de cambio

La organización de los centros de formación sólo adquiere pleno sentido cuando se dirige a la mejora. Ésta se halla implícita en la propia naturaleza del proceso organizativo y se explicita en el

compromiso que las instituciones adquieren cuando realizan un determinado proyecto pedagógico o de centro.

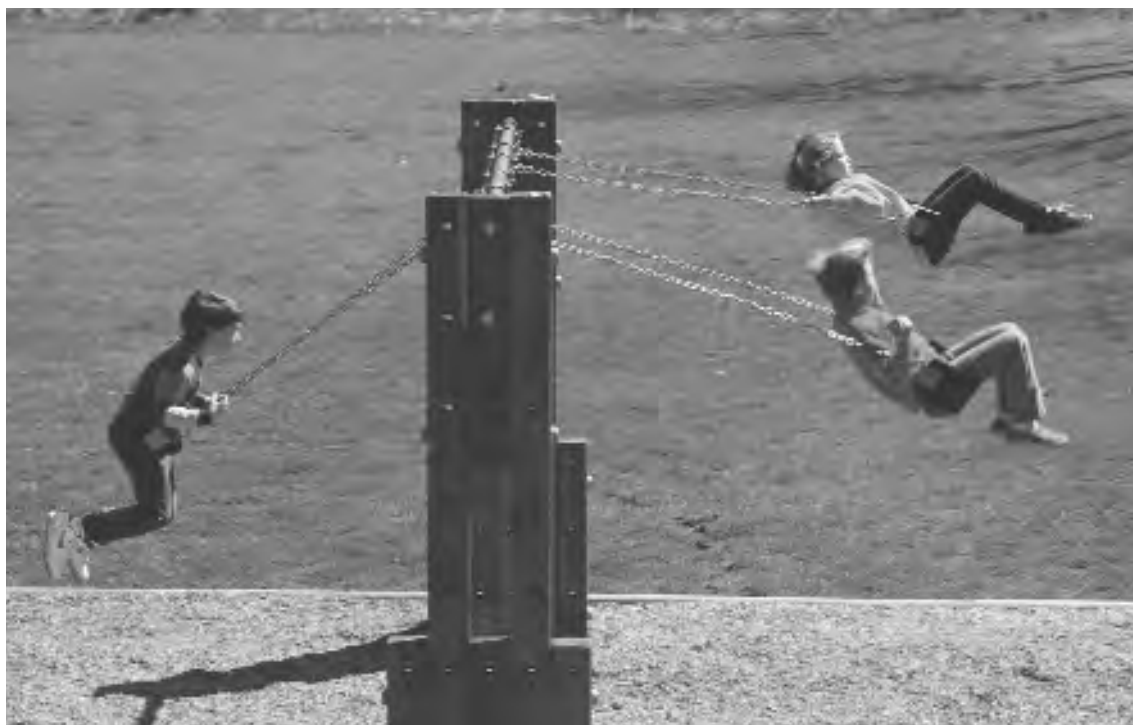
Delimitar lo que conviene hacer y verificar el grado de realización exige de procesos en los que la evaluación juega un papel central y la calidad es un referente obligado. El reto es mejorar la calidad y para lograrlo se precisa conocer lo que pasa (evaluar, consecuentemente) e introducir a partir de allí los cambios pertinentes.

La consideración de los agentes que intervienen en la evaluación nos permite hablar de una evaluación externa, interna o mixta. La realidad y presencia de cada una de ellas depende de las inquietudes dominantes: la evaluación externa suele venir ligada a la necesidad que tiene la administración educativa y la sociedad de ejercer control, la evaluación interna acompaña al intento de comprender la organización y la auto evaluación va unida a la necesidad de generar cambios asumidos por parte de los colectivos implicados.

La presencia de uno u otro modelo de evaluación queda condicionada por la progresiva presencia de centros educativos autónomos que impulsan algunos sistemas educativos. Para los sistemas educativos centralizados, la evaluación externa de los centros adquiere un sentido de control y verificación del cumplimiento de las normas y la interna tiene poco sentido. Por el contrario, la potenciación de centros educativos autónomos conlleva un cambio de sentido de la evaluación externa y una potenciación de la evaluación interna.

Parece normal y deseable que la Administración educativa sea la primera interesada en conocer si se están respetando o no las enseñanzas mínimas que establece para to-

El conocimiento y debate de los estudios externos es mínimo en los centros educativos y por parte de los miembros de la comunidad escolar





dos los centros educativos y las causas que favorecen o dificultan su cumplimiento. Se potencia así un proceso de evaluación externa, con la existencia o no de ayudas internas, interesada en los productos y, en todo caso, en los procesos vinculados.

De la misma manera, los

La distinta naturaleza y sentido de la evaluación externa e interna no nos puede llevar a pensar en su incompatibilidad, sino más bien enfatizar en su complementariedad y necesidad mutua para la mejora de la educación.

centros educativos que han desarrollado proyectos y planes propios precisan conocer el grado de realización, las dificultades que atraviesan y las formas de superarlas. Son los primeros interesados en conocer si las actuaciones que han decidido producen los resultados esperados y si responden a compromisos pre-

vios, siendo insoslayable el hablar y practicar la evaluación. No sólo es la consecuencia de aplicar un sentido racional al quehacer educativo sino también algo intrínseco a la propia actividad: no tiene sentido adoptar una dirección sin saber a dónde nos conduce y si hemos alcanzado lo que nos pretendíamos. Adquiere así sentido y utilidad para ellos el promover procesos educativos contextualizados y en relación a los compromisos adquiridos.

La distinta naturaleza y sentido de la evaluación externa e interna no nos puede llevar a pensar en su incompatibilidad, sino más bien enfatizar en su complementariedad y necesidad mutua para la mejora de la educación. Una institución que sólo se preocupa de su progreso interno sin tener referentes externos puede tener un ritmo de mejora insuficiente y que le aleja cada vez más de las mejoras y resultados que consiguen otros centros, manteniendo la falsa convicción de que sus esfuerzos son suficientes porque consiguen mejoras.

La utilización de los informes externos en los procesos de mejora

El análisis de los procesos de cambio en los centros educativos ha generado abundantes investigaciones y literatura. Gracias a ellas, conocemos variadas estrategias de intervención. Sin embargo, no encontramos referencias directas a lo que podría ser la utilización de informes externos realizados desde el sistema educativo (a partir de una cierta estandarización).

El estudio mencionado delimita un modelo que permite utilizar evaluaciones externas a través de una metodología que integra y contextualiza las problemáticas más relevantes que se pueden plantear en los centros educativos, para impulsar compromisos institucionales de cambio. Sus objetivos más relevantes eran:

- Explorar la utilidad de los estudios externos para fomentar la reflexión pedagógica e impulsar la mejora de los centros educativos.
- Promover la apropiación y contextualización de los resultados más significativos del estudio PISA o de otras evaluaciones.
- Fortalecer la idea de cambio permanente a partir de evaluaciones externas e internas.
- Contrastar la utilidad de un modelo de análisis y cambio para los centros educativos.

El **modelo conceptual** de partida, una vez contrastado y enriquecido, incluye cinco fases:

- *Información*, centrada en análisis relacionados con los factores de éxito en el rendimiento escolar y con los elementos organizativos que le acompañan. La presentación efectiva de información ha de ser sintética, centrada en los as-

pectos fundamentales del estudio que se presenta y relacionada con la realidad de la educación.

- **Contextualización.** Incluye interpretación personal de los datos, contrastándolos con percepciones, informaciones o experiencias personales, y el análisis de la realidad institucional, contrastando los datos con prácticas, procesos y resultados que el centro educativo tiene. Se trata así de favorecer la apropiación de las evaluaciones externas o de otros estudios similares, relacionando sus informaciones con planteamientos personales y con las prácticas organizativas y profesionales existentes.

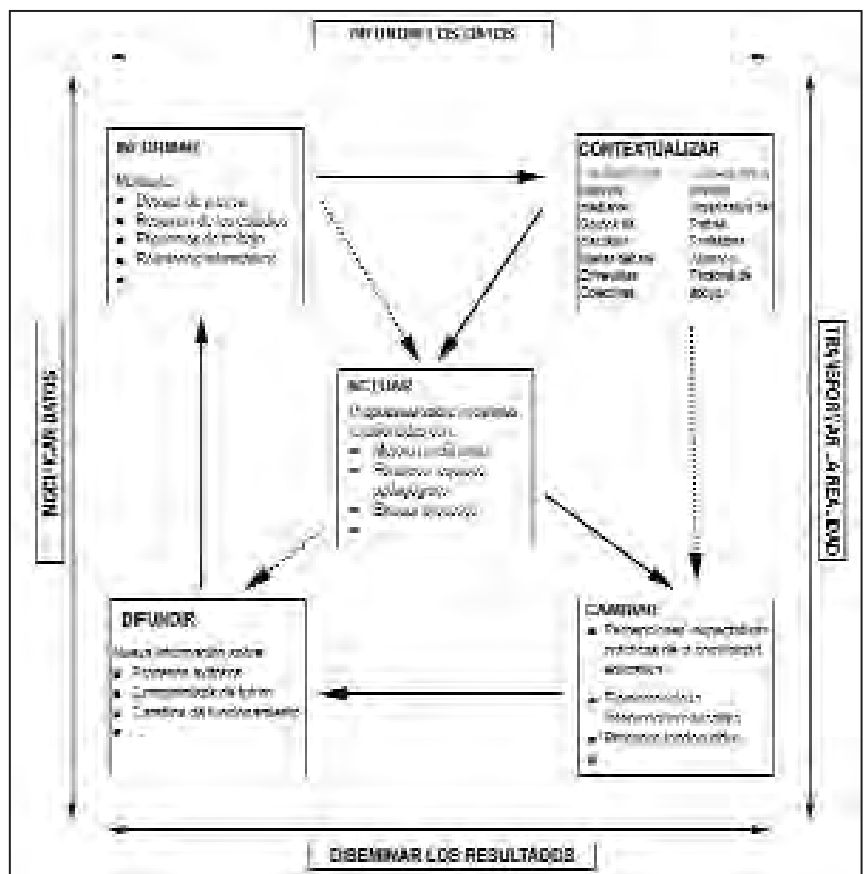
Las estrategias a utilizar han de permitir en este caso el *contraste* de las informaciones con las ideas personales y con los resultados reales que el centro obtiene. La utilización de grupos de discusión, de mesas de debate y de entrevistas colectivas buscan la apropiación de los datos a partir de su contextualización.

- **Actuación.** La contextualización de los resultados de los informes externos debe llevar a compromisos de mejora, delimitados como objetivos específicos y concretados en actuaciones a incorporar al Plan Anual o al Planteamiento Estratégico que el centro educativo tenga definido. Se trata de generar compromisos de acción que se traduzcan en propuestas concretas relacionadas con las mejoras del rendimiento, el desarrollo de los equipos pedagógicos, la evaluación de procesos internos u otras que el proceso de discusión genere. Se trata así de encauzar e ini-

ciar un proceso dirigido a *transformar la realidad*.

- **Cambio.** El desarrollo de las propuestas de mejora, el seguimiento de las mismas y la introducción de cambios en base a las disfunciones detectadas ha de permitir instaurar mejoras que con el tiempo se habrán de institucionalizar. Los cambios que interesan no son sólo los vinculados a prácticas pedagógicas puntuales sino los que también afectan a concepciones culturales sobre las formas de enseñar, aprender y gestionar acuerdos colectivos, que pueden tener gran incidencia en la permanencia de los cambios y en su institucionalización definitiva.
- **Difusión.** Los avances significativos de los centros, siendo importantes en sí mismos, constituyen un bagaje experiencial que sería

importante socializarlo, favoreciendo así su apropiación por otros centros y comunidades educativas. Los resultados del análisis realizado y de los compromisos adquiridos permiten acompañar y justificar una práctica que habrá de difundirse entre los usuarios internos y externos de la institución. Se inicia así un compromiso con la *diseminación de los resultados*, que trata de mejorar y ampliar el conocimiento social y profesional que sobre la temática se tenga y de reforzar las buenas prácticas. Los datos generados desde la reflexión y/o desde la práctica deben ayudar a *modificar los datos* y situaciones iniciales no satisfactorias, sedimentando procesos de cambio y abriendo la oportunidad al desarrollo de nuevos procesos.



Gráfica 1: Modelo conceptual para promover procesos de cambio

Las estrategias vinculadas

El desarrollo operativo considera las estrategias implicadas que se presentan sintéticamente a continuación.

La *difusión de los datos* incluye la elaboración de *dossiers* de información (material de prensa, resúmenes "ad hoc" y esquemas de trabajo) que se presentan y debaten en los centros educativos. Las estrategias a utilizar han de permitir el contraste de las informaciones con las ideas personales y con los resultados reales que el centro obtiene. La utilización de grupos de discusión, de mesas de debate y de entrevistas colectivas han de permitir una apropiación de los datos a partir de su contextualización.

Desgranar la realidad, en relación con la situación general y la realidad de otros contextos, ha de permitir generar compromisos de mejora del rendimiento de los estudiantes, el desarrollo de los equipos pedagógicos, la evaluación de procesos internos u otras que el proceso de discusión genere. Se trata así de encauzar e iniciar un proceso dirigido a *transformar la realidad*.

Los resultados del análisis realizado y de los compromisos adquiridos permiten acompañar y justificar una práctica que habrá de difundirse entre los usuarios internos y externos de la institu-

ción. Se inicia así un compromiso con *la diseminación de los resultados*.

Los datos generados desde la reflexión y/o desde la práctica deben ayudar a *modificar los datos* y situaciones iniciales no satisfactorias, sedimentando procesos de cambio y abriendo la oportunidad al desarrollo de nuevos procesos.

Si bien es cierto que las cinco fases se entienden como un modelo completo en sí mismo, también es cierto que los procesos de cambio son lentos y sólo pueden medirse a medio-largo plazo.

También hemos de considerar que el cambio efectivo exige un proceso que incluya las cinco fases que hemos mencionado; saltarse algunas (utilizando caminos diversos señalados en línea discontinua en la gráfica) dificulta la sedimentación y realidad de cambios reales y significativos. ©

Referencias bibliográficas

GAIRÍN, J. (Director); ARMENGOL, C.; LORENZO, M. y MARTÍN BRIS, M. (2005): **Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas**. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (2006): **La utilització de l'avaluació externa per a la millora contínua dels centres educatius**. A Quaderns d'Avaluació, núm. 5 pp.16-55.



UNIVERSIDAD COMILLAS
ICAI ICADIC
COMILLAS
MADRID
El valor de la excelencia

SERVICIO DE PUBLICACIONES

UNA TRIPLE ALIANZA PARA UN APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DE CALIDAD



JUAN CARLOS TORRECILLANO
(384 págs. 22,50 euros)

El aprendizaje (y enseñanza) para el aprendizaje por factores personales, interpersonales, sociales, culturales, disciplinares y contextuales. En esta obra se analizan tres aspectos de índole personal que conducen a la consecución de un aprendizaje de calidad: la autorregulación, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes.

EDUCACIÓN Y FAMILIA:
LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN UN MUNDO EN CAMBIO



Mercedes Álvarez y Ana Beristáin (coadres.)
(364 págs. 17 euros)

La educación de los niños tiene su origen en el propio hogar, en la propia familia y debe ir de enfrentarse al resto que supone su participación en la formación de seres humanos. Proceso que de la educación, comunidad científica y opinión pública enriquecen el debate sobre los nuevos retos que se enfrentan las familias en su función educadora en la sociedad actual.

EN EL AULA DE LENGUA Y CULTURA



Pilar Oca Méndez
(32 págs. 10,50 euros)

El presente libro pretende iniciar un "itinerario" a través del itinerario (plano) de los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, tanto de las segundas lenguas como de las lenguas extranjeras, de formas que pueda resultar útil a estudiantes de un nuevo idioma.

INFORMACIÓN
Universidad Comillas, 2. Madrid. 28040
Tel.: 91 540 01 46, Fax: 91 734 46 76
E: asesia@pub.comillas.es
Servicio de Publicaciones
www.upcomillas.es

El profesor, factor clave de la calidad educativa: Cambios en la formación de los maestros españoles

Ana Rodríguez Marcos
Irene Gutiérrez Ruiz

Universidad Autónoma de Madrid



En la Declaración de la Sorbona, de 25 de mayo de 1998, los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido invitan a los estados de la Unión Europea y a otros países europeos a unirse a la iniciativa de creación de una Zona Europea de Educación Superior que facilite la movilidad de los estudiantes, incremente las oportunidades de empleo y favorezca el desarrollo global del continente. La Declaración de Bolonia de los ministros europeos de educación, de 19 de junio de 1999, recoge esa aspiración y, tomando como horizonte 2010, sienta las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, entre cuyos objetivos está el de ofertar titulaciones fácilmente comparables que permitan la movilidad entre las universidades de los diversos países y promuevan la empleabilidad de los ciudadanos europeos.

Las propuestas de Bolonia se han ido desarrollando en fases bienales, cada una de las cuales ha finalizado con una conferencia de ministros (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007), y han cuajado en un sistema de titulaciones universitarias basado en dos niveles: grado y postgrado (Flecha, 2008).

El título de grado comprende las enseñanzas de primer ciclo y tiene como objetivo “lo-

gar la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada” (R.D. 55/2005 de 21 de enero, BOE de 25 de enero).

El postgrado constituye el segundo nivel de estudios universitarios y comprende dos ciclos: el máster (segundo ciclo) y el doctorado (tercer ciclo). Las enseñanzas de máster se encaminan a “la adquisición por el estudiante de una for-

La adecuación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior va a repercutir favorablemente en la formación de maestros

mación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras” (R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, BOE de 30 de octubre). Por su parte, las enseñanzas de doctorado se proponen “la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación” (R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, BOE de 30 de octubre).

Magisterio titulación universitaria de grado

En nuestro país, la adecuación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior va a repercutir favorablemente en la formación de los maestros, para los que durante muchos años se venía reclamando, sin éxito, una titulación al mismo nivel universitario que la de los profesores de Bachillerato y otros profesionales.



Hasta ahora los maestros en España cursaban una diplomatura universitaria de tres años, con diversas especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje y Educación Especial. Pero ahora, como veremos, cambia.

La LOE (ley orgánica de educación de 3 de mayo de 2006) conforma la profesión de maestro como profesión regulada, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título de grado. Según el ámbito de ejercicio, se requiere el título de Graduado/a en Educación Infantil o Graduado/a en Educación Primaria. Ambos títulos tienen carácter global, desaparecen las antiguas especialidades, si bien dentro de cada uno de ellos las universidades pueden proponer diversas menciones cualificadoras de entre 30 y 60 créditos. Por ejemplo, Mención en Lengua Extranjera.

Tanto en el caso del grado de Maestro de Educación Infantil como en el de Primaria, los planes de estudios de las diferentes universidades, que en general se irán implantando a partir del próximo curso, habrán de contemplar una formación de 240 créditos europeos (Resoluciones de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del 17 de diciembre de 2007, BOE de 21 de diciembre). Es el mismo número de créditos asignado, con carácter general, a todos los títulos de graduado (R.D.1393/2007, BOE de 30 de octubre) y, en este sentido, el rango de la formación de los maestros se iguala al de las otras titulaciones universitarias de las diversas áreas de conocimiento¹. Al igual que en las otras titulaciones, el grado de maestro da acceso a cursar los estudios de postgrado.

El R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE de 18 de septiembre), que regula el sistema de créditos europeos en las titulaciones universitarias del territorio nacional, establece que el número total de créditos para cada curso académico será 60. Magisterio, por tanto, pasa a ser una carrera de cuatro años de duración.

Contenido de la formación

Tanto los documentos oficiales como los planes de estudios que ya están elaborados o en proceso de elaboración, al describir la formación de los maestros, lo hacen en términos de créditos, competencias, módulos y materias. Conviene por tanto que comencemos aclarando el sentido de cada uno de estos conceptos.

El crédito es una unidad de medida del haber académico que representa cantidad de trabajo del estudiante. Un crédito abarca un mí-





nimo de 25 h. y un máximo de 30h., en las que se incluyen “las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación” (R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, BOE de 18 de septiembre).

Los grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, habilitan para el ejercicio de la profesión. Por eso, en los documentos que regulan la elaboración de los planes de estudios, las competencias específicas del título aluden a desempeño eficiente en el puesto de trabajo. De Miguel (2005), define la competencia como resultado de la intersección de los siguientes componentes: conocimientos, actitudes y valores, habilidades y destrezas. Para nosotros la competencia se manifiesta en la acción como conjunto integrado de conocimientos, procedimientos, disposiciones y actitudes. Las competencias sólo son definibles en la acción y su adquisición requiere siempre un fuerte componente de práctica.

Para comprender la estructura de los nuevos planes, conviene tener presente también el sentido general con el que se regulan todas las enseñanzas oficiales de grado: “... propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral” (R.D. 55/2005 de 21 de enero, BOE de 25 de enero). Así pues, normalmente las titulaciones se estructuran en tres tipos de competen-

cias: generales de grado, específicas de título y específicas de materia.

El *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios* (ANECA, 2007) define el módulo como “unidad organizativa que comprende una o más materias”; y la materia como “unidad organizativa que comprende una o más asignaturas”.

Las órdenes ECI/3854/2007 (correspondiente al título de Maestro de Educación Infantil) y ECI/3857/2007 (correspondiente a Maestro de Educación Primaria), ambas de 27 de diciembre (BOE de 29 de diciembre) marcan las directrices conforme a las cuales las Universidades han de elaborar los planes de estudios de Magisterio. En ellas se especifican las competencias que habrán de adquirir los estudiantes que cursen estos estudios y los módulos y materias correspondientes a 210 de los 240 créditos totales del plan de estudios. En este sentido, se trata de una propuesta bastante cerrada.

En el caso de la titulación de Maestro de Educación Infantil, los módulos se estructuran en tres grandes apartados. Uno correspondiente a formación básica, que comprende 100 créditos, que las universidades han de distribuir entre las materias de “Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)”, “Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo”, “Sociedad, familia y escuela”, “Infancia, salud y alimentación”, “Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes”, “Observación sistemática y análisis de contextos” y “La escuela de educa-

Se desea aunar los conocimientos básicos, con otros transversales y con los orientados a la incorporación al ámbito laboral

ción infantil". Otro apartado, de carácter didáctico y disciplinar, al que se le asignan 60 créditos a distribuir entre las materias de "Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática", "Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura" y "Música, expresión plástica y corporal". El último apartado está compuesto por 50 créditos destinados al Prácticum (incluido el trabajo de fin de grado). Las Prácticas podrán ser realizadas en uno o en los dos ciclos de educación infantil.

También en el caso de la titulación de Maestro de Educación Primaria los módulos se disponen en tres amplios apartados. Uno de 60 créditos de formación básica, en los que se incluyen las materias de "Aprendizaje y desarrollo de la personalidad", "Procesos y contextos educativos" y "Sociedad, familia y escuela". Otro de carácter didáctico y disciplinar de 100 créditos, a distribuir entre las materias de enseñanza y aprendizaje de: "Ciencias Experimentales", "Ciencias Sociales", "Matemáticas", "Lenguas", "Educación musical, plástica y visual" y "Educación física". Y otro apartado, de 50 créditos, relativo al Prácticum (incluido el trabajo de fin de grado). Las Prácticas habrán de ser realizadas en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria.

Teniendo en cuenta esas directrices, y de acuerdo también con el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre) que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, los planes de estudios se estructurarán en materias de formación básica, obligatorias, optativas y Prácticum.

Una vez elaborados los Planes de Estudios, las universidades deberán presentarlos al Consejo de Universidades para su verificación, que requiere la previa evaluación favorable de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).

Como decíamos, se trata de directrices bastante cerradas. Pero no por ello necesaria-

mente tienen que dar lugar a planes uniformes a todas las universidades. Una primera y fundamental diferencia puede marcarla la concreción de las materias en asignaturas. Por un lado, las materias aparecen como ámbitos de formación para la adquisición de competencias que parecen invitar a un abandono de las tradicionales asignaturas, entendidas como compartimentos estancos, en favor de un tratamiento interdisciplinar. Serán por tanto muy distintos los planes que las concreten en asignaturas tradicionales (aun cuando su denominación sea novedosa), adscritas a una determinada área de conocimiento y al margen de las demás, de aquellos otros que lo hagan en asignaturas enraizadas en la práctica profesional e impartidas con carácter interdisciplinar. No será ajeno a esto último la ubicación de las Prácticas en el plan de estudios.

Es muy distinto también un plan de estudios que en la asignación de créditos y optatividad contemple la procedencia de los estudiantes de tres bachilleratos diferentes a otro que ignore las importantes diferencias en la formación con la que acceden los estudiantes a los estudios de Magisterio.

La reforma supone también un cambio metodológico

Como recoge, con carácter general el R.D. 1393/2007 de 29 de octubre (BOE de 25 de enero), "...la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida".

Son muchos los aspectos a comentar al respecto, por razones de espacio nos fijaremos sólo en algunos.

La reforma de las enseñanzas universitarias, al tomar como eje el aprendizaje del estudiante y el aprendizaje a lo largo de toda la vi-



da, potencia las metodologías de investigación del conocimiento por parte del estudiante, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, etc. y quita peso a las clases presenciales y expositivas.

En el caso que nos ocupa, diremos que, al definir los objetivos profesionales en términos de competencias, subraya la estrecha relación bidireccional que tiene que existir entre la teoría y la práctica en la formación de los maestros. Las competencias profesionales, como decíamos antes, se manifiestan en la acción y su adquisición requiere un fuerte componente de práctica. No vale, por tanto, el planteamiento de primero formación profesionalizadora teórica (universidad) y al final de los estudios práctica en las escuelas; pero tampoco un planteamiento simultáneo a lo largo de varios cursos sin auténtica conexión entre las materias que se imparten en la universidad y la práctica en los centros.

El aprendizaje situado (en contexto real) que implica la adquisición de las competencias profesionales, comporta un cambio importante en hábitos muy arraigados en las Facultades de formación de profesorado, de mera yuxtaposición teoría-práctica y universidad-escuelas. Habrá que profundizar ampliamente la relación universidad-escuelas porque, para una auténtica integración bidireccional teoría-práctica, en las asignaturas profesionalizadoras de la universidad los estudiantes habrán de encontrar los analizadores potentes que les ayuden a comprender y afrontar las situaciones y problemas traídos de las aulas reales. Por otro lado, no sólo será necesario hacer una buena distribución del *Prácticum* a lo largo de la carrera, sino también diferenciar el carácter de las Prácticas en los distintos momentos (no pueden ser lo mismo las Prácticas en primero, que en segundo, tercero o cuarto); y será necesario potenciar la tutoría de Prácticas.

Es muy importante distribuir bien las Prácticas de modo que posibiliten la integración de la teoría y la práctica en las diversas materias. En este sentido, en los primeros cursos pensamos que no conviene acumularlas en días seguidos de estancia en las escuelas al principio o al final del semestre correspondiente, sino en estancias semanales de uno o dos días. Ello permitiría, tal y como pudimos ver, por ejemplo, en la *Escola Superior de Educação* Paula Frassinetti de Oporto, que los estudiantes durante uno o dos días a la semana pudiesen hacer observaciones e intervenciones en las escuelas, orientadas y programadas por los profesores de la universidad en coordinación con los maestros de las aulas, y trabajar después en la universidad el resto de la semana los aspectos

teóricos sobre la base de esas experiencias reales.

Ello no excluye las necesarias y amplias Prácticas de enseñanza continuada que, a nuestro juicio, debieran ubicarse en el último curso de la carrera. Y aquí sería también muy necesario un importante cambio general; por un lado, respecto a la selección de las aulas de Prácticas (no sirve cualquier aula ni cualquier maestro tutor) y por otro, respecto a la tutoría que ejercen los tutores de la universidad. En otros lugares tratamos ampliamente acerca de cómo realizar la tutoría de Prácticas (Rodríguez Marcos et al, 2002 y 2005), aquí nos limitaremos a subrayar que el estudiante de Magisterio en Prácticas requiere un acompañamiento continuo y eficiente en la tarea de aprender a reflexionar en y sobre la práctica y su propio *self* (Kortagen, 2004; Chak, 2006; Loughran, 2006) como principal instrumento de desarrollo profesional y personal continuo ©.

La reforma de las enseñanzas universitarias, al tomar como eje el aprendizaje del estudiante y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, potencia las metodologías de investigación del conocimiento por parte del estudiante, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, etc. y quita peso a las clases presenciales y expositivas.

1. En el art. 12 apartado 2 del R.D. 1393/2007(BOE de 30 de octubre) se abre la posibilidad de que el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, pudiese asignar un mayor número de créditos a determinadas titulaciones de grado. Así se ha hecho mediante posteriores resoluciones y, por ejemplo, son 300 en la de veterinario, 300 en la de farmacia, 300 en la de dentista, etc.

Referencias bibliográficas

- CHAK, A.** (2006). Reflecting on the self: an experience in a preschool. *Reflective Practice*, 7 (1), 31-41.
- DE MIGUEL, M.** (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- FLECHA, J-R.** (coord.) (2008). *El proceso de Bolonia y la enseñanza superior en Europa*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- KORTHAGEN, F: J.** (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97.
- LOUGRAN, J.** (2006). A response to "Reflecting on the self". *Reflective Practice*, 7 (1), 43-53.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A.** (dir.) (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- (2005): *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas. Fundamento y experiencias de formación de maestros*. Oviedo: Septem Ediciones.

Las claves del éxito de Finlandia en PISA: calidad y equidad

Javier Melgarejo Draper

Licenciado en Psicología y Doctor en Pedagogía. Director del colegio Claret de Barcelona



Existen numerosas evidencias científicas de que el sistema educativo finlandés produce un nivel de fracaso escolar muy bajo, con porcentajes de graduación en Educación Secundaria Obligatoria cercanos al 94% de las promociones, y con un nivel de repetición muy bajo (sobre un 1%). ¿Qué variables pueden explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses? ¿existe alguna variable que haga el caso finlandés especial?

La enorme equidad social de Finlandia no se produce bajando los niveles educativos. Los alumnos finlandeses presentaban las mejores realizaciones en competencia lectora en PISA 2000, y excelentes resultados en los niveles competencia matemática en PISA 2003. En PISA 2006 lideraban los resultados educativos en ciencias. Los resultados indican que para cada promoción de alumnos de 15 años finlandeses, más de la mitad de su grupo de edad presenta niveles altos o muy altos en todas las competencias analizadas. Si los comparamos con otros países nórdicos el número de estudiantes en estos grupos de alto rendimiento es muy superior en Finlandia al de todos ellos. ¿Qué variables pueden explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses? ¿existe alguna variable que haga el caso finlandés especial? Antes de comentar como creo yo que funciona el Sistema educativo, explicaremos brevemente algunos datos del contexto finlandés que ayudaran a enmarcar el mismo.

Contexto de Finlandia

Los finlandeses han planteado una serie de objetivos estratégicos y se han concentrado en conseguir el logro de los mismos. Entre los objetivos estratégicos de los diferentes gobiernos finlandeses, destacaría especialmente dos: **El primer objetivo estratégico fue potenciar el conocimiento y el dominio de sus lenguas nacionales y la educación como elemento de Cohesión Social Interna y de Identidad y como defensa ante las amenazas externas** (principalmente la Unión Soviética hasta 1992). Los gobiernos finlandeses quisieron potenciar la lengua finlandesa como un sistema de identidad social para sobrevivir como cultura y como nación entre vecinos que repetidamente habían que-

ruido asimilarlos, especialmente con Rusia en la última centuria. Hacia finales de los años sesenta, Europa vio como Checoslovaquia fue ocupada por los rusos y las expectativas de libertad de los pueblos bálticos fueron aplastadas por la URSS. Finlandia había quedado dañada tras la Segunda Guerra Mundial, pero había conservado su independencia de la URSS. Así pues, la educación y especialmente la política educativa tenían como objetivo un exhaustivo dominio de su lengua, como política de seguridad nacional. Los finlandeses llegaron a crear un sistema educativo muy centrado en el dominio de las lenguas nacionales en gran parte como reacción a un sistema exterior y a necesidades interiores. El Parlamento tomó dichas decisiones por una gran mayoría a pesar de tener un sistema político multipartidista. Mientras otros países vecinos a Rusia gastaban en costosos sistemas defensivos militares, Finlandia potenció su cultura y su educación como la mejor protección. Como **segundo objetivo estratégico los gobiernos finlandeses querían conseguir que Finlandia liderase una Sociedad del Conocimiento sin renunciar a su Estado del Bienestar**, potenciando para ello dos valores centrales: equidad y calidad. Ello ha surgido de un largo proceso de decisiones históricas exitosas en diversos ámbitos. Hay muchas evidencias científicas que indican que Finlandia está consiguiendo ambos objetivos estratégicos con un coste económico bajo comparado con sus competidores. Los estudios de los mismos autores finlandeses confirman que sus mejoras educativas han sido progresivas

en los últimos 30 años. Una primera explicación podría ser la inversión en el ámbito educativo, social o sanitario en Finlandia, pero contra todo pronóstico no es así. Todos sus vecinos nórdicos realizan en estos ámbitos igual o superiores inversiones, y a pesar de ello sus resultados son inferiores a los de Finlandia. Así, pues la alta inversión de los vecinos nórdicos de Finlandia no correlaciona con un alto rendimiento. No obstante nuestro alto fracaso sí correlaciona con la baja inversión en educación y en otros aspectos del estado de Bienestar. En mi estudio (Melgarejo, 2005), se hace evidente que la adquisición de una alta competencia educativa tiene necesariamente que contemplar el trabajo coordinado y sostenido en el tiempo de tres grandes estructuras que se complementan o se bloquean mutuamente en el proceso como tres engranajes. Estas tres estructuras son: la familia, la escuela, y las estructuras socioculturales de apoyo educativo.

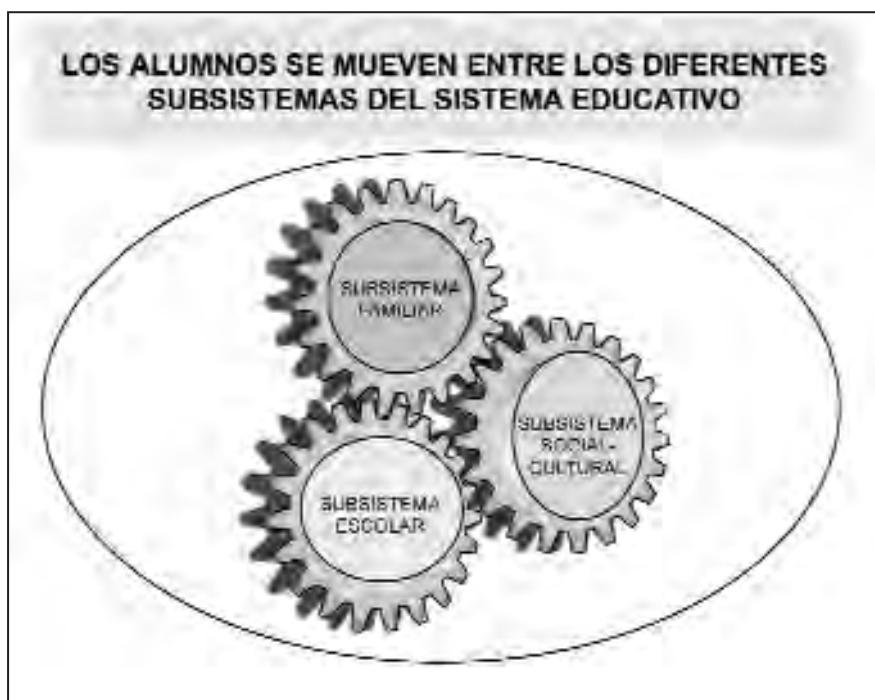
En el caso finlandés las tres estructuras se coordinan y se potencian realizando en cadena una parte del trabajo, mientras que en el caso español no se coordinan y se bloquean entre ellas. Los alumnos pasan a lo largo del día

Los finlandeses llegaron a crear un sistema educativo muy centrado en el dominio de las lenguas nacionales en gran parte como reacción a un sistema exterior y a necesidades interiores.

de uno a otra de estas tres estructuras. En cada uno de estas debe realizarse parte de determinadas funciones educativas. Si por alguna razón esas funciones no se realizan, el proceso de construcción cognitiva de los alumnos queda incompleto. Veamos resumidamente como funciona cada una de ellas en Finlandia.

La familia finlandesa

El primero de estos ámbitos es la familia. En Finlandia la estructura de la familia es postpatriarcal. Existe la creencia generalizada de que ésta sólo debe mantenerse si



“

La familia finlandesa se considera la primera responsable de la educación de los hijos. En la casa reina un ambiente de disciplina y corresponsabilidad de todos los que en ella viven

”

entre los dos cónyuges hay afecto, respeto e igualdad de derechos y deberes. Domina en ella el valor luterano de la responsabilidad sobre la propia vida. La familia finlandesa se considera la primera responsable de la educación de sus hijos. En la casa reina un ambiente de disciplina y corresponsabilidad de todos los que en ella viven. En los hogares finlandeses los niños observan como los padres y madres son ávidos lectores de periódicos y libros, y acuden con ellos a las bibliotecas con frecuencia. Por otra parte existen mecanismos del Estado que garantizan la compatibilidad laboral y la vida familiar, especialmente para las mujeres. Las ayudas a la infancia y a mujer permiten según la UNICEF que sólo el 4% de los niños finlandeses vivan en situación de pobreza (en Suecia es el 2% mientras que en España es del 12 %). Esa fuerte ayuda del Estado del Bienestar, *especialmente a*

las mujeres, compensa el efecto negativo que puede tener el hecho de que más del 50% de las familias están en situación de divorcio (Suecia tiene una proporción mayor, mientras que en España tiene tasas cercanas al 17%).

Las estructuras socioculturales de apoyo educativo

El segundo ámbito es el de las instituciones sociales o culturales (no escolares) que potencian diferentes dimensiones educativas. En Finlandia destaca la gran red de bibliotecas y dotaciones de las mismas. Dichas bibliotecas son muy accesibles a todos los ciudadanos, se encuentran conectadas entre ellas y con profesionales muy bien preparados. Otro factor muy importante en éste ámbito es que Finlandia es un país culturalmente luterano. Uno de los rasgos fundamentales del credo luterano es la necesidad de la lectura personal de la Biblia (la Palabra) para conseguir la salvación. Desde 1800 la Iglesia Luterana finlandesa exige saber leer a los dos cónyuges para poder casarse. Otro aspecto o variable que potencia la competencia lectora es que la televisión (así como el cine) ofrece siempre toda su programación en la lengua original. Los niños tienen que aprender a leer rápidamente los subtítulos para poder entender los programas (películas, y en algunos casos hasta ciertos dibujos animados). Ello potencia enormemente su interés por la lectura, así como fomenta el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, especialmente del inglés. Todas estas variables se dan no obstante en todos los países nórdicos, aunque no en España, y por lo tanto no puede ser la causa del éxito especial de los alumnos finlandeses.





La escuela y el sistema escolar

Finalmente, el tercer ámbito educativo es la escuela. Los niños finlandeses entran en el sistema escolar a los 7 años, y no aprenden a leer en ningún caso hasta esa fecha. La escuela finlandesa de Educación Primaria y Secundaria es generalmente una escuela pública muy descentralizada (igual que Suecia o Noruega por ejemplo). Las escuelas concertadas reciben la misma financiación por alumno que las públicas. Se realizan proporcionalmente menos horas de lengua que en España. La disciplina es alta, hay deberes en casa y se potencia el esfuerzo. Se reconoce la excelencia, las ratio profesor-alumno es más baja que en España, pero parecida a Suecia. La atención a la diversidad se realiza o bien atendiendo la diversidad por intereses, o bien mediante el trabajo de dos profesores por aula. Cuando hay alumnos con dificultades la atención a los mismos se realiza muy precozmente. En todos los centros hay una comida gratuita al día para todos los alumnos. Existen redes de bibliotecas escolares bien co-

“

Los gobiernos finlandeses quisieron potenciar la lengua finlandesa como un sistema de identidad social para sobrevivir como cultura y como nación entre vecinos que repetidamente habían querido asimilarlos

”

nectadas y muy accesibles a toda la comunidad, con personal muy especializado. Todos estos ámbitos son muy parecidos en todos los países nórdicos, pero muy diferentes a los existentes en España. Pero lo que realmente diferencia a Finlandia del resto de países de la OCDE, especialmente de los nórdicos es su extraordinario proceso de selección y formación de los docentes de Educación Primaria y Secundaria. Para acceder a la licenciatura de profesor de primaria, los aspirantes deben sufrir dos procesos previos de selección. El primer proceso se produce por la enorme demanda para ser maestro. Es tal la demanda, que el expediente del candidato/a debe superar el 9 de media en sus estudios de Bachillerato y de la reválida. La razón por la cual tal avalancha de aspirantes se produce es por el enorme prestigio y exigencia de la carrera. Es un honor nacional ser maestro de primaria. Los profesores se encargan de transmitir al tesoro nacional (sus hijas e hijos), el patrimonio y el bien cultural más preciados: su lengua y cultura. El sentimiento nacional es muy fuer-





“

La atención a la diversidad se realiza o bien atendiendo la diversidad por intereses o bien mediante el trabajo de dos profesores por aula

”

te en Finlandia, y cuesta entender esta enorme cantidad de aspirantes a maestros sólo desde la motivación económica o social. Los profesores finlandeses sólo recientemente han empezado a cobrar tanto como los españoles. Un segundo proceso de selección, se realiza en las Facultades de Educación. Entre otros aspectos se evalúa la competencia lectora y escrita de los aspirantes, la capacidad de empatía y comunicación de los mismos. Menos de un 9% de los aspirantes puede acceder a la formación como profesor de Educación Primaria en las facultades de educación. Tras 6.400 horas de formación-estudio (en España se realizan actualmente cerca de 1.500), los estudiantes deben realizar una tesina obligatoria como proyecto final de investigación. El profesor de secundaria realiza la formación en las facultades de su especialización (matemáticas, literatura, etc.). Una vez finalizada esta especialización debe también superar diversas pruebas de acceso para acceder a la Facultad de Educación (capacidad de empatizar, capacidad de explica-

ción, etc.). Una vez superada esta prueba el futuro profesor de secundaria debe realizar estudios pedagógicos de más de 1.400 horas-estudio (en España son entre 100 y 130 horas). Una vez ya formados, los docentes son seleccionados en las escuelas por los directores de las mismas. Dichos directores son a su vez seleccionados por el Consejo Municipal. Los directores de las escuelas de primaria sitúan en los primeros cursos aquellos profesores más competentes de todo el claustro para que ayuden a estructurar el proceso de lectura y escritura de sus alumnos. Finlandia es el único país de la OCDE con este sistema tan exigente para la función docente. La formación docente se reformó en la década de 1970. En mi tesis doctoral propuse 125 propuestas de mejora del sistema educativo español, y 25 para el finlandés. He seleccionado algunas propuestas que considero esenciales para la mejora de las competencias de nuestros alumnos: 1^a) Dotar al Sistema Educativo de Estabilidad mediante un Pacto Nacional por la Educación entre los dos partidos mayoritarios. 2) Transformar la diplomatura de magisterio en unos estudios de licenciatura; 3) Selección del profesorado de Educación Primaria y Secundaria previa a su entrada a la universidad, formación pedagógica muy estricta y exigente de los docentes, y reciclaje obligado e intensivo del profesorado ya formado y en activo. 4) Que el Estado pague por plaza escolar, y que se invierta más en las escuelas rurales o con alumnos con necesidades educativas especiales. 5) Política clara de ayuda a la mujer con hijos; 6) Potenciación de la red de bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares (públicas y concertadas). ©

Matemáticas

“Aquí y en otro lugar”

Inés M^a Gómez-Chacón

Profesora Titular Facultad de Ciencias Matemáticas
Universidad Complutense de Madrid



La relación de la matemática con la realidad es una cuestión que ha interesado desde siempre a los matemáticos y a los profesores de matemáticas, unas veces se establece esta relación desde la historia, otras para motivar a los alumnos (y responder a la famosa cuestión *para qué sirven las matemáticas*) o para situar la construcción de conceptos matemáticos y su significado en experiencias concretas y en conexión con otras disciplinas y, otras veces, a través de los estudios internacionales comparativos de evaluación.

En estos últimos veinte años, estos estudios comparativos internacionales han llegado a dominar el discurso educativo en numerosos países. Sus resultados son aceptados en distintos lugares porque se considera que proporcionan datos científicamente indiscutibles sobre los resultados obtenidos por los estudiantes, y también que indican lo bueno que es el curriculum y lo bien que enseñan los profesores.

En el ámbito de la enseñanza de la Matemática, la globalización incita a armonizar o a uniformar las diferentes prácticas de enseñanza. Ahora bien, nos podríamos preguntar qué son exactamente las prácticas y las concepciones de la enseñanza que se promueven en estos estudios. Por exigencias de mi tarea profesional he participado en investigaciones comparativas y esto me ha permitido ver la diversidad de objetivos, métodos y conocimientos de los profesores según países. Aquí me gustaría expresar algunas de las cuestiones que se me han planteado y mostrar el interés de los estudios comparativos para entender la diversidad que existe en el respeto de las culturas de cada país.

Los estudios comparativos

Desde su creación en 1908 el CIEM (Comisión Internacional sobre la Enseñanza de las Matemáticas) ha favorecido estudios comparativos, tratando de observar lo que acontecía al nivel de los programas de matemáticas en países occidentales con economías comparables. El nivel concernido, la enseñanza secundaria, quedaba a un nivel elitista que tocaba sólo una parte ínfima de la población, pensemos en el porcentaje de estudiantes de bachillerato en España al principio del siglo XX.

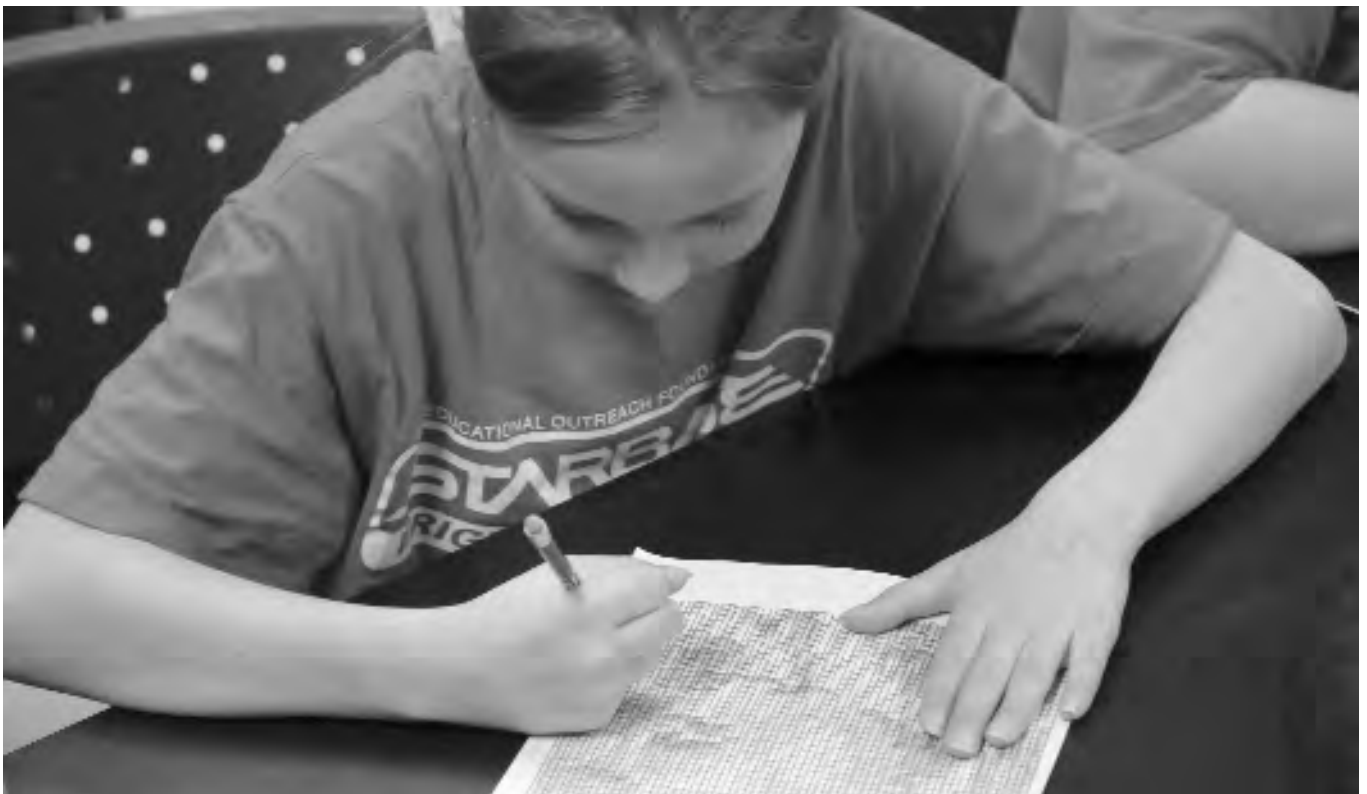
Más recientemente han tenido lugar dos grandes estudios internacionales TIMSS y PISA, con características muy diferentes.

Los estudios FIMS, SIMS y TIMSS, son las siglas de tres estudios (*First, Second and Third*) Internacionales sobre las Matemáticas. El último integró el estudio de las ciencias (lo que explica las dos S). Estos estudios fueron promovidos desde 1959 por la IEA¹ un organismo creado con este objeto y que reunía a Universidades, centros de Investigación y también Ministerios de la Educación de más de cincuenta países. Se trataba de determinar los efectos de la enseñanza de las matemáticas, observando particularmente los conocimientos matemáticos de poblaciones de alumnos en diferentes niveles de la enseñanza escolar. Tres niveles habían sido focalizados: los años 3 y 4 de la escolaridad, 7 y 8 y el final de la escolaridad secundaria (11-12). Aquí no es mi intención presentar los resultados de este estu-

dio ampliamente difundidos (particularmente en Kluwer o Falmer Press), sino señalar la emergencia del concepto de la “mathematical literacy” (alfabetización matemática). En este estudio dos tipos de conocimientos matemáticos se introducen: las matemáticas avanzadas (área científica) y la mathematics literacy (conocimientos comunes para alumnos que han seguido una escolaridad obligatoria), que será desarrollada en el informe PISA.

La OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) inició el proyecto PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (en inglés, *Programme for International Student Assessment*) en 1997 con el propósito de ofrecer resultados sobre rendimiento educativo de los alumnos de 15 años en áreas consideradas clave, como son la competencia lectora, la matemática y la científica. Las características fundamentales que han guiado el desarrollo del estudio PISA han sido su orientación política y su innovador concepto de competencia básica que tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad (OCDE, 2007).

En el 2003 el estudio PISA se centró en matemáticas. Los autores del estudio presentan la *mathematical literacy* traducida en los documentos en español como “competencia matemática”:



La competencia matemática es la aptitud de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, alcanzar razonamientos bien fundados y utilizar y participar en las matemáticas en función de las exigencias de su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo. (OCDE 2004: 28)²

Estas diferencias de terminología no son anodinas y son expresión de las variadas aproximaciones conceptuales que con frecuencia actúan en los estudios internacionales. En inglés, la palabra *literacy* designa el hecho de ser alfabetizado y así de saber leer y escribir. Hace poco apareció el término *numeracy* que reenvía a la capacidad de saber calcular y de comprender matemáticas simples. La idea de *mathematical literacy* supone un dominio de los objetos matemáticos simples más susceptibles de desempeñar un papel en la vida de cada día. Los autores evitan el término de cultura que existe obviamente en inglés pero que supone esta vez un grado de dominio del conocimiento contemplado, mucho más elevado y distanciado.

De manera coherente, PISA privilegia, para la evaluación de esta “competencia matemática” de los alumnos, una aproximación que coloca el uso funcional del saber y del saber-hacer en situaciones de la vida cotidiana, en el corazón del aprendizaje de las matemáticas. Un concepto que se sitúa como central es el de matematización: el proceso de hacer Matemáticas, que implica en primer lugar traducir los problemas desde el mundo real al matemático. Matematizar es un ejercicio de generar nexos con la realidad.

En este estudio el objetivo principal de la evaluación es apreciar las capacidades de los alumnos que resuelven “problemas reales”, los autores decidieron no formular en términos de las áreas clásicas de las matemáticas (aritmética, álgebra, geometría, etc). Sino plantear cuatro dominios para la evaluación: “Espacio y forma”, “Cambio y relaciones”, “Cantidad” y por fin “Incertidumbre” con el objeto de conectar con la realidad y de expresar las prioridades por países.

Los resultados nos muestran que hay países europeos por encima de la media: Finlandia y Países Bajos. La posición de España causó bastante impacto, sobre todo por el tipo de expresión comunicada por los medios de comunicación, quienes dieron cuenta del hecho obviando el término “literacy” e invitando a reflexionar sobre los malos resultados de España en matemáticas. En ese periodo, Finlandia organizó jornadas de debate para mostrar el funcionamiento de su sistema educativo y qué

le permitió lograr el primer lugar en el estudio y por supuesto con un guiño a los vecinos suecos con distancia más bajamente clasificados mientras que las minorías suecas de Finlandia

están al mismo nivel que el resto del país. En Alemania, se produce una gran heterogeneidad de resultados, hecho que llamó la atención de los observadores. Planteándose preguntas como: ¿De dónde puede provenir esas diferencias? ¿Del sistema educativo dividido en diferentes escuelas, de la diversidad de las políticas educativas entre regiones (*Landers*)?

A pesar de estos interrogantes se concluye que el estudio mismo es interesante por la nueva percepción de las matemáticas que trata de establecer entre los países desarrollados. La idea es privilegiar la enseñanza de las matemáticas útiles para la vida cotidiana. Hasta el momento, los autores juzgan los resultados globalmente insuficientes y muy preocupantes para el futuro de las economías de los países de la OCDE.

Una internacionalización creciente de las matemáticas. Posibilidades y límites

La cuestión de los estudios comparativos de las matemáticas que se enseña en diferentes contextos se encuentra a menudo ligada a dos fenómenos: la comparación y la globalización. Se produce una comparación jerarquizada exigida por las instituciones interestatales que los promueven como la OCDE. Y la globalización, dado que estas comparaciones parecen insertarse en un proceso normativo global que transforma la enseñanza en una mercancía susceptible de ser evaluada para determinar el costo y el precio de venta.

En el apartado anterior, al presentar los estudios comparativos he deseado poner de manifiesto la importancia de sus finalidades para los países. Tratan de proporcionar nuevas bases para el diálogo político y la colaboración en la definición y adopción de los objetivos educativos y de las competencias que son relevantes para la vida adulta en los distintos países. Ahora bien, estas finalidades están apoyadas en marcos teóricos, por ejemplo, el estudio PISA ha sido desarrollado por Niss³ (2003) (Dinamarca) (ver también la pos-

PISA privilegia, para la evaluación de esta “competencia matemática” de los alumnos, una aproximación que coloca el uso funcional del saber y del saber-hacer en situaciones de la vida cotidiana, en el corazón del aprendizaje de las matemáticas.





tura crítica de Winslow⁴ (2005)). Este puede constituir un punto débil, dado que no se considera toda la diversidad a la hora de establecerlo. Aquí cabría hacerse preguntas como: ¿Quién dirige el estudio? ¿Quién paga el estudio? ¿Quién contrala la elaboración y difusión de los resultados?

Otro de los puntos débiles de estos grandes estudios es ciertamente la reflexión didáctica sobre los contenidos matemáticos específicos. A menudo, como en el estudio PISA, los contenidos disciplinarios han sido a priori desplazados a favor de las habilidades generales.

Gracias a la observación de sistemas diferentes al nuestro es posible responder a numerosas cuestiones. Por ejemplo, en matemáticas las diferencias en rendimiento según género que varían mucho de un país a otro, o los tiempos y efectos del trabajo en la casa o del tiempo de trabajo escolar.

En lo que concierne al debate actual sobre los estándares y pruebas comparativas como indicadores de mejoras y éxitos (mito de la medición), deberían cuestionarse las suposiciones subyacentes, a saber, si es que existe un único cuerpo (universal) de conocimientos que pueda enseñarse

en todas partes y pueda probarse fácilmente mediante un test. Estas suposiciones ignoran resultados de la investigación en psicología cognitiva, epistemología y educación matemática que demuestran que el conocimiento existe en formas y encarnaciones diferentes que dependen ya sea del individuo, ya sea de los procesos de aprendizaje colectivos y contextos sociales, culturales y políticos. Se tienen evidencias de que los estudiantes tienen éxitos en tests estandarizados, pero luego no son capaces de aplicar este conocimiento en situaciones reales, como por ejemplo el lugar de trabajo, poniendo de manifiesto que el conocimiento demostrado en los test es útil sólo para pasar el test.

Formar personas y ciudadanos

Estudiar las maneras de ver y de hacer en otros sistemas educativos permite comprender mejor nuestro sistema y así mejorarlo o justificar ciertas elecciones. Gracias a la observación de sistemas diferentes que funcionan de otro modo, es posible responder a numerosas cuestiones, por ejemplo, en matemáticas las diferencias en rendimiento según género que varían mucho de un país al otro, o los tiempos y efectos del trabajo en la casa o del tiempo de trabajo escolar. Pero, no hay que perder de vista que más allá de la búsqueda clásica de estos aspectos y en cierto modo desinteresada se perfilan actuaciones económicas que sería ingenuo obviar. Por una parte, la educación no escapa de la lógica de los mercados y de la globalización (intereses privados, mercado de los productos educativos). Y de otra parte, estaría la cuestión de cuál es lugar de las matemáticas en el mundo de hoy. El enfoque



planteado en PISA procede de una concepción dominante que considera las matemáticas esencialmente en su papel de herramienta. Hay otros enfoques que quedan en segundo plano como es el aspecto cultural o el puramente científico correspondiente a la matemática avanzada.

Nos debemos hacer conscientes que diferentes concepciones de las matemáticas nos reenvían a paradigmas educativos distintos. Una concepción de la matemática o una elección de los contenidos marcadamente determinadas por lo que es útil, lo que es "aplicable a la vida cotidiana" puede ser un riesgo ¿Qué criterios serían los adecuados para tal selección? Tal vez lo útil de hoy es inútil mañana.

Desde nuestro punto de vista una propuesta que integre la matemática con lo real lleva inherente no sólo una posición respecto a la

matemática sino una posición antropológica y ética. Apostamos no sólo por introducir a los estudiantes en el conocimiento matemático, sino a contribuir a su formación como personas y como ciudadanos, este puede ser bien el eje que presida las matemáticas "aquí y en otro lugar". ©

1. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*
2. OCDE-PISA: 2005, Informe Pisa 2003. Aprender para el mundo de mañana. OCDE-PISA, Santillana.
3. NISS M (2003) *Mathematical competences and the learning of mathematics : the Danish KOM-project sur le site* <http://www7.nationalacademies.org/>
4. WINSLOW C (2005) *Définir les objectifs de l'enseignement mathématique : la dialectique matières-compétences Annales de didactique et de sciences cognitives* Strasbourg. Vol 10 pp131-156.

PREADOLESCENTES DE HOY BUSCANDO SU IDENTIDAD
Manuel Pintar García. 12,20 €

Una mirada sobre la adolescencia desde la perspectiva de los que la viven. Muestra lo que ellos dicen en multitud de cuestionarios y conversaciones y también se dan aportaciones desde la psicología.

SOY ADOLESCENTE ¿AHORA QUÉ?
Claves socio-emocionales
Gloria Martí Cholli. 9 €

Guía práctica para preadolescentes y adolescentes. de lectura aconsejable también para los padres y educadores. Puntos de reflexión para facilitar la adaptación individual y social en estas edades.

Novedades EDUCACIÓN

CONSIGUE UNA EXCELENTE MEMORIA
Trucos y técnicas para todas las edades
Luis Sebastián Pascual. 8,80 €

Algunas técnicas que nos van a ayudar mucho en el propósito de convertir nuestra memoria en algo maravillosa, introduciéndonos en el fascinante mundo de la mnemotécnica.

LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PERSONAL
Sebastián Cerro. 7,90 €

El verdadero reto de cada educador, padre, maestro, profesor, es educar de modo excelente a cada persona: ayudar a pulir el diamante en bruto que es cada uno.

La práctica de la educación personal

DESDE UN RINCÓN DE MI GUITARRA. Cancionero popular
Javier Pina Elizalde. 16 €

Este Cancionero contiene 400 canciones de todas épocas y estilos. Son 400 excusas para sentir la música en privado y con amigos, para divertirse, cantar y disfrutar.

EDITORIAL CCS

Calle Alcalá, 166 • 28028 Madrid • Teléfono 91 725 20 00 • Fax 91 725 25 70

seic@editorialccs.com • www.editorialccs.com



Movilizar conocimientos: el reto de los datos científicos de PISA 2006

Berta Marco

Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) Madrid

Cada vez más, la medida de los estándares educativos está arrojando luz a las Reformas emprendidas en los distintos países. En el caso español, y concretamente en lo relativo a la enseñanza de las Ciencias, el paso a dar está en la transferencia de los aprendizajes hacia situaciones de vida.

Hace unos meses, los medios de comunicación nos asaeteaban con los datos arrojados por el último Informe PISA centrado en lo relativo a las Ciencias. Muchos comentaban, con un cierto catastrofismo, los estándares obtenidos por los alumnos españoles, sin caer en la cuenta de las declaraciones iniciales del Informe. Dos datos pueden ayudarnos a entender los resultados con un mayor grado de objetividad, sin negar el carácter proyectivo de todo Informe de este tipo cuyo objetivo apunta, como algunas voces autorizadas han dicho, hacia un repensar la educación. Los datos que pueden guiar este discurso son los relativos a competencias y alfabetizaciones cuyo alcance se irá poniendo de relieve a lo largo del artículo.

Enfoque competencial

¿Fracaso de los alumnos españoles o inadecuación de las pruebas? A nadie se le oculta que, en las sucesivas Reformas educativas lle-

vadas a cabo en nuestro país, como sucede en tantos otros, se renuevan enfoques, pero no se acierta a hacer una auténtica revisión de contenidos de las áreas y materias curriculares, con lo cual los programas permanecen obsoletos y son extraordinariamente acumulativos. Tirar de estos programas recargados es una rémora para el profesorado y causa directa del fracaso escolar. Podríamos afirmar, con César Coll y Elena Martín, que aún no se ha llegado a definir qué es lo básico en la educación básica y cuáles son los contenidos que realmente hay que enseñar. En este contexto, nos encontramos con unos resultados de PISA que no se adecuan a los alumnos españoles. Éstos han aprendido contenidos (conceptos, procedimientos...) y la prueba ha medido su aplicabilidad concreta a situaciones de vida, lo cual tiene que ver con cómo se movilizan los conocimientos y se transfieren los aprendizajes. La primera parte del Informe dice claramente que PISA adopta un *enfoque competencial*, lo cual

quiere decir, que mide el desarrollo de competencias. Éstas tienen que ver con la ya anunciada capacidad de movilizar conocimientos y recursos de todo tipo para salir al paso de situaciones-problema. Adquirir esa capacidad supone un grado de maduración personal en los alumnos y alumnas. Son esas situaciones-problema las que han puesto en un aprieto a los alumnos y alumnas españoles por la dificultad de transferir lo aprendido en el aula hacia situaciones reales, las que van a encontrarse en la vida y en sus trabajos futuros.

Competencia científica

El hecho de hablar de competencias y no de conocimientos marca ya la dirección del cambio. La competencia supone hacer sinergia de una serie de capacidades innatas y adquiridas. ¿Cuándo se moviliza todo esto? Ante situaciones-problema. ¿Cuáles son esas situaciones-problema? Basta ojear las pruebas PISA para reconocer en ellas los más controvertidos temas científicos actuales, tales como: lluvia ácida, efecto invernadero, cultivos genéticamente modificados, etc., que son los que han sido objeto de evaluación. Las preguntas que han tenido que contestar los alumnos han sido preguntas sobre temas actuales de base científica. PISA les ha abocado hacia las situaciones de vida. En esto PISA busca claramente la transferencia de los aprendizajes y es lo que realmente mide en sus pruebas.

Los PISA difundidos hasta ahora (datos del 2000 y 2003) se han centrado en la lengua (capacidad lectora) y en las matemáticas (alfabetización matemática). En los primeros, los conceptos de competencia y de alfabetización¹ no estaban del todo claros. El último, correspon-

diente a 2006, evalúa directamente la competencia científica en cuanto competencia básica principal y a ella le dedica el 55% de la evaluación.

La cuestión que encabeza el Informe del 2006² es la siguiente: ¿Qué competencia

en Ciencias necesitan adquirir los ciudadanos?

A los efectos de la evaluación, el *concepto de competencia científica*³ hace referencia a los siguientes aspectos:

- El *conocimiento científico* y el uso que se hace de ese conocimiento para identificar cuestiones, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre temas relacionados con las ciencias, es decir, su base conceptual y procedimental.

- La comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como una forma del conocimiento y la investigación humanos. Aquí se apunta a la naturaleza de la ciencia y a aquello que la distingue de otros campos de conocimiento.

- La conciencia de las formas en que la ciencia y la tecnología modelan nuestro entorno material, intelectual y cultural. La incidencia de la ciencia en la configuración social se hace aquí presente.

- La disposición a *impliarse* en asuntos relacionados con la ciencia y a comprometerse con las ideas de la ciencia como un ciudadano reflexivo. El nivel de compromiso queda claro en este último apartado.

De acuerdo con lo anterior, algunas innovaciones de la aplicación PISA 2006 han sido: la consideración de la influencia científica en la sociedad actual, la incorporación de la evaluación de las actitudes de los alumnos/as hacia las Ciencias⁴, y los aspectos relativos a la naturaleza de la Ciencia, es decir, su capacidad de preguntarse ¿Qué es esa cosa llamada Ciencia? Y ¿Cómo obtiene la Ciencia sus resultados?, recordando títulos de libros emblemáticos de Alan Chalmers.





“
*A propósito de
PISA algunos
expertos aconsejan
convertir la
circunstancia en
oportunidad, es
decir, utilizar los
resultados para
mantener abierta
una línea de
reflexión continua
sobre la educación
en España*
”

“Las preguntas además –dice el texto oficial– no se presentan aisladas, sino formando grupos bajo una presentación textual y/o gráfica común llamada “estímulo”, que presenta al alumno una situación cotidiana como las que se pueden encontrar en la vida real”. Un ejemplo claro es la pregunta relativa al ADN, que está planteada en un escenario concreto: “¿Cómo capturar a un asesino?”. A partir de un caso tomado de un texto periodístico, se pone al alumno/a en la situación de utilizar sus conocimientos sobre el ADN para solucionar el caso planteado.

Datos PISA y extensión de su medida

PISA trata de medir el nivel de consecución de la competencia científica en los alumnos que finalizan la Enseñanza Obligatoria con el fin de estimar el nivel de adecuación del Sistema Educativo de cada país a las demandas sociales. Se trata, además, de establecer estudios comparados entre países. Las pruebas cada vez están mejor pensadas y miden más cosas. En PISA 2006 se distinguen niveles de competencias en las diferentes Comunidades Autono-

micas del Estado español. Y se han medido también factores sociológicos, tales como la influencia familiar y el nivel socioeconómico de procedencia, de gran interés para el futuro de la educación.

¿Cuáles son los resultados? El resultado global en ciencias ha sido en España de 488 puntos (Promedio de la OCDE: 500), sin diferencia significativa con el total de la OCDE (491) y por encima del total internacional (461), dice el Informe español⁵. Los resultados en ciencias de los alumnos españoles han sido ligeramente mejores que los obtenidos en el 2003 y están considerados dentro del promedio y del total de la OCDE en el que se encuentran la mayoría de los países europeos. Paradójicamente, dos de las comunidades autónomas españolas (Castilla y León y La Rioja), están por encima de la media, solo superadas en Europa por Finlandia, Los Países Bajos y Estonia. Otras autonomías tales como Aragón, Navarra, Cantabria, Asturias y Galicia están en el ranking a la altura de Alemania, el Reino Unido y Suiza, entre otros.

Son muchos los datos de PISA y exceden la extensión de este artículo. No obstante, conviene destacar que los alumnos y alumnas españoles obtienen peores resultados en las preguntas relativas a los sistemas físicos que en las de los sistemas vivos. Sería interesante pararse a analizar los por qué: ¿Programas relativos a la enseñanza de la física abstractos y descontextualizados? ¿Deficiente desarrollo de la capacidad de abstracción mental en los alumnos? ¿Alejamiento de la física que está en los programas de la vida e intereses de los estudiantes?

Otro dato de interés es la carencia de “excelencia” en

los resultados de las pruebas de los alumnos españoles, cuestión de suma importancia de cara al desarrollo científico que debería promoverse para entrar en concurso con los temas punteros de la investigación que suponen altos niveles de competitividad.

Mejorar la educación

A propósito de PISA algunos expertos han aconsejado, con muy buen sentido, convertir la circunstancia en oportunidad, es decir, utilizar los resultados para mantener abierta una línea de reflexión continua sobre la educación en España, y en lo relativo al Informe 2006, sobre la educación científica, hoy tan cargada de retos por la velocidad a la que se suceden las nuevas revoluciones en la ciencia.

La Real Academia de Ciencias de Madrid⁶ ha publicado en Internet su visión de los datos arrojados por el último informe PISA. La mirada de los académicos se centra sobre las inversiones en educación y el lugar en el que queda nuestro país en él, la

necesidad de llegar a un pacto político en educación y la importancia del conocimiento para el avance social. En este triple sentido hace la siguiente llamada:

“España debería aspirar a ocupar, entre los países de la UE y de la OCDE, posiciones mucho más destacadas en estas evaluaciones, alcanzando puestos superiores o, en todo caso, semejantes, a los que le corresponden por su PIB per cápita. En consecuencia (la Academia) solicita una profunda reflexión a nuestros dirigentes políticos, nacionales y autonómicos, que les lleve a considerar la organización y el desarrollo de la Enseñanza en España como una cuestión de Estado, planificándola a largo plazo, en colaboración estrecha con la comunidad educativa y con las más altas instituciones Académicas de nuestro país, de modo que no se vea condicionada por los cambios políticos que constituyen la esencia del sistema democrático”. “Esta Real Academia –prosigue el texto– lamenta los resultados negati-

vos sobre España... y desea resaltar la importancia de la educación y el conocimiento, con la convicción profunda de que son esenciales para el progreso de la sociedad y sólo alcanzables mediante el esfuerzo personal a través del estudio intenso y riguroso”.

Sirvan estas líneas para sensibilizar a los educadores y educadoras sobre la importancia de proporcionar una formación científica de calidad a los estudiantes, sobre todo a los que cursan la Enseñanza Obligatoria –los futuros ciudadanos científicamente alfabetizados–, haciéndola atractiva, comprometida con las demandas sociales, presentándoles su belleza y su complejidad y sin obviar, por supuesto, su carácter controvertido, faceta altamente formativa para aquellos que se interesan por los valores. ©

1. La alfabetización científica apunta hacia la familiaridad de los alumnos con los temas que hoy son objeto de las fronteras científicas, es decir, de la ciencia que está más allá de la escuela. La competencia, sin embargo, hace referencia al uso de la ciencia que se aprende en la escuela en situaciones normales de la vida, lo cual implica la transferencia.
2. Los datos que se manejan en este artículo han sido tomados de dos documentos: PISA 2006. Informe Español, consultado el 30 de julio de 2008 en: www.mec.es y PISA 2006. Marco de la Evaluación, consultado en la misma fecha en: <http://www.ince.mec.es/marcoste-oricospisa2006.pdf>
3. Un aspecto importante de la competencia científica se centra en el grado de compromiso con la ciencia en una diversidad de situaciones (enfoque competencial).
4. “La disposición a implicarse en asuntos relacionados con la ciencia y a comprometerse con las ideas de la ciencia como un ciudadano reflexivo”.
5. En España han sido evaluados unos 2.000 alumnos. Ver: ¿Qué aporta PISA 2006? De Enrique Roca. *Monográficos Escuela*, Abril, 2008.
6. Referencia web: www.rac.es



Las competencias del lenguaje humano



Desde que las Leyes de Educación, en los países de la Unión Europea, se sustentan sobre los trabajos de la Comisión, como sucede en nuestro país, los docentes experimentamos en los textos nacionales variadas y distintas sorpresas.

María Dolores Rius Estrada

Profesora de Lengua. Experta en adquisición y desarrollo del lenguaje

La LOGSE no enseñó el valor de los Procedimientos a la hora de elaborar nuestra Programación de Aula y ahora la LOE pone de manifiesto el valor del desarrollo competencial de los discentes, marcando una línea insólita que facilite a todos los jóvenes de la UE un punto de inflexión positivo, no sólo en su mundo estudiantil, sino sobre todo en el quehacer profesional, una vez acabados los estudios, que sea compatible y coherente en toda Europa para una mejor calidad de vida y una mayor coherencia intelectual a la par que productiva.

Análisis del quehacer competencial

El resultado de lo anterior es la aparición de las Competencias en todas y cada una de las áreas del sistema educativo en los diferentes países europeos.

En nuestro caso, debemos tener en cuenta, por tanto, el desarrollo competencial del Lenguaje Humano como un quehacer inédito en nuestra forma de planificar y programar esta importante área, que juntamente con las matemáticas constituye el núcleo cognitivo básico de todo el desarrollo curricular.

Para clarificar cómo podemos abordar esta tarea es conveniente, antes de lanzarnos a elaborar nuestras programaciones de aula, reflexionar sobre el desarrollo competencial del lenguaje humano, para no caer en la trampa del tratamiento mecanicista que tanto daña en la escuela al propio proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas.

En primer lugar, debemos comprender que abordar un tratamiento competencial de la programación del Lenguaje no es “hacer” sino “dejar hacer” y esto se traduce en cómo comprender la naturaleza intrínseca del sujeto discente en sus procesos de aprendizaje para respetarlos y colaborar con ellos.

Esta tarea es ardua, puesto que estamos acostumbrados a “manejar” contenidos en vez de propiciar conocimientos, “inducir” definiciones en vez de indagar conceptualizaciones y ante todo “acumular” datos en lugar de propiciar relaciones cognitivas que conduzcan a la demostración de los conceptos, ampliando de esta manera la capacidad de pensar del alumnado.

Para todo ello es imprescindible el trabajo en equipo. Nadie puede aprender solo en su cubículo, pensando en las “musarañas”.

De ahí que, en vez de endiosar las competencias de Lenguaje en nuestras programaciones de aula hemos de entender primero qué son en realidad las mismas y qué lugar ocupan en los procesos de conocimiento.

1. En primer lugar, debemos decir que las competencias del lenguaje humano son sólo un **ESLABÓN** en una escala cognitiva, lo que supone que no pueden tratarse al margen de los demás escalones.

2. En segundo lugar, las competencias del lenguaje humano son una admirable adquisición de la naturaleza humana, y aunque nos cueste admitirlo, todos nacemos con la capacidad de desarrollarlas, como nos muestran los estudios de la lingüística científica chomskyana cuyos avances se ponen de manifiesto en la primera adquisición del lenguaje por los bebés y en las aportaciones que han supuesto para el desarrollo de la **TECNOLOGÍA PUNTA** y de la **NANOTECNOLOGÍA** a lo largo de los siglos XX y XXI.

3. En tercer lugar, las competencias del lenguaje son un reto para el docente, en el que el discente aporta la **MATERIA PRIMA** y el docente su capacidad creadora para ordenar sus estructuras. Desde este punto de vista todo se reduce a tres grandes sistemas:

- Adquisición y desarrollo del **LENGUAJE ORAL**
- Adquisición y desarrollo del **LENGUAJE ESCRITO**
- Compresión y análisis del **LENGUAJE CONCEPTUAL**

4. Las competencias del lenguaje humano sólo se desarrollan en un proceso continuo de **CONSTRUCCIÓN** y **DECONSTRUCCIÓN**

5. Las competencias del lenguaje humano constituyen una carrera a lo largo de toda la vida sometida a dos procesos antagónicos: **GÉNESIS** Y **DEGENERACIÓN**

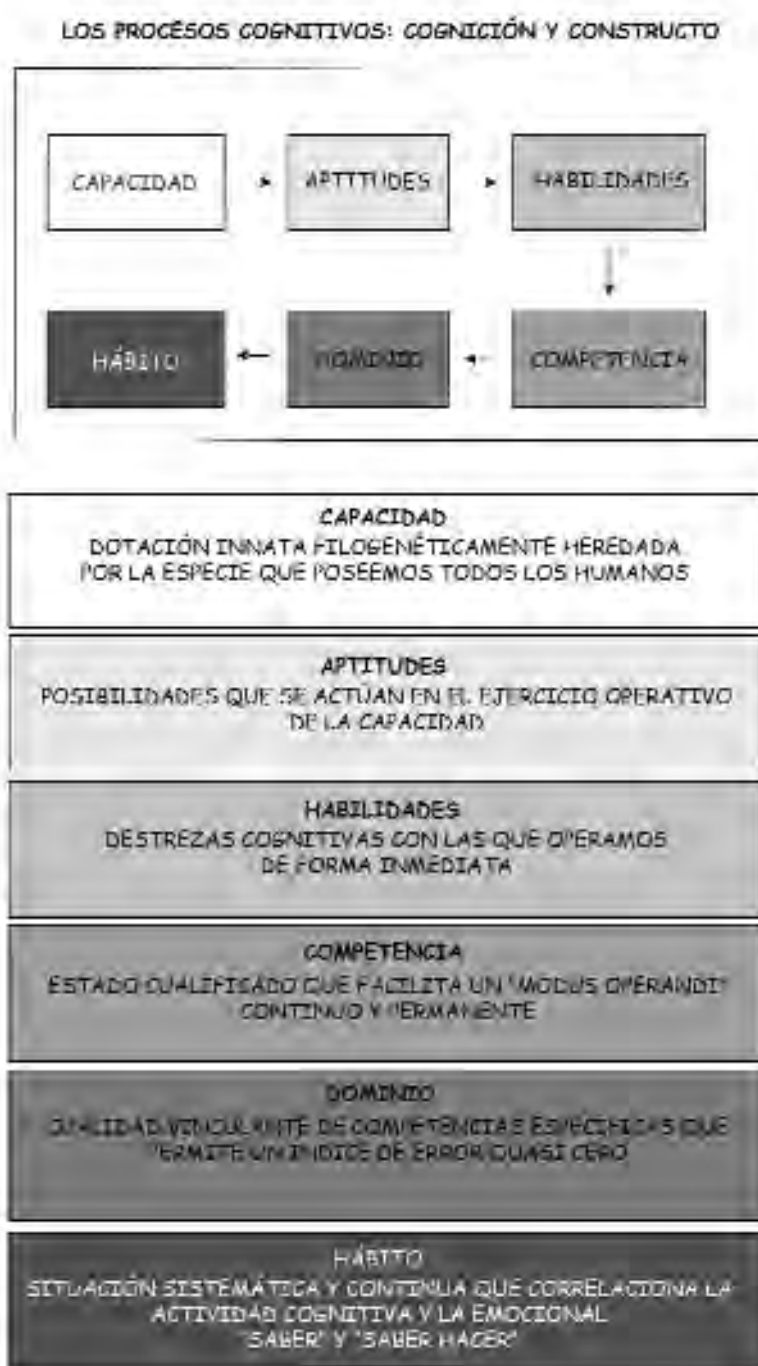
Los procesos cognitivos: cognición y constructo

La propia naturaleza competencial del ser humano, nos conduce a una estación de tránsito que no debemos olvidar: el *lenguaje humano es el espejo de la mente*, tal y como Chomsky demostró, por lo que no podemos hacer bien nuestra tarea si no respetamos este aserto y conseguimos indagar en la práctica cuál es

el recorrido de la mente humana que acompaña a la producción lingüística, tanto en su proceso de adquisición como de desarrollo.

Esta situación pone de manifiesto la complejidad neurocognitiva y psicolingüística de la creación del lenguaje, y sorpresivamente, la facilidad con la que todos lo hacemos cada día, en cada trabajo, en todo momento.

Para clarificar este aserto podemos estudiar por unos momentos los conceptos del siguiente cuadro cuyos escalones nos permiten comprender el desarrollo de la estructura de nuestra propia mente y el lugar que en ella ocupan las competencias:



Las competencias del lenguaje en educación

Una vez contextualizadas las competencias del lenguaje como propiedades cognitivas del ser humano la siguiente tarea es tener claro cómo aplicar su desarrollo en los programas educativos.

Podemos clarificar mucho la situación tipificando en desarrollo competencial en todos y cada uno de los estadios de nuestro Sistema Educativo:

Desarrollo Competencial

1. Educación Infantil y Educación Primaria-Primer Ciclo (3 - 7 años)

Adquisición del Lenguaje

1. Aprender a HABLAR
 - 1.1. Oralización (3-4 años)
 - 1.2. Desarrollo Oral (5 años)
 - 1.3. Discurso (6-7 años)
2. Aprender a LEER
 - 2.1. Lectura Perceptiva (3-4 años)
 - 2.2. Lectura Combinatoria (5-6 años)
 - 2.3. Lectura Alfabética (6 años)
 - 2.4. Lectura Universal (7 años)
3. Aprender a ESCRIBIR
 - 3.1. Escritura Grafomotora (3-4 años)
 - 3.2. Construcción de la palabra (5 años)
 - 3.3. Construcción del Texto Paratáctico (6 años)
 - 3.4. Construcción del Texto Hipotáctico 7 años)
 - 3.5. Educación de la Escritura Ortográfica

2. Educación Primaria- 2 y 3º Ciclos (8-11 años)

1. Desarrollo de MECANISMOS Y TÉCNICAS
 - 1.1. Lenguaje Oral
 - 1.2. Lectura
 - 1.3. Expresión Escrita
 - 1.4. Educación de la Escritura Ortográfica

3. Educación Secundaria (12-16 años)

1. CONCEPTUALIZACIÓN del Lenguaje
 - 1.1. Lenguaje Oral: Oralidad – Dicción – Literatura Oral
 - 1.2. Lectura: Textos y Géneros
 - 1.3. Lenguaje Escrito: Textos y Géneros
 - 1.4. Lenguaje Literario: Obras – Autores – Representaciones
 - 1.5. Educación de la Escritura Ortográfica

4. Bachillerato

1. DOMINIO DEL LENGUAJE: ORAL- ESCRITO-CONCEPTUAL Y LITERARIO



La planificación y programación del lenguaje

La Planificación y Programación del Lenguaje en Educación debe realizarse de forma sistemática sobre los siguientes niveles de desarrollo:

1º Adquisición y Desarrollo de los MECANISMOS DEL LENGUAJE

2º Desarrollo de las FUNCIONES DEL LENGUAJE

3º Inducción a la CONCEPTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE

4º DOMINIO Y DISFRUTE DEL LENGUAJE.



EVALUACIONES INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN

PÁGINAS GENERALES

- **Instituto de evaluación:**
<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/>
Dependiente del Ministerio de Educación. Ofrece estudios nacionales e internacionales. También indicadores educativos y estudios sobre el tema.
- **Evaluación Educativa:**
<http://www.oei.es/evaluacioneducativa.htm>
Página de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) con diferentes estudios internacionales sobre evaluación educativa.
- **REVA:** <http://www.reva-education.eu/>
Red europea de responsables de evaluación educativa.
- **LLECE:** <http://llece.unesco.cl/esp/>
Laboratorio latinoamericano para la evaluación de la calidad de la educación. Es un ámbito de estudio, de discusión y de propuestas de acción.
- **IEA:** <http://www.iea.nl/>
Asociación Internacional para la Evaluación Educativa es una organización independiente que busca ofrecer medios para el progreso y mejora de las políticas educativas. Su página está sólo en inglés.

INFORME PISA

- http://www.pisa.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html
Página en español que explica sucintamente los objetivos del programa.
- **Informe PISA:**
http://es.wikipedia.org/wiki/Informe_PISA
Otra explicación con tablas comparativas de resultados
- **El proyecto PISA:**
<http://www.ince.mec.es/pub/pisa.htm>
Informe realizado por el Ministerio español.
- **Informe PISA 2006:**
<http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
Documento que contiene los datos referidos a España.
- **Revista Educación:** <http://www.revis-taeducacion.mec.es/re2006.htm>
Número extraordinario que analiza los resultados del Informe Pisa 2006.

Hallazgos PISA 2006:

http://www.eduteka.org/Pisa2006_Hallazgos.php
Hace una síntesis de las principales conclusiones que se extraen del informe.

Indicadores 2008:

<http://www.oecd.org/dataoecd/16/59/41262207.pdf>
Resumen en español de los resultados del último informe que se puede consultar completo en inglés en:
www.oecd.org/edu/eag2008

ESTUDIOS INTERNACIONALES

PIRLS 2006:

<http://www.ince.mec.es/pub/pirlsmarcos.pdf>
Estudio internacional del progreso en la comprensión lectora y el informe español:
http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pirls2006_informe.pdf

TIMSS:

<http://www.isei-ivei.net/CAST/timss/indextimms.htm>
Estudio internacional de matemáticas y ciencias que se realiza cada 4 años por la IEA.

Educación para todos:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
Informe de seguimiento de los progresos realizados en este plan. En su página principal hay enlaces a los diferentes informes anuales:

http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=49591&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Indicadores de Educación primaria:

<http://www.uis.unesco.org/template/pdf/weil/sps/ExecSumSP.pdf>
Estudio que busca ir creando indicadores fiables y reales para la mejora de la educación básica.

REVISTAS

Directorio de revistas:

<http://www.oei.es/evaluacioneducativa/revistas.htm>
Revistas hispanoamericanas dedicadas al tema.

RELIEVE:

<http://www.uv.es/RELIEVE/>
Publicada electrónicamente en Valencia.

RIEE:

<http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1.html>
Revista iberoamericana de evaluación educativa que depende de RINACE red de investigación sobre eficacia y cambio escolar.

Esther González

Entrevista a Alejandro Tiana

Mercedes Muñoz Repiso

Jefe del área de estudios del Centro
de Investigación y Documentación Educativa

Alejandro Tiana Ferrer es catedrático de Historia de los Sistemas Educativos de la UNED. Ha ocupado entre otros cargos los de director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), creador y primer director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INCE), presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y, hasta hace unos meses, Secretario General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia, donde ha diseñado y empezado a implementar una nueva ley de educación. Es pues, la persona más adecuada para hablar de evaluaciones internacionales y sistemas educativos. Porque tiene una visión global y rigurosa de la educación en el mundo, una experiencia en primera persona, desde la toma de decisiones, de la realidad del sistema educativo español y un conocimiento profundo, desde dentro de las instituciones, de lo que son las evaluaciones internacionales y cuál es su sentido para mejorar la educación.

—Desde su posición privilegiada, de persona que ha visto nacer, evolucionar y dar frutos a las evaluaciones internacionales ¿podría decirnos qué sentido tienen?, ¿qué se pretende con ellas?

—Hay una expresión acuñada por los fundadores de la IEA y convertida ya en clásica que resume muy bien la intención que impulsó los estudios internacionales de evaluación a partir de los años sesenta del siglo pasado. Decía aquel grupo de ilustres pioneros de la evaluación educativa, entre los que se contaban personalidades como Torsten Husen, Benjamin Bloom o Gilbert de Landsheere, que su propósito consistía precisamente en utilizar el mundo como un laboratorio educativo, aprovechando la comparación entre países como instrumento de conocimiento y como palanca para la mejora de la educación. Si los científicos de otros campos podían recurrir al trabajo en el laboratorio, los investigadores de la educación no tenían esa oportunidad, pues los hechos educativos son muy sensibles y no se deben modificar simplemente para probar qué pasa. Por eso, pensaron, creo que con razón, que la comparación era un poderoso instrumento de investigación, incluso en ámbitos como el de los resultados educativos, que no habían sido objeto de especial atención con anterioridad.

Con esa intención se iniciaron los primeros estudios internacionales de evaluación.

Obviamente, la evolución posterior atrajo nuevas preocupaciones y despertó nuevos intereses. Es posible que no siempre se haya cumplido la promesa que aquella expresión evocaba, pero no cabe duda de que el propósito declarado de aquellos pioneros está en el origen de estos estudios que hoy forman parte de nuestro panorama educativo y continúa estando vigente.

—¿En qué evaluaciones internacionales importantes ha participado España hasta ahora y cuáles son a su juicio las más interesantes de ellas?

—España ha venido participando en bastantes iniciativas internacionales de evaluación desde los años ochenta, de distinta envergadura y alcance. No fue de los últimos países en sumarse a esa tendencia que comenzaba entonces a difundirse. No obstante, entre todas las realizadas yo destacaría tres evaluaciones internacionales propiamente dichas y un proyecto más amplio, que no es sólo de evaluación.

Entre las primeras creo que se debe comenzar destacando el estudio TIMSS, realizado por la IEA en 1993, que sirvió para comparar con un amplio conjunto de países los resultados que obtenían nuestros estudiantes en matemáticas y ciencias, en los cursos quinto y octavo de la antigua EGB. Aunque este fue el objetivo principal, la participación en el



Alejandro Tiana

estudio tuvo un efecto colateral muy destacado, ya que sirvió para introducir a nuestros investigadores en ese tipo de grandes evaluaciones y para que aprendiesen a realizarlas. Por cierto, es una lástima que el Ministerio de Educación y Cultura decidiera no participar en la repetición del estudio TIMSS en 2001, lo que hubiese proporcionado datos valiosos sobre la evolución registrada en dichos ámbitos a lo largo de esos ocho años, precisamente los de implantación de la LOGSE.

La segunda evaluación que debo mencionar es PISA, que tanto impacto internacional ha tenido y que nos está proporcionando una información muy valiosa sobre los resultados que logran nuestros sistemas educativos. No cabe duda de que PISA ha supuesto la mayoría de edad de los estudios internacionales de evaluación y además ha marcado un giro muy importante, al decidir evaluar a los jóvenes de una determinada edad y no a los estudiantes matriculados en un determinado curso y al orientarse hacia la evaluación de habilidades o competencias y no simplemente de los conocimientos adquiridos.

Y la tercera evaluación que quiero destacar es PIRLS, también realizada por la IEA, ya que se adentra en un ámbito muy decisivo, el de la competencia lectora a los diez años de edad, o sea, cuando los alumnos han debido adquirirla en un primer nivel de su desarrollo. PIRLS constituye un buen complemento de PISA,

pues permite valorar qué estamos consiguiendo en las primeras etapas escolares y no solamente cuando finaliza la escolaridad obligatoria.

Entre los proyectos internacionales más amplios, no sólo de evaluación en sentido estricto, debo citar necesariamente el proyecto INES de la OCDE, orientado a la construcción de indicadores internacionales de la educación. Se trata de una iniciativa muy relevante que nos ha permitido modernizar nuestro

Si los científicos de otros campos podían recurrir al trabajo en el laboratorio, los investigadores de la educación no tenían esa oportunidad, pues los hechos educativos son muy sensibles y no se deben modificar simplemente para probar qué pasa. Por eso, pensaron, creo que con razón, que la comparación era un poderoso instrumento de investigación

sistema de información acerca de la educación y dar un importante paso adelante en nuestro sistema estadístico. Además, la publicación de la serie anual que lleva por título *Education at a Glance* nos ha permitido conocer nuestra

situación en el mundo de forma más completa y precisa.

–La mayoría de las evaluaciones e informes internacionales en los que participa España pasan desapercibidas para el gran público. Sin embargo, el llamado informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la OCDE da lugar periódicamente a un aluvión de informaciones en los medios y parece ser objeto, por un cierto tiempo, de interés social ¿por qué cree que ocurre esto?

–Yo creo que PISA ha conseguido desbordar el espacio acotado de los investigadores y llegar a quienes toman decisiones en materia de educación, por una parte, y a los medios y al gran público, por otra. Se trata de un fenómeno reciente, que se ha dejado sentir solamente en los últimos años. Puede decirse que PISA ha conseguido que el debate sobre los resultados educativos haya llegado al gran público. Es posible que a ello hayan contribuido varios factores, entre los que destacaría tres. En primer lugar, el gran impulso y visibilidad que ha concedido la OCDE a PISA, al ha considerarlo uno de sus productos principales. El impulso proporcionado por una organización tan potente y prestigiosa como la OCDE ha resultado decisivo. En segundo lugar, apuntaría la sensibilidad desarrollada por parte de todos los países y de muchos de sus ciudadanos hacia la comparación internacional de los resultados educativos en un contexto de globalización. No cabe duda de que las nuevas circunstancias han atraído la atención hacia un factor, los resultados educativos, que se considera clave para la competitividad de los países. Y en tercer lugar, hablaría de la consideración que han adquirido la educación y la formación como elemento clave del desarrollo, tanto individual como colectivo. Todo ello ha influido en la misma dirección y se ha conseguido algo que hace diez años no parecía posible: que se discuta públicamente sobre los resultados de estos estudios.

–¿Piensa que los resultados del PISA se reflejan de forma adecuada en los medios o son tratados superficial y sesgadamente?
Mi experiencia personal es bastante mala en este sentido, tanto como investigador como en mi anterior responsabilidad política. Realmente siento decirlo, pero creo que es así.



A pesar de los esfuerzos realizados para dar a los periodistas las claves necesarias para interpretar los datos en toda su complejidad, la mayor parte de las lecturas que se han hecho han sido muy superficiales, incluso diría que excesiva e innecesariamente superficiales. Cualquiera que haya reunido de manera sistemática, como yo he hecho, lo que se ha publicado sobre PISA 2006 ha podido comprobar que los análisis superficiales son los más abundantes. Si mis alumnos de la universidad interpretaran los resultados de un informe de investigación como lo han hecho algunos medios de comunicación o ciertos columnistas y tertulianos, directamente les suspendería. No hace falta que diga que por supuesto que hay diferencias apreciables y que algunos medios han hecho un esfuerzo muy notable de divulgación rigurosa, pero no creo que haya sido esa la tónica predominante.

Desde mi punto de vista, este fenómeno nos debería hacer reflexionar a todos, a quienes realizan los estudios y difunden sus resultados, a quienes los promueven o acogen, y también a quienes informan sobre ellos. Se suele decir que “una buena noticia no es noticia” y cualquiera puede comprender que los medios de comunicación tienen sus propias reglas de juego, pero el resultado final me parece sinceramente decepcionante. Deberíamos reflexionar al respecto.

–¿Qué se podría hacer para mejorar la información sobre las evaluaciones internacionales a la sociedad en general y a la comunidad educativa (especialmente a los profesores y administradores de la educación) en particular?

–Hay varios tipos de actuaciones que podrían abordarse. De modo general, creo que, por una parte, deberíamos repensar qué tipos de informes e informaciones se producen, qué puede interesar a las diferentes audiencias de los estudios de evaluación y cómo podemos dar la mejor respuesta a las preguntas que se hacen nuestros ciudadanos. A veces nos conformamos con hacer informes complejos y difíciles de entender, que no resultan asequibles para los no especialistas. Por otra parte, habría que imaginar nuevos medios que permitan reforzar el uso profesional y riguroso de la información, apoyando a los profesionales de la comunicación que lo están intentando hacer.

Aparte de esas actuaciones generales, me preocupa especialmente la comunidad educativa y, en ese sentido, seguramente habría que actuar en una doble dirección. Por una parte, habría que proporcionar a los centros y a su profesorado una información más precisa sobre los resultados obtenidos por los estudiantes, aunque sea con las limitaciones derivadas del carácter muestral de estos estudios, que no permiten determinados usos. Por otra parte, habría que utilizar los resultados como material para la formación inicial y continua del profesorado. No se ha insistido suficientemente en este modo de actuación, que sin embargo estimo muy provechoso. Ambas líneas de intervención son aplicables tanto a las

evaluaciones internacionales como a las nacionales. Y hoy contamos ya con experiencias en ambos sentidos, desarrolladas en España y en otros países, que pueden servir de ejemplo.

–PISA tiene como objetivos describir la realidad educativa, explicarla y proporcionar guías para la acción. Según el Informe español, pretende “contribuir al mejor conocimiento de los aspectos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo, analizar las razones que explican los resultados obtenidos, y facilitar la adopción de las políticas y las acciones que permitan mejorar el sistema educativo español”. A su juicio ¿en qué medida se están logrando estos objetivos, en general y en España?

–Tengo la impresión de que PISA ya ha comenzado a realizar esa contribución en el nivel político y administrativo, después de varios años de trabajo. Sin duda, el análisis de los resultados de las evaluaciones internacionales, y de PISA en concreto, se tuvo muy en cuenta en la preparación de la Ley Orgánica de Educación y de algunas iniciativas desarrolladas por el Ministerio de Educación y Ciencia en los últimos cuatro años. La documentación producida lo demuestra. No es más que un pequeño ejemplo, pero no creo que España sea

en esto una excepción. He tenido ocasión de asistir a foros diversos donde PISA y otros estudios han servido de materia de reflexión o de argumentación.

El estudio también está siendo utilizado de manera bastante provechosa por parte de algunos investigadores y por analistas de la educación, lo que es asimismo importante. A este respecto, querría señalar que en España los investigadores aún utilizan poco las riquísimas bases de datos existentes para realizar análisis secundarios, que tienen extraordinario interés. Quizás nuestros investigadores aún no hayan adquirido esa tradición.

Pero la principal carencia que encuentro en el sentido de lo que me preguntan consiste en que aún no hemos conseguido hacer de PISA una base sólida para realizar un debate público bien informado acerca de la situación de nuestro sistema educativo. En este sentido,

Aún no hemos conseguido superar el nivel del enfrentamiento ideológico en el debate acerca de la educación, de su situación, sus problemas y soluciones, y es una lástima.

aún no hemos conseguido superar el nivel del enfrentamiento ideológico en el debate acerca de la educación, de su situación, sus problemas y soluciones, y es una lástima. Espero que con el paso del tiempo lo vayamos consiguiendo, pues necesitamos basar nuestras soluciones en datos y no en impresiones o en ideas preconcebidas. Es precisamente eso lo que PISA pretende.

–Evaluaciones como el PISA se centran sobre todo en los resultados del aprendizaje escolar, dejando en un segundo lugar otros logros educativos, como pueden ser la socialización de los alumnos y la convivencia en los centros, el progreso personal de cada alumno, la integración de los niños y niñas con dificultades especiales, etc. ¿se corre el riesgo de primar de ese modo la selección y competitividad en los centros? ¿Cómo se compaginan en estas evaluaciones la eficiencia y la equidad?

–La pregunta es importante, pues no estoy seguro de que se hayan captado bien cuáles son las fortalezas y las limitaciones de este tipo de estudios. Por ejemplo, PISA evalúa tres competencias, que son sin duda fundamentales para la formación individual, pero no abarca (ni lo pretende) el conjunto de la vida escolar. Hay otras dimensiones, como las señaladas en la pregunta, que desbordan esos límites y que resultan fundamentales para valorar la salud de un sistema educativo. Si se quiere hacer un diagnóstico completo

de la situación educativa, hay que recurrir a más indicadores, hay que indagar en más aspectos, hace falta una información más completa.

Los investigadores y los responsables políticos y administrativos tenemos la responsabilidad de trasladar a los medios de comunicación y al público la idea de que el estudio PISA es muy valioso pero no es más de lo que es. Contamos con otros instrumentos que, utilizados de manera complementaria, nos ofrecerán una impresión más completa de nuestro sistema educativo. Y ese es precisamente el gran

desafío de las nuevas evaluaciones de diagnóstico que ha establecido la LOE. Si hemos introducido en el currículo un conjunto de ocho competencias básicas, no podemos conformarnos con evaluar solamente tres de ellas.

Vivimos en sociedades complejas y las explicaciones para los fenómenos que en ellas se producen no pueden ser triviales ni simplistas. Si creemos que la complejidad es real, hay que trasladarla a nuestra interpretación de la realidad.

Dicho esto, hay que dar la bienvenida al esfuerzo que PISA ha realizado para poner en relación la calidad de los resultados con su equidad. Es una novedad muy importante, pues los estudios anteriores se solían limitar a medir los resultados. Los análisis acerca de la equidad de los sistemas educativos que ha introducido PISA han revolucionado el campo de la evaluación, sobre todo al demostrar que

calidad y equidad no son dos dimensiones contrapuestas, sino que se pueden alcanzar conjuntamente. Por lo tanto, ya no hay excusas para no perseguirlas al mismo tiempo.

–Tenemos la experiencia de cómo se han “utilizado” en el año 2000 los supuestos resultados del PISA para justificar una “contrarreforma” en educación. Este sería el ejemplo de una utilización “política” en el peor sentido, pero ¿cómo se podrían utilizar los resultados de las evaluaciones internacionales, de forma rigurosa y seria, para la toma de decisiones

acerca del sistema educativo?

–Responderé con un ejemplo que puede resultar clarificador. El sistema educativo español tiene un problema importante de repetición de curso, sobre todo en la ESO. Estamos muy por encima de la media de repetición de la OCDE, al nivel más elevado. Los estudios internacionales, y PISA concretamente, nos indican que la repetición no es una solución para las dificultades educativas, aunque a veces pueda ser un recurso inevitable. Además, estos estudios nos proporcionan datos rigurosos y valiosos, no solamente impresiones o prejuicios (en el

No estoy seguro de que se hayan captado bien cuáles son las fortalezas y las limitaciones de este tipo de estudios... PISA evalúa tres competencias, que son sin duda fundamentales para la formación individual, pero no abarca el conjunto de la vida escolar.



sentido etimológico del término), que relacionan repetición, modos alternativos de tratamiento de la dificultad y resultados educativos. ¿Por qué no utilizamos esos datos para reflexionar en serio sobre el fenómeno de la repetición y sus posibles alternativas? Sería un uso provechoso de los resultados de las evaluaciones internacionales. Igual que este ejemplo, podrían ponerse otros que demostrasen la utilidad del uso de los resultados de la evaluación para la toma de decisiones.

–Y por otro lado ¿sería posible que los centros escolares utilizaran los resultados de las evaluaciones para mejorar la práctica educativa? ¿cómo podríamos hacerlo? ¿qué lecciones podrían extraer los profesores de esos resultados?

–Respondía más arriba que esa es una iniciativa que merece el mayor apoyo. A los profesores hay que proporcionarles instrumentos para que analicen su realidad, además de incentivos para que lo hagan. Cuando una organización, como es el caso de un centro, es capaz de aprender, es también capaz de mejorar. Debemos conseguir que los centros sean instituciones que aprenden y que mejoran. Los resultados de las evaluaciones constituyen una herramienta de análisis muy valiosa. Pero es necesario que permita particularizar, descender al caso concreto, sin quedarse sola-

mente en el plano de las reflexiones genéricas. En mi opinión, ese es el desafío.

–Por último, permítanos una pregunta que se sale del ámbito estricto de las evaluaciones internacionales, pero nadie como usted está en situación de contestar. ¿Cuáles son los principales desafíos que tiene planteados en este momento la educación en España y por dónde irían sus vías de avance?

–En mi opinión, hay dos tipos de desafíos que me parecen cruciales para el futuro. El primero consiste en disminuir drásticamente las inaceptables tasas de fracaso escolar y de consiguiente abandono temprano de estudios. Cada estudiante que no termina con éxito la educación básica y no sigue estudios o recibe formación con posterioridad representa una pérdida para él mismo y para el país, y no nos lo podemos permitir. El segundo consiste en orientar al sistema educativo hacia la integración y la cohesión social, sobre todo en la nueva configuración social española de comienzos del siglo XXI. El olvido de la meta de la integración, la falta de insistencia en lo que nos debe unir a todos en una sociedad democrática y abierta, y el descuido del aprendizaje de la convivencia en un contexto multicultural, representan grandes riesgos para el futuro, que no debemos consentir. ©

Estos estudios nos proporcionan datos rigurosos y valiosos, no solamente impresiones o prejuicios (en el sentido etimológico del término), que relacionan repetición, modos alternativos de tratamiento de la dificultad y resultados educativos

El informe PISA en el Colegio Ikasbide (Bilbao)

Elena Pisonero
Directora del Colegio Ikasbide

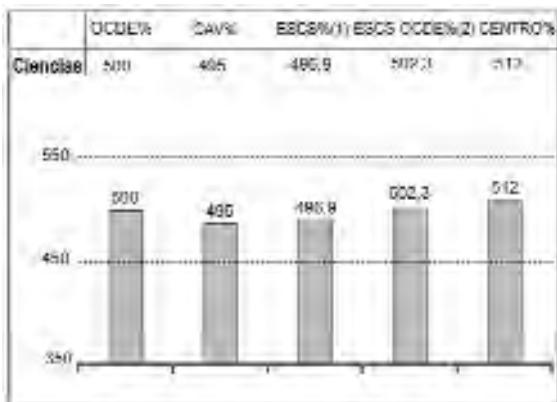


El Colegio Ikasbide está situado en el barrio de Indautxu, en el centro de Bilbao. Impartimos Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria y ofrecemos una educación integradora y formadora de la persona. Nuestros alumnos, chicos y chicas, estudian en castellano y euskera (salvo los

últimos años de Educación Secundaria, que también lo hacen solo en castellano) y ellos fueron los protagonistas de la experiencia PISA 2006.

En la Comunidad Autónoma Vasca, los centros se seleccionaron al azar entre todos los que escolarizan alumnado de 15 años y la

Resultados de Ciencias



Ciencias	OCDE%	CAV%	ESCS%	ESCS OCDE%	CENTRO%
Nivel 6 (de 500 a 550)	1,3	0,3	0,2	1	0
Nivel 5 (de 450 a 500)	7,7	4,0	3,0	7	0
Nivel 4 (de 400 a 450)	20,3	18,5	17,7	21,4	19
Nivel 3 (de 350 a 400)	27,4	33,5	35,7	28,7	49
Nivel 2 (de 300 a 350)	24,6	27,9	29,8	24,8	29,2
Nivel 1 (de 250 a 300)	14,1	12,5	19,9	15,6	2,8
Nivel inferior que 1 (menor de 250)	5,2	3,3	1,7	4,2	0

La puntuación promedio del Colegio (512) supera en 15,1 puntos a los resultados del alumnado ESCS-CAV (496,9) y en 9,7 a los resultados del alumnado ESCS-OCDE (502,3).

El porcentaje más alto del Colegio (49 %) corresponde al nivel 3 de rendimiento (hay seis niveles), siendo también este nivel al que corresponde el porcentaje más alto en el alumnado ESCS-CAV (36,7 %) y en el alumnado ESCS-OCDE (28,7 %).



muestra de cada centro incluía un máximo de 35 alumnos y alumnas de 15 años a 31 de diciembre de 2005.

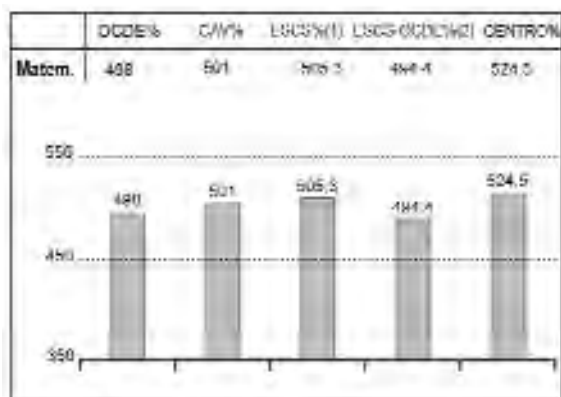
El Colegio fue seleccionado para participar de esta experiencia (hay que decir que acabamos de pasar una prueba piloto de Evaluación de Diagnóstico que va a ser obligatoria a partir del curso que viene). Nos pedían la participación de los alumnos nacidos en el año 1990 y que estuvieran estudiando en modelo "A" (alumnos que estudian en castellano y que tienen el euskera como asignatura). En la clase de 4ºESO A sólo había 11 alumnos de

27 que reunían estas características. También cumplían los requisitos 5 alumnos que en esos momentos cursaban 3º ESO. En total, la prueba se iba a realizar a 16 alumnos. Desde un primer momento se puso en contacto con nosotros una aplicadora del ISEI-IVEI para explicarnos cómo iba a desarrollarse todo y lo que era necesario (un DVD, boli, lápiz, goma, calculadora, regla y algo para hacer si se terminaba antes de tiempo). La prueba se realizó en una mañana durante dos horas y media con 45 minutos de descanso y no nos supuso excesivo alboroto en el día a día del Colegio (los chavales sí que estaban un pelín nerviosos por aquello de hacer el ridículo ante un extraño).

La verdad es que una vez terminada la prueba, que no nos supuso más que una actividad normal, nos olvidamos por completo ya que sabíamos que los resultados iban a tardar un par de años. Cuando este curso salieron a la luz, nos dimos cuenta de que nosotros también formábamos parte de los resultados que se publicaban.

Hemos comprobado que en ningún momento se plantea como una evaluación de centros; la información que proporciona es útil para contrastarla con la visión que nosotros tenemos de nuestro alumnado y para situar a és-

Resultados de Matemáticas

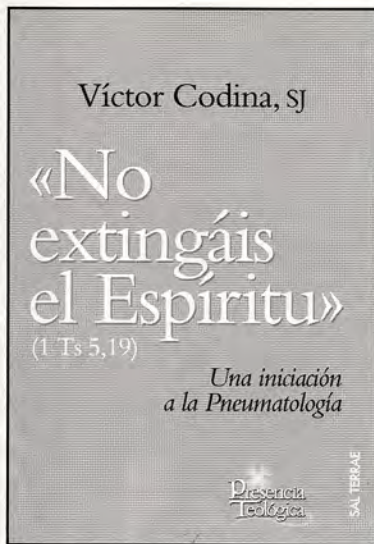


Matemáticas	OCDE%	CAV%	ESCS%	ESCS-OCDE%	CENTRO%
Nivel 6 (com. 60 / 100)	3,2	1,8	3,1	1,9	0
Nivel 5 (com. 50 / 100)	10,0	8,5	7,7	8,3	11,9
Nivel 4 (com. 40 / 100)	19,1	21,7	22,8	18,3	28,9
Nivel 3 (com. 30 / 100)	24,3	28,2	30,2	26,3	28,9
Nivel 2 (com. 20 / 100)	21,9	23,9	25,2	24,7	20,0
Nivel 1 (com. 10 / 100)	18,6	11,8	16,7	14,0	8,3
Nivel inferior a 2 (com. 0 / 100)	7,7	5,1	2,6	8,0	0

La puntuación promedio de Ikasbide (524,5) supera en 19,2 puntos a los resultados del alumnado ESCS-CAV (505,3) y en 30,1 a los resultados del alumnado ESCS-OCDE (494,4).

En cuanto a los resultados estructurados por niveles de rendimiento cabe destacar:

El porcentaje más alto del Colegio (30,9 %) corresponde al nivel 4 (también hay seis niveles); en cambio el porcentaje más alto tanto del alumnado ESCS-CAV (30,2 %) como del alumnado ESCS-OCDE (26,3 %) corresponde al nivel 3.



Víctor Codina, SJ

«No extingáis el Espíritu»

(1 Ts 5,19)

Una iniciación
a la Pneumatología

Presencia
Teológica

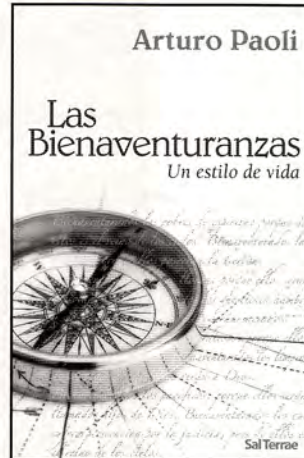
SAL TERRAE

248 págs. / P.V.P.: 15,00 €

VÍCTOR CODINA, SJ
«No extingáis el Espíritu»
(1 Ts 5,19).

Una iniciación a la Pneumatología

La Iglesia, sobre todo la occidental y latina, ha pagado muy caro el no haber escuchado a tiempo el clamor del Espíritu que sopla dentro y fuera de la comunidad eclesial: en los laicos, en las mujeres, en los jóvenes, en los movimientos sociales, en los humanismos, en los indígenas, en las Iglesias y en las religiones de la humanidad. ¡Hemos de escuchar su clamor!



Arturo Paoli

Las Bienaventuranzas

Un estilo de vida

136 págs. / P.V.P.: 9,00 €

SIMON DECLoux, SJ
«¡Creed en el Evangelio!»

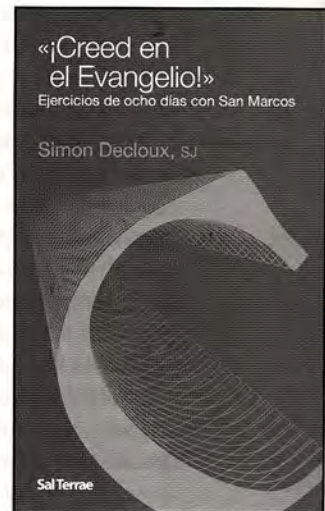
Ejercicios de ocho días con
San Marcos

Simon Decloux propone por tercera vez el recorrido orante de un evangelio sinóptico. En esta ocasión, después de haber hecho lo mismo con Lucas y con Mateo, el recorrido por el evangelio de Marcos nos invita a dejarnos salvar por ese Hijo del hombre que, en su muerte y resurrección, reúne a los elegidos, desde el extremo de la tierra hasta el extremo del cielo.

ARTURO PAOLI
Las Bienaventuranzas.

Un estilo de vida

La fascinación de las Bienaventuranzas consiste en que toda persona puede encontrar en ellas una orientación segura, una visión del ser humano que, aun distando mucho del estilo de vida más común, aparece como la única verdadera. La justicia, la paz y la pobreza son relaciones concretas a través de las cuales toda persona realiza su verdadera identidad.



«¡Creed en el Evangelio!»

Ejercicios de ocho días con San Marcos

Simon Decloux, SJ

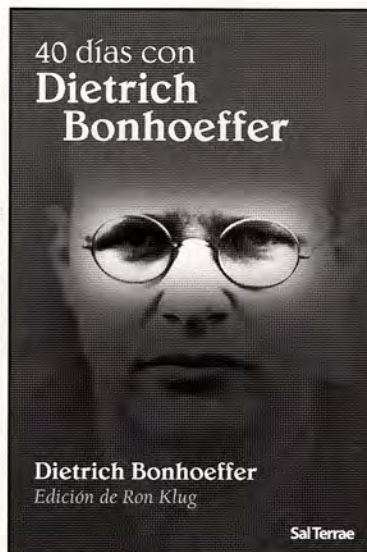
Sal Terrae

168 págs. / P.V.P.: 11,00 €

DIETRICH BONHOEFFER
40 días con Dietrich Bonhoeffer.

Edición de Ron Klug

He aquí una invitación a explorar nuestra espiritualidad bajo la guía de uno de los grandes maestros espirituales y teólogos del siglo XX. Es una propuesta para orar 40 días con Dietrich Bonhoeffer en un itinerario que da mucho que pensar y mucho que hacer en el camino hacia el seguimiento radical. En Bonhoeffer encontrarás una vigorosa, desafiante y nada sentimental llamada al seguimiento.

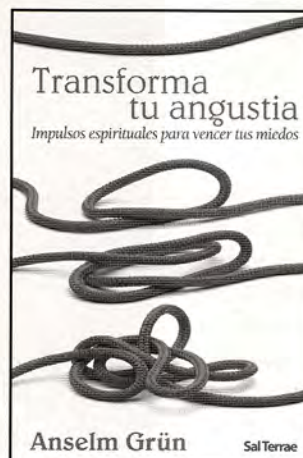


40 días con
Dietrich
Bonhoeffer

Dietrich Bonhoeffer
Edición de Ron Klug

Sal Terrae

160 págs. / P.V.P.: 11,50 €



Transforma tu angustia

Impulsos espirituales para vencer tus miedos

Anselm Grün

Sal Terrae

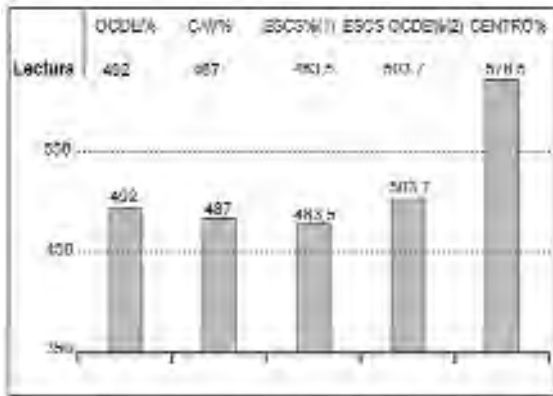
160 págs. / P.V.P.: 11,00 €

ANSELM GRÜN
Transforma tu angustia.

Impulsos espirituales para vencer tus miedos

La angustia es una energía vital y tiene muchos rostros. Grün no expone la terapia clásica, sino que ofrece caminos espirituales para afrontar nuestra angustia y liberar de ella a nuestro corazón. En diálogo con la Biblia y observando cómo se comporta Jesús con las angustias reales de las personas, hace observaciones que pueden ser útiles también desde un punto de vista terapéutico.

Resultados en Lectura



Lectura	OCDE%	CAV%	ESCS-OCDE%	ESCS-OCDE%	CENTRO%
Nivel 5 (más de 500)	2,6	4,2	2,8	8,3	33,4
Nivel 4 (entre 450 y 500)	20,7	19,3	17,1	22,6	25,7
Nivel 3 (entre 400 y 450)	27,8	33,0	35,1	31,4	31,4
Nivel 2 (entre 350 y 400)	22,7	25,9	28,1	23,1	8,5
Nivel 1 (entre 300 y 350)	12,7	12,6	12,2	10,6	0
Nivel menor que 1 (menos de 300)	7,4	5,2	4,8	3,2	0

La puntuación promedio del Colegio (576,5) supera en 93 puntos a los resultados del alumnado ESCS-CAV (483,5) y en 72,8 a los resultados del alumnado ESCS-OCDE (503,7).

En cuanto a los resultados estructurados por niveles de rendimiento del nivel menor que es el 1 hasta el nivel 5 cabe destacar:

El porcentaje más alto de Ikasbide (33,4%) corresponde al nivel 5; en cambio el porcentaje más alto tanto del alumnado ESCS-CAV (35,1 %) corresponde al nivel 3 así como también el del alumnado ESCS-OCDE (31,4 %).

te en relación con otros centros de sus mismas características.

El interés de la información está en las comparaciones del alumnado con el de los centros de la Comunidad Autónoma Vasca y de la OCDE con el mismo nivel socioeconómico y cultural que las familias de Ikasbide (ESCS-CAV y ESCS OCDE). Estas comparaciones tienen gran importancia debido a que los resultados del alumnado están en parte condicionados por las características socioculturales de sus familias. Para nosotros ha sido significativo tener estos datos

En cuanto a los resultados, se estructuran en diferentes niveles de rendimiento, pudiéndose afirmar que el alumnado que se sitúa en cada uno de ellos es competente en las habilidades y tareas de dicho nivel y en las de los niveles anteriores. Los resultados que nuestros alumnos lograron fueron los que se indican en los gráficos.

Somos conscientes de que la muestra de la cual se partió es pequeña y que puede que no sea muy representativa; pero ésa es nuestra realidad: chavales con dificultades que van saliendo con el esfuerzo y trabajo de todos (en ese curso de 4º A nos “inventamos” una diversificación y gracias a ello todos salieron con el título de Secundaria en la mano). ©



De enseñar y aprender

“Nos enseñaron las normas para poder soportarnos y nunca nos enseñaron a amar”

Ricardo Cantalapiedra

Joaquín Suárez Bautista



1

Nos enseñaron muchas cosas, es verdad, nos enseñaron lenguaje, prosodia y sintaxis. Luego después **aprendí** gramática parda con desenvoltura, el arte de hablar bien sin decir nada aunque bien dicho, pura retórica vacía o sibilina, pero sugestiva, pura dialéctica engañosa o sofística pero convincente.

2

Nos enseñaron muchas cosas, es verdad, nos enseñaron historia, economía y política. Luego después **aprendí** a mirar bajo la alfombra y bajo la cama, a tirar de la manta y descubrir el pastel, comprendí entonces qué es una red de intereses compartidos y dónde se cocinan los guisos y refritos de los asuntos públicos.

3

Nos enseñaron muchas cosas, es verdad, nos enseñaron geometría y dibujo técnico. Luego después **aprendí** la cuadratura del círculo y otras figuras y cuentas imposibles de cuadrar, cómo adoptar posturas incómodas y soportar imposturas rentables, difíciles de encajar, sometido a presiones por los cuatro lados.

4

Nos enseñaron muchas cosas, es verdad, nos enseñaron la aritmética y sus cuatro reglas. Luego después **aprendí** que dos más dos, a saber, pueden sumar más o menos de cuatro, según y cómo. Y que, si te descuidas, te multiplican por cero, te restan importancia o te dividen entre dos o más.

5

Nos enseñaron muchas cosas, es verdad, nos enseñaron geografía y los cuatro puntos cardinales. Luego después **aprendí** con los pies a patear el mundo, desorientado, tanteando a ciegas, oteando el horizonte, buscando, a trancas y barrancas, algún punto de referencia fiable para saber dónde me encontraba y a qué atenerme.

6

Nos enseñaron muchas cosas, es verdad, nos enseñaron a escribir correctamente y sin faltas. Luego después **aprendí** otras incorrecciones y fallos. lo que es políticamente correcto y lo que es salirse del tiesto, qué es lo oportuno y lo inoportuno, lo conveniente y lo inconveniente, cuándo y por qué, para quienes sí y para quienes no lo es.

7

Nos enseñaron muchas cosas, es verdad, nos enseñaron a leer y entender los escritos. Luego después **aprendí** a leer entre líneas lo no escrito y a entender los sobreentendidos, lo no dicho expresamente, y a mirar con lupa la letra pequeña escondida al dorso. Escarmentando aprendí a sospechar segundas intenciones tácitas.

8

Nos enseñaron muchas cosas, es verdad, nos enseñaron química analítica, experimental, aplicada... Luego después **aprendí** en mi propia carne que soy química: hidratos, lípidos, glucosa, agua, enzimas, ácidos, reactivos. En el laboratorio que soy se oxida, se volatiliza, se decanta... Y qué decir de la alquimia del alma en mi cerebro.

9

Nos enseñaron muchas cosas, es verdad, nos enseñaron lo mejor de la literatura clásica. Luego después **aprendí** que no era oro todo el Siglo de Oro ni porque esté en la lista de los libros más vendidos ni porque sea el autor de reconocido prestigio y éxito ni premio Nobel de Literatura ni el Cervantes ni el Planeta.

10

Nos enseñaron muchas cosas, es verdad, nos enseñaron buenos modales, cortesía y urbanidad. Luego después **aprendí** que las formas hay que guardarlas también cuando reivindicamos legítimamente nuestros derechos, protestamos contra los abusos o nos enfadamos con motivo, Entonces respetuosamente podemos exigir repeto. ©



librería pedagógica

Especializada en:

- **Ciencias de la Educación**
- **Literatura Infantil y Juvenil**
- **Material didáctico**



***Enviamos libros y
material a todas las
partes del mundo***

Realizamos actividades

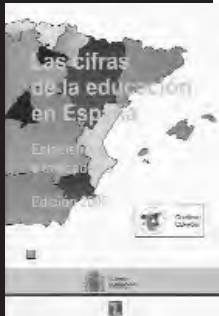


Visita nuestra Web:
www.libreriapedagogica.com

Estamos en c/ Santa Engracia 143
Tel.: 915 54 62 32 Fax: 915 35 32 55

e-mail: pedagogica@libreriapedagogica.com

1



LAS CIFRAS DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. Estadísticas e indicadores 2005. MEC Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2005. 400 Págs.

Trabajo de síntesis que proporciona una panorámica de la situación de la educación en España. Agrupa los capítulos en torno a ocho aspectos de la educación: el contexto, los recursos, la escolarización, la transición y los resultados, las enseñanzas, diversos aspectos de la educación, relaciones con el exterior y la comparación internacional. Cada apartado consta de gráficos, tablas y notas explicativas.

tivos, especialmente si son capaces de relacionar los conocimientos académicos con cuestiones prácticas que implican la actitud de los estudiantes hacia la materia y su comprensión del alcance del conocimiento científico para su desarrollo personal y profesional. Incluye el contenido de las pruebas, además de los resultados y su análisis.

2



PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2006. OCDE. OCDE. Santillana. Madrid, 2006. 456 Págs.

Esta obra recoge los estudios llevados a cabo por la OCDE en el ámbito educativo de los países miembros. Los indicadores analizan quiénes participan en las actividades educativas, cuánto se gasta en educación y cómo funcionan los sistemas educativos y con qué resultados. Todo ello permite a los países —comparando indicadores— buscar respuestas comunes, identificar buenas prácticas y trabajar en la coordinación de las distintas políticas educativas. La publicación ha sido preparada por la División de Indicadores y Análisis de la Dirección de Educación de la OCDE bajo la responsabilidad de Andreas Schleicher y costeada por los países responsables de coordinación, Estados Unidos, Países Bajos y Suecia.

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN. INDICADORES DE LA OCDE 2007. Informe español. MEC Secretaria General de Educación. Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2007. 48 Págs.

Este resumen es una síntesis de los datos españoles que aparecen en los indicadores internacionales obtenidos en los estudios de la OCDE. Se ha intentado destacar la información más relevante para la educación en nuestro país, simplificando y haciendo más accesibles los datos. Al poner el acento en datos comparativos, permite conocer mejor el sistema educativo español en relación con nuestro entorno.

3



INFORME PISA 2006. Competencias científicas para el mundo de mañana. Edición de la versión española a cargo de Alberto Martín Baró. OCDE. Santillana. Madrid, 2008. 400 Págs.

El informe PISA de 2006 se centró en el área de ciencias, aunque también se evaluaron las competencias matemática y lectora. Al mostrar el éxito de algunos países en una educación de calidad, contribuye a la mejora de la educación en otros países.

LAS REFORMAS EDUCATIVAS A DEBATE (1982-2006). Julia Varela. Morata. Madrid, 2007. 188 Págs.

La autora, Catedrática de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid presenta en esta obra una serie de entrevistas con diversos profesionales de la educación a través de las cuales se hace memoria de lo que han sido las sucesivas reformas educativas en España desde 1982 hasta la más reciente LOE de 2006. Memoria desde una perspectiva “progresista” que ciertamente tiene interés, pero no deja de ser parcial. En el prólogo esta perspectiva se pone de manifiesto en las mismas palabras de la autora: “todos ellos son personas progresistas, de izquierdas, preocupados por el sistema de enseñanza, estrechamente comprometidos con la mejora del sistema educativo, sensibles a las desigualdades sociales en educación, defensores de la escuela pública, partidarios de la democracia representativa y participativa”. A partir de esta orientación, el debate —que no es tal, en rigor— se centra en las dificultades y limitaciones de las sucesivas reformas, promovidas desde gobiernos socialistas, para hacer realidad estos enfoques de la educación. ©

4



5





LA MAGIA DEL JUEGO COOPERATIVO

Olatz Aldabaldetrek

Centro de recursos en juegos cooperativos

El juego es el universo de los niños, es su oficio, su profesión, que abandonamos al crecer y hacernos adultos. Pero también es verdad que los adultos jugamos en ocasiones especiales con nuestros niños, por ejemplo en las fiestas familiares. Todavía nos queda por descubrir que podemos jugar entre adultos, tal como leemos libros.

Creemos que el juego es fundamental para ser persona, ya que toca a las fibras del placer y la felicidad. Cada persona busca la felicidad y la desea en su vida. A los adultos nos queda mucho por descubrir sobre la magia del mundo del juego. Viviremos mejor y tendremos mayor calidad de vida cuanto más y mejor juguemos. Si nosotros insistimos en el juego cooperativo es porque se trata de juegos físicos y de mesa para jugar en grupo y en los que todo el grupo gana o pierde. No existe una única persona ganadora ya que el desafío se presenta al grupo entero. Se trata por consiguiente de unir la imaginación y el poder creador de todos los componentes del grupo para conseguir jun-

tos un objetivo común ante un elemento o personaje externo que es el peligro para el grupo. Por consiguiente mi vecino o mi compañera de juego no constituyen una amenaza para mí sino que juntos-as vamos a intentar ganar, ayudándonos entre jugadores-as. O sea que no se elimina la competitividad sino que se dirige y gestiona de otra forma. Porque el factor competitivo forma parte del placer. ¡Y sin placer no hay juego!

Se trata de una herramienta maravillosa, fácil, natural que encierra mensajes de gran profundidad al servicio de la vida. Por ejemplo, tener la experiencia de que es positivo y enriquecedor construir algo juntos-as, disfrutar de las diversas formas de co-

municarnos, respetar los diferentes ritmos sin aplastar al otro, confiando en que todos van a aportar lo mejor de sí al servicio del grupo... Si no logramos descubrir el placer de estas pequeñas cosas, estamos perdiendo miles de oportunidades de disfrutar en lo cotidiano.

Los juegos cooperativos son una propuesta a un cambio de actitud en nuestra vida diaria. La cooperación fomenta la participación, facilita la organización, el reconocimiento de habilidades de cada persona y el trabajo colectivo. Participar en juegos de estructura cooperativa nos permite ensayar comportamientos deseables en la construcción de la comunidad y reflexionar acerca de los va-

lores implícitos en nuestra sociedad.

La opción lúdica cooperativa profundiza así en la libertad de las personas creando una situación que las construye (Orlick, 1990):

. **Libres de competición:** El objetivo es, en este caso, común a todos y el juego demanda la colaboración entre los participantes. De este modo, los jugadores se ven libres de la obligación de tratar de superar a los demás, con lo que el juego es percibido de una forma distinta y existen más oportunidades para la actuación prosocial.

. **Libres para crear:** La situación no exige la búsqueda inmediata del rendimiento, ni marca caminos prefijados de actuación. Por lo tanto, se crea el ambiente adecuado para la exploración y para el pensamiento divergente y creativo.

. **Libres de exclusión:** Los juegos cooperativos rompen con la eliminación como consecuencia del error. De este modo, la falta de acierto irá seguida de la oportunidad de rectificar y para buscar nuevas soluciones. Nadie será excluido por no poseer unas habilidades o capacidades determinadas.

. **Libres de la elección:** Los juegos cooperativos están abiertos a la posibilidad de que las personas tomen decisiones y actúen en consonancia con sus propias elecciones.

. **Libres de agresión:** Dado que el resultado en los juegos cooperativos se alcanza coordinando las propias acciones con las ajenas y no rivalizando en la participación lúdica, se origina un clima social en el que no tienen cabi-

Ejemplos de juegos cooperativos



El huerto (juego cooperativo de mesa)

El objetivo del juego es recoger las frutas de los árboles y repartirlas bien en las cestas de los jugadores antes de que se construya el puzle del cuervo.

Sobre el tablero se colocan 8 frutas en cada árbol,

dejando a un lado las piezas del puzle. Cada jugador o grupo recibe un cesto vacío. Se puede comenzar a jugar.

El primer jugador tira el dado y si le toca un color puede coger una fruta del color correspondiente y colocarla en su cesto. Si le toca en el dado el dibujo de una cesta puede escoger una fruta.

Cada jugador sólo puede tener en su cesto dos frutas de cada clase. Por eso, cuando le toca un color de las frutas que ya tiene en el cesto puede elegir dar esa fruta a otro jugador o pasar.

Si a un jugador le toca en el dado el dibujo de un cuervo, coge una pieza del puzle y la coloca en el tablero. Pasa el turno al siguiente jugador.

Ganaremos todos juntos si conseguimos recoger todas las frutas de los árboles antes de que se construya el puzle del cuervo, de lo contrario perderemos todos juntos.

La alfombra es un barco (juego cooperativo físico)

Todos los jugadores están dentro de una patera (alfombra) en el mar y tienen que llegar a la playa (el animador fijará el espacio físico de la playa) todos juntos.

Ninguno de los jugadores puede salirse de la patera, ya que en el mar hay tiburones.



Los jugadores ganarán el juego si consiguen llegar a la playa sin que nadie se caiga de la patera o la abandone.

“

La cooperación fomenta la participación, facilita la organización, el reconocimiento de habilidades y el trabajo colectivo

”

da los comportamientos agresivos y destructivos.

Los juegos cooperativos también nos pueden enseñar a jugar con los juegos competitivos de otra forma, sin aplastar al otro, jugando por disfrutar no sólo por ganar.

Valores del juego cooperativo

En los juegos cooperativos, la competición existe, sólo que no entre jugadores sino contra un elemento externo, el desafío que se presenta al grupo. Lo interesante es que cada cual ponga lo mejor de sí mismo al servicio del grupo para superar ese desafío, sabiendo que como somos distintos, cada cual podrá aportar algo diferente. La creatividad de cada persona deja de ser una amenaza para

gración a partir de una situación inicial de división. El “juego de la silla”, en su versión tradicional, elimina a las personas que no logran sentarse y las sillas correspondientes para repetir la eliminación de personas. Es decir, está basado en la exclusión. Os invitamos a darle la vuelta y a basarlo en la inclusión: eliminar sillas pero no personas. El riesgo en este caso está en que se pueda romper una silla, pero seguro que disfrutáis imaginando cómo hacer sitio a cada persona para que ninguna se quede fuera, o transformando un trozo de cartón en una silla imaginaria.

- La escucha y la comunicación. A veces nos cuesta escuchar porque estamos preparando nuestra respuesta, o

preocupados por otros intereses o esperando una única forma de lenguaje, generalmente la palabra y sin embargo, podemos comunicarnos de mil modos diferentes, algo que nuestra sociedad ha reprimido. Los juegos que favorecen la comunicación gestual y corporal nos invitan a prestar más atención a la riqueza de todas las personalidades del grupo y a beneficiarnos de ellas.

- La afirmación de sí-mismo-a.

los demás y se convierte en riqueza al servicio del grupo.

Los juegos cooperativos encierran una serie de valores fundamentales en la construcción de la solidaridad. Por ejemplo:

- La integración frente a la exclusión. Muchos juegos, aun sin ser propiamente cooperativos, fomentan la inte-

Afirmarse físicamente es ocupar un lugar al que tenemos derecho. Para mucha gente esto no representa ningún problema, pero para otros-as es un poco más complicado; necesitan atreverse y evaluar el resultado, indagar si ganan algo, confiar. En el juego, esto es más fácil que en la vida cotidiana. Representando un rol,





puedo tomar conciencia del papel que ocupo en el grupo, de que mi pequeño tesoro es importante para el grupo, de que para sobrevivir tengo que atreverme a ciertos gestos audaces liberadores de energía y de agresividad

- La creatividad y la imaginación. En nuestra sociedad, muchas veces la imaginación de las otras personas constituye una amenaza; gracias a ella, el otro-a demuestra que es mejor que yo y recibe la aprobación que a mí me gustaría recibir. En los juegos cooperativos, la imaginación del otro-a es un regalo del que sacar partido y enriquecerse. Creatividad para buscar estrategias que nos hagan superar el desafío, imaginación para modificar las reglas de juego. Pero no hay creatividad sin una búsqueda interior y sin sueños. Soñar es encontrarse consigo mismo-a, es madurar proyectos, es ver la vida de otra manera. Algunos juegos, con su lenguaje simbólico, ayudan a expresar lo inexpresable de la vida, a esperar el momento oportuno, a expresar nuestros deseos más queridos.

- La negociación y el diálogo. Una de las ventajas de los juegos cooperativos es que podemos ponernos de acuerdo sobre las reglas de juego, modificándolas y adaptándolas a quienes juegan. Al variar las reglas estamos afirmando que se puede vivir de otra manera personal y socialmente. Afrontando las reglas, cuestionándolas o inventando otras, estamos haciendo un serio aprendizaje de democracia.

Ventajas del juego cooperativo

A través de los diversos talleres y proyectos que hemos realizado con niños y adultos, hemos podido observar y verificar que el juego cooperativo ofrece las siguientes ventajas:

- Disfrutar en grupo
- Mejorar las relaciones entre las personas, el clima y el ambiente del grupo.
- Convivir en grupo y sentirse responsable de sí mismo y de los demás.
- Comunicarse positivamente con los demás.
- Desarrollar el sentido de la

responsabilidad social y la capacidad de cooperación.

- Favorecer la integración.
- Superar el egocentrismo y desarrollar la empatía.
- Mejorar la motivación y el interés de los niños.
- Tener confianza en sus propias capacidades y de los demás.
- Vivir positivamente los conflictos.
- Expresar sentimientos y reconocerlos con el fin de comprender y aceptar los de los otros.
- Incrementar la autoestima positiva y el autocontrol.

Además son una herramienta educativa valiosa para los educadores a fin de:

- Facilitar la observación de los diferentes comportamientos de los niños.
- Permitir el descubrimiento de habilidades desconocidas.
- Conocer mejor las interacciones y el funcionamiento del grupo.

El juego cooperativo es una herramienta mágica. Os proponemos descubrirla y maravillarnos... jugando con ella. Inscibamos la solidaridad en nuestros corazones. Se trata sencillamente, quedándonos al nivel del juego y de la llamada natural que representa para los niños, de jugar con otras reglas. Transformemos la competitividad en cooperación, descubramos todas las variables posibles, aislemos las recetas... y ¿por qué no? Creemos nuestros juegos de solidaridad.

Queremos vivir el futuro con optimismo, reforzados por la confianza en nosotros/as y confiando en la magia creadora de nuestra imaginación; desarrollemos la comunicación positiva, la cooperación y la resolución no violenta de conflictos; así podremos respirar y contagiar la alegría de vivir. Es un camino al que os invitamos.©

LOS HOMBRES QUE NO AMABAN A LAS MUJERES

Stieg Larsson
Destino 2008

Los hombres que no amaban a las mujeres Stieg Larsson



Stieg Larsson

Lector empedernido de novela negra, Stieg Larsson, sólo en los tres últimos años de su vida dedicó sus ratos nocturnos de ocio a crear un mundo de ficción, *Millennium*, concebido al menos en siete u ocho volúmenes, de los que sólo alcanzó a realizar tres entregas: *La chica que soñaba con una cerilla y un bidón de gasolina*, *La reina en el palacio de las corrientes de aire*, y *Los hombres que no amaban a las mujeres*, que es la primera que ve la luz en España. Tras lo cual falleció repentinamente a los cincuenta años de un ataque al corazón, sin tiempo de ver publicadas sus obras, sin tiempo de conocer los millones de ejemplares traducidos a los principales idiomas, sin tiempo de disfrutar de los succulentos beneficios que éstas generan, y, lo que es peor, sin tiempo para seguir por el interesante camino de creación literaria iniciado de modo tan brillante.

Stieg Larsson era ante todo un buen periodista, un experto en investigación y denuncia de movimientos antidemocráticos, fundador de una revista beligerante contra el racismo y toda clase de violencia. Pero con toda seguridad su fama se va a deber sobre todo a sus tres novelas de misterio tan magníficamente construidas.

¿Qué tiene de fascinante *Los hombres que no amaban a las mujeres*?

La historia que nos cuenta: una joven desaparecida hace más de treinta años; unos crímenes también antiguos sin resolver. Pero sobre esta trama hay más historias que se entremezclan, se estancan, avanzan sin que se pierda el hilo, y que en su final, a todas luces inesperado, encajan sabiamente. La narración, entrecruzada en diferentes escenarios, es ágil, dinámica, sabe dar pistas y dejar siempre algún punto de intriga en el aire. Prende al lector.

Fascinantes también los temas de fondo. Uno lo deducimos por el propio título de la obra: perversiones sexuales, violencia de todo tipo contra las mujeres, patente en la sociedad sueca –y en tantas otras culturas– según los datos estadísticos que el mismo Lars-

son proporciona como embocadura de cada una de las partes en que se estructura el libro. En la 2ª parte: “En Suecia el cuarenta y seis por ciento de las mujeres han sufrido violencia por parte de algún hombre”. Y lo que es más triste: “En Suecia el noventa y dos por ciento de las mujeres que han sufrido abusos sexuales en la última agresión no lo han denunciado a la policía” (en la 4ª parte). Confiesa su pareja que precisamente, además de la denuncia de una sociedad en descomposición, “su intención era dedicar los beneficios de los nuevos libros a causas como la lucha contra la violencia sobre las mujeres”.

El otro gran tema, también de denuncia, es un sombrío dibujo del lado oscuro del mundo de las finanzas: ambiciones, difamaciones, extorsiones, corrupción pública y privada, en la que se ve envuelto el protagonista y que también tiene un desenlace sorprendente.

Junto a las historias y los temas, no cabe duda que lo mejor del libro son sus personajes, que por supuesto se mantienen a lo largo de los tres libros de la saga *Millennium*.

El protagonista, Mikael Blomkvist, periodista y fundador de una revista comprometida, como el propio Larsson, se va a convertir en el contumaz detective dispuesto a esclarecer el caso –casi perdido de antemano– que le solicita el patriarca de una rica familia, y que está a punto de costarle la vida.

Pero quizá es Lisbeth Salander, su ayudante, el personaje más fascinante y excéntrico. Es joven, bajita, flacucha, huraña, pero *hacker* habilísima, capaz de saquear las intimidades de cualquier archivo o disco duro y utilizarlo sin el menor remordimiento. Su lúcida inteligencia, su sentido de la injusticia y de la consiguiente venganza se explica a partir de su dura biografía. Asombrosamente se va ganando la simpatía del lector. Sentimos despedir a un autor que prometía. Y sobre todo a un hombre comprometido con los más débiles, apasionado defensor de los derechos humanos. ©

María Simón



PEDRO CASALDÁLIGA
Las causas que dan sentido a su vida
Retrato de una personalidad

Coordinadores: Bejamín Forcano, Eduardo Lallana, José M^a Concepción y Maximino Cerezo.
Ed. Nueva Utopía

La razón de este libro es celebrar la vida de un amigo, en sus 80 años: PEDRO CASALDÁLIGA. Un amigo conocido, muy admirado y profundamente querido. Pedro Casaldáliga lleva 40 años en el Mato Grosso, no ha vuelto nunca desde que se marchó, y ha marcado un estilo de cristianismo que responde a la sociedad actual y abre caminos para el futuro.

El libro publica hechos, momentos y vivencias esenciales que recogen aquello que da sentido a la vida de Pedro y presenta las facetas principales de su personalidad.

Reseñamos diez causas y trece rasgos de su personalidad, una presentación, un prólogo y un epílogo, y le hacemos tomar realce en unas evocadoras fotos, con una bella portada y esmerada maquetación.

En la primera parte, cada causa va encabezada por unos datos biográficos del autor que la escribe. Y cada causa adquiere valor testimonial con un texto directo de Pedro, avalado con su propia firma. Interesante y muy completa es la semblanza biográfica de Pedro, que tanto revelará a cuantos no le conocen. Como muestra del reconocimiento público, incluimos la larga lista de cuantos premios le han sido concedidos. Y, finalmente, añadimos una reseña biográfica de Pedro muy completa, para cuantos lectores, periodistas, estudiosos y amigos deseen acercarse a él.

Quiero subrayar que todos los autores, al ser invitados, mostraron sentido agradecimiento. Valgan dos testimonios: Federico Mayor Zaragoza me dijo "Tratándose de Casaldáliga y de ti, de rodillas".

Y Jorge Carvajal escribe en su colaboración: "Permite, Pedro, que desde el alma dé infinitas gracias por tu obra, pues a través de ella te conozco, y me reconozco humano, hermano, amigo. Nunca tuve la alegría de mirarte a los ojos pero en los ojos de todos los desplazados y perseguidos te miro y lo reconozco a Él: la misma voz de la vida que canta en tu palabra, el grito de solidaridad que estremece y despierta nuestra humanidad, la mirada amorosa que más allá de la carne y de la sangre nos hace a todos hijos de un mismo Padre" (Pág. 346).

El libro es el admirable testimonio de quien, con palabras y obras, demuestra que otra sociedad es posible, otra Iglesia es posible y otros obispos son posibles.©

Benjamín Forcano

LOS MONSTRUOS POLÍTICOS DE LA MODERNIDAD
De la Revolución Francesa a la Revolución Nazi (1789-1939)

M^aTeresa González Cortés
Ediciones de La Torre.
Madrid 2007



Ante la idea de recorrer el camino que le ha tocado

a Europa vivir desde los inicios de la Revolución Francesa (1789) hasta el asiento de la Revolución Nazi 1939, lo primero que nos llama la atención es que los hombres que mueven los hilos de Europa y que la van a llevar a la Modernidad, son personas que levantan una gran polvareda que dejarán sin ver los hechos claves del presente histórico.

La Revolución Francesa se inicia con el destronamiento de Luis XVI y su posterior condena a muerte, como "el enemigo de la Nación". Habrá intentos de acabar con el régimen de una monarquía absoluta, que había sido el gobierno de Francia desde el siglo XV, pero todo llegará a su fin con la muerte del rey el 21 de Enero de 1793. Aquel día se empezó a gritar "Viva la República" lo que suponía el comienzo de una nueva organización de Francia.

Después de la muerte del Rey aparecerán en el ámbito político Robespierre, con Thou y los hombres de la Justicia Jacobina, como alternativa, pero su permanencia en el poder durará hasta 1794 en que serán guillotinado y entonces se proclamará el día de "La libertad y la Patria". De hecho se está iniciando esa nueva etapa que no acabará hasta bien entrado el siglo XX.

La Revolución Francesa se extenderá por toda Europa y tendrá sus momentos cumbres con las crisis del "Estado Liberal" y la aparición de hombres como Engels, Marx, Bacunin... hasta llegar a los grandes hombres que dirigirán la Gran Rusia y la Alemania Nazi.

La autora de este trabajo sobre "Los monstruos de la Modernidad" divide el estudio en tres grandes apartados: "Los conflictos de la libertad", "Rencor e intolerancia", "Guerra al Estado Liberal" y "La Hora de la desigualdad", para acabar con una parte que titula: "La Prensa, placenta nacionalista" en que hace un estudio sobre la importancia de la prensa metida en el desarrollo histórico.

Este trabajo de González Cortés es un avance en el deseo de hacer de la Historia verdad y el deseo de ir reconstruyendo el pasado sobre la base de la verdad.©

María Sanz

¡QUE VIENE RICHÍ!

de Larry Shue

Dirección: Carmen Losa

Reparto: Secun de la Rosa, Javier Martín, Jorge Calvo, Virginia Rodríguez, Rafael Ramos, Marta Fernández - Muro y Paco Maestre.

Adaptación: Gabriel García - Soto.

Producción Ejecutiva: Emilio Aragón y Begoña Puig.

Escenografía: Fernando Gonzalez y Xavier Iriondo.

Iluminación: Adisar Media S.L.

Sonido: Marc Sarda y Eduardo Sastre.

Teatro Fígaro - Adolfo Marsillach - Madrid

18 - 25 € (miércoles día del espectador)



Cuántas veces habremos suspirado aliviados al cerrar la puerta de casa "...lo que más me gusta de las visitas es cuando se van...". Más, si son de esas inesperadas, casi desconocidas, muy poco apetecibles.

Un arquitecto en plena crisis de segundo acto, esa crisis invisible y casi desconocida de los 30 cuando ya nadie te dice qué tienes que hacer, y eres tú quien tiene que empezar a decidirlo. Este pequeño pero reconocible personaje estancado en una comodidad poco creativa ni satisfactoria, inmerso en una crisis profesional, crisis sentimental y crisis personal, recibe en uno de los peores días en la vida de un treintaero -su cumpleaños- una inesperada y más que sorprendente visita; un ex compañero de batalla con el que tiene una deuda de vida. Ese es Richi, una pesadilla de jersey de lana, rodeado de chirriantes bramidos y gustos cercanos a la justificación del homicidio. Alguien dispuesto a llenar ese hueco tan amado de intimidad con una mala respuesta a la pregunta ¿adivinas quién viene a cenar esta noche?

¡QUE VIENE RICHÍ! está traducida de la americana "THE NERD" ("El pringao" o "El idiota" a traducción libre) de Larry Shue, ya estrenada con gran éxito a mediados de los 80' del siglo pasado en el Broadway neoyorkino, con, en esos momentos idolatrado, Mark Hamill (Luke Skywalker) en el papel del arquitecto; y en el West End londinense donde el papel de la visita inesperada era interpretado por un joven llamado Rowan Atkinson. Fue precisamente en este montaje donde nació el germen que después hizo universalmente popular a ese actor, el personaje de Mr. Bean. Háganse una idea de cómo es la visita en cuestión. Esta obra, en estos momentos, es repertorio indispensable de los grupos universitarios norteamericanos.

Ahora inicia su segunda temporada en Madrid, con un cambio en el reparto (sale Ángel Martín, entra Javi Martín) y una nueva sede (el reestructurado administrativamente y breve en su nombre Teatro Fígaro (Adolfo

Marsillach). Este montaje, producción del omnipresente Emilio Aragón *alias Globomedia*, vuelve para hacernos pasar una o dos horas de inofensivo humor, dependiendo de si ustedes respetan el descanso o no (cuando fui yo los hubo que no lo hicieron). Algunos dirán humor blanco, otros dirán grosero, otros insulto. Es un montaje familiar, sin duda. Y por ser de quien sos... pleno de caras televisivas que van desde el "Ésta me suena de algo..." hasta el "¡Vaya! ¡Pero si es el de Caiga Quien Caiga!". Esto no es en realidad molesto siempre que vaya acompañado de un verdadero talento. En este caso, el montaje está basado casi exclusivamente en la comicidad de un personaje muy buscado, en ocasiones gracioso, en otras desternillante, en otras burdo y en muchas histriónico (eso no es sólo malo). Él, Secun de la Rosa. Actor de cine, de teatro, director actoral... un tipo hecho a sí mismo. Un cómico de raza. Y sobre el que recae totalmente el peso y ritmo del montaje. Cuando él no está, deseas que vuelva; y cuando está, temes que haga algo que te provoque lo mismo una risotada escandalosa como un ataque de vergüenza ajena. Y esto viene por la estructura irregular de la obra, una adaptación con trazos de actualidad hecha por los guionistas de éxitos televisivos (¡...y repetimos...!) como el Club de la Comedia, Aída, Los Serrano, etc... y sus tics, donde parece estar más buscada la comicidad por acumulación de gags y chistes que por un gracioso desarrollo real de la trama. Un secundario no te llevará a buen puerto una trama, a no ser que no sea el secundario.

Vayan a ver ¡QUE VIENE RICHÍ!, es inofensiva, indolora, estoy casi seguro que se mantendrá en cartel varios meses, e igualmente seguro que dentro de dos temporadas nadie la recordará. Igual que usted tras la cerveza que degustará placidamente tras la función. Pero, oigan, son dos horas sin crisis... ¡perdón, desacerelación acerada! Eso sí es humor...©

Javier López

RESIDENTES Y VISITANTES

De varias maneras algunas críticas han señalado que lo único valioso de este pasado GREC 2008 han sido las compañías visitantes... algunas, pero no todas han opinado así. Yo tampoco. Veamos.

Como ya nos tiene acostumbrados, Donellan y su compañía Cheek by Jowl, ha vuelto a poner su toque particular a la obra de Shakespeare, *Troilus and Cressida*. Esta leyenda de la guerra de Troya se ha convertido, a través de esta compañía, en un espectáculo vibrante, irónico y de un vigor que deja sin respiración gracias o a pesar de su endiablado ritmo. Y los actores son su componente mágico, sobre el cambiante escenario de la sala Fabià Puigserver del Teatre Lliure.

Dido y Eneas, es una luminosa creación de la coreógrafa alemana Sasha Waltz. Otra vez el tema troyano de la ópera de Henry Purcell, basado en el canto IV de la Eneida de Virgilio sube al escenario del Teatre Nacional. Waltz lleva a su terreno, la danza, esta ópera barroca y nos deleita desdoblándola en danza contemporánea, ópera y acción... duplicando y aún triplicando algunos personajes en cantantes-actores-bailarines. Con una fluidez sin fisuras deleita por su belleza poética, encanta la música dirigida por Christopher Moulds, sorprenden las escenas de la conjura infernal y divierte la interpretación carnavalesca de las bodas en la corte cartaginesa. Sin desmerecer a otros se puede decir que ha sido un espectáculo de referencia en este último Festival de verano de Barcelona, GREC 2008.



Troilus and Cressida



Dido y Eneas



Cants d'amor, furor y llàgrimes

La compañía Complicite, otra de las frecuentes en el GREC, trajo una obra de Simón McBurney que también la dirigió. *A disappearing number* (Un número que desaparece), inspirada en la obra del matemático inglés G. H. Hardy y su encuentro y relación con Srinivasa Ramanujan, un genio de las matemáticas del siglo pasado desde su humilde aldea india a Cambridge... y junto a esta otras historias que confluyen o se rozan y que hablan del afán humano por la búsqueda ince-

sante... Imaginación, ingenio, tramoyas enormes y sofisticadas y espléndidas actuaciones, en el escenario de la Fabià Puigserver.

Y junto a estos placeres venidos de fuera, los ofrecidos por grupos de casa son:

Laperla 29, ha ofrecido *El rei Lear* de Shakespeare, dirigida por Oriol Broggi y con un reparto encabezado por Joan Anguera, en la Biblioteca de Cataluña. Un montaje sobrio sin dejar de ser imaginativo y de gran hondura. A bastante distancia, por fortuna a mi entender, del espectacular, ampuloso y un tanto histriónico Rey Lear, ofrecido meses antes en el Teatre Nacional.

Otra grata sorpresa han sido los *Cants d'amor, furor i llàgrimes*, visto en el Palau de la Música Catalana. Carme Portaceli y Gabriel Garrido en la dirección escénica y musical respectivamente, han recreado historias de la *Jerusalem liberada* de Torcuato Tasso, con música de autores del 1600, entre ellos Monteverdi. Con los músicos a pie de sala, el escenario se convirtió en un centro de acogida de indigentes en donde seres, en apariencia sórdidos, viven, sufren, gritan o cantan las maravillosas historias de amor o los heroicos combates.

Y para mi gusto, la última de las buenas obras vistas han sido *Las troyanas* (otra vez Troya), en el Teatre Grec. La emocionante y patética obra de Eurípides, dirigida por Mario Gas, ha sido un regalo, un intento conseguido de estremecer y al tiempo hacer disfrutar. Sobre todo con una Gloria Muñoz en el papel de Hecuba.©

María Jesús Ramos
Barcelona

EL NIÑO CON EL PIJAMA DE RAYAS

Director: Mark Herman.

Intérpretes: Asa Butterfield,
David Thewlis.

CINE

En Hollywood, ante la carestía de ideas, nada gusta más que las adaptaciones de libros de éxito, llamados también “best Sellers” o los “remakes” de series de televisión. Más pronto que tarde le tocaría el turno a la novela “El niño con el pija-

ma de rayas”, adaptación cinematográfica tan bienintencionada como decepcionante por falta de alma que, con lo que cuenta, es un hándicap difícil de resolver.

La película aborda el Holocausto desde una perspectiva distinta, tan rica en matices que cualquier espectador sensible conectaría con la historia. Nada más y nada menos que, desde la mirada inocente de un niño, la amistad que se establece entre el hijo de un comandante de un campo de concentración y un chico de su edad desahuciado antes de tiempo por el exterminio final. Algo parecido, sino similar pero con mucha más hondura, planteó Louis Malle en “Adiós muchachos”, que no es otra cosa que la infancia profanada por los acontecimientos históricos y la ruindad de un régimen totalitario y xenófobo. Sólo que donde Malle ponía emoción, Herman sólo ofrece oficio, rudimientos dramáticos que hacen evolucionar la historia pero no aportan sentimientos de verdad, de esos que hacen que al espectador se le remuevan las entrañas.

Muchos colegas reducen esta película a una secuela de “La vida es bella” sin el encanto de ésta. No les falta razón. Si al título de Benigni le sobraba gracia y espontaneidad, a éste le falta frescura y cierto agarrotamiento. Si hay que tratar el Holocausto desde la óptica de la infancia, mejor hacerlo sin complejos, con descaro aunque se salte uno la línea de lo políticamente correcto. Herman no se ha atrevido y lo que queda es una cinta tan tibia e inofensiva, que se ve con agrado pero no queda ningún poso que recordar. Nada que ver con otros filmes tan enriquecedores, desde el punto de vista cinematográfico como humano, como “La lista de Schinder” o “El pianista”.

“El niño con el pijama de rayas” es tan narcotizante como un buen cuento. Se deja ver pero no respira vida. Demasiado rácano para tratar un tema tan capital como el Holocausto ©

Cecilia García



VICKY CRISTINA BARCELONA

Director: Woody Allen
Intérpretes: Javier Bardem,
Penélope Cruz. y Scarlett
Johansson

De Allen, por ser un clásico, sino por ser un director de cine y guionista con un talento superlativo, sólo cabe esperarse lo mejor. El director afincado en Manhattan decidió, por intereses económicos, trasladar sus neurosis a Barcelona con un reparto de órdago: Bardem, Cruz y su chica en sus penúltimos filmes, Scarlett Johansson.

Da igual el paisaje físico que Allen persiste en atrapar en el metraje que da un filme el paisaje emocional de seres que se topan con el amor o lo esquivan, o juegan con ambas posibilidades sin medir las consecuencias. Apparentemente banal, significativamente profundo. El juego de la seducción y el deseo están presentes, y también la trastienda, la de gustarse y gustar y, al tiempo, estar cómodo cada cual con su lugar en su mundo. Y ahí clava Allen su aguijón: sus personajes se revuelven dentro de una existencia que no le es satisfactoria y su única salida es querer y dejarse querer.

Con la minuciosidad de un alquimista, Allen disecciona ese desasosiego. Con la vitalidad y la lucidez, casi la inocencia, de un explorador en un terreno ignoto cuando los espectadores se saben el principio, el nudo y el desenlace. Pero él tiene la virtud de que todo parezca nuevo. Aporta frescura, dignidad y autenticidad.

Es una más de Allen por lo tanto casi, casi, perdurable en la retina como los accidentes emocionales que cada uno guarda para sí como acontecimientos vitales que ayudan a seguir el camino. Mejor prescindir de los tópicos de la España idealizada

por su autor. Mejor quedarse con el entramado de sentimientos que sedimentan las relaciones aunque sólo sean para destrozarlas. Allen vuelve a dar una lección sobre los sobresaltos íntimos. No es la mejor de sus películas pero tampoco la peor. Y Bardem y Cruz demuestran lo que son:



Javier Bardem, Penélope Cruz. y Scarlett Johansson

unos actores de raza, con temperamento y técnica interpretativa como para traspasar la pantalla. Tanto, y tan fuerte que hasta Johansson, destinada a conquistar Hollywood, se queda en una anécdota.©

Cecilia García

A mitad de camino

Objetivo incumplido. Las 18 medallas que consiguió la delegación española en los Juegos Olímpicos de Pekín no se pueden considerar un fracaso, pero las expectativas que había despertado el aluvión de éxitos de nuestros deportistas hacía pensar en cotas mayores. Tras un año de euforia permanente, la delegación española se colgó un metal menos que en Atenas, y cuatro por debajo del objetivo fijado por Jaime Lissavetzky, secretario de Estado para el Deporte, (las 22 de Barcelona). Un resultado notable que deja a España aún muy lejos de sus países vecinos: Francia (40) e Italia (28).

Los números a veces engañan y otras muchas, no. No se les puede considerar siempre como el mejor espejo, pero sí son la primera muestra para cualquier análisis. Los resultados de Pekín, en algunos aspectos, satisfactorios; en otros, no. Hace cuatro años, en Grecia, hubo 70 finalistas españoles; en China, 56. Los diplomas olímpicos (entre el cuarto y el octavo puesto) no puntúan en el medallero, pero revelan cierta pujanza cuando se trata de jóvenes talentos y no de veteranos que echan el cierre a su carrera, como en muchos casos ha sucedido en los pasados Juegos. Tampoco engañan los cinco oros que se colgaron Samuel Sánchez (ciclismo en carretera), Joan Llaneras (ciclismo en pista), Rafa Nadal (tenis), Fernando Echavarrí y Antón Paz (vela) y Saúl Craviotto y Carlos Pérez Rial (piragua). Esta marca de metales dorados es el segundo mejor registro del deporte español en unos Juegos Olímpicos, igualando los cosechados en Atlanta y sólo superados por los 13 de Barcelona.

Conviene recordar también que algunos de los que llegaron a Pekín como claros dominadores de sus deportes, se quedaron con el peor

puesto, cuartos y a un palmo de la medalla. Fue el caso de Marina Alabau (vela), Javier Gómez Noya (triatlón) y Paquillo Fernández (séptimo en los 20 kilómetros marcha).

El tirón de los deportes de equipo, la majestuosa victoria de Rafa Nadal y la perpetuidad de deportistas como Joan Llaneras, Gervasio Deferr y David Cal han tirado del carro en la clasificación: España fue vigésima en el medallero griego y decimocuarta en el chino. En un país en el que cada vez hay más deportistas capaces de restar cuota de pantalla al fútbol, encontramos notables carencias en los tres grandes pulmones del olimpismo: la natación—22 países han logrado al menos una medalla y España un solo finalista—, el atletismo —el marchador Jesús Ángel García Bragado, de 38 años, ha sido el mejor clasificado— y la gimnasia —sin las chicas en concurso, sólo Deferr ha demostrado sus cualidades—. Es tarea de la Administración deportiva acunar atletas y gimnastas, y, sobre todo, propiciar una catarsis en la natación.

El anhelo de superar el record de Barcelona 92 (22 medallas) deberá esperar, al menos, cuatro años más. La base del deporte español es sólida con figuras mundiales indiscutibles en sus respectivas categorías. Londres 2012 (los Juegos Olímpicos vuelven a Europa, donde los españoles se sienten más cómodos en competición) volverá a concentrar las esperanzas de derribar la muralla de los 22 metales, 20 años después del inicio del esplendor deportivo de España. ©



OJO



Llega a Madrid el Master series. Las mejores raquetas del circuito visitan la capital de España entre el 13 y el 19 de octubre.



Comienza la liga ACB. El 4 y 5 de octubre se inicia la lucha por destronar al Tau de Vitoria, actual campeón.



La temporada ciclista llega a su fin. Una de las últimas carreras del calendario es el giro de Lombardía (18 de octubre). Alejandro Valverde será la mejor baza española.



He hecho la prueba. Te cleas en google la expresión (perdón) “mierda de tele”, das a intro y *voilà*: encuentras mas de 400.000 entradas de blogs, artículos de prensa, estudios, foros...

No estoy sola, te dices, con esa sensación reconfortante que se propicia en las manifestaciones –políticas, sindicales, festivas– en las que tú, el individuo, sintonizas con una multitud en el mismo sentimiento o cosa por el estilo.

Pero la alegría no dura demasiado porque una cala no muy extensa evidencia que no todos sienten lo mismo. Con todo, algo más de cien mil almas es una magnitud considerable... que rápidamente se transforma en una minoría exigua, si vas al *share* y compruebas que *Gran Hermano* ha sido visto, en su décima edición, por cuatro millones y medio de espectadores y que, incluso en algún momento, al programa se asomaron ¡quince millones! Han leído bien. El prototipo de los *reality* o telebasura ha atraído la atención, con todos los matices a que haya lugar, de prácticamente toda la población española si descontamos de los cuarenta y tantos millones, niños, ancianos y algún que otro despistado que no ve la tele.

Más disgustos: Si *Gran Hermano* no es suficiente, hay un surtido variado para completar la dosis de miseria que al parecer, necesita la mayoría de los españoles para sobrevivir al tedio de la vida. Ahí están *El diario de Patricia*, *El juego de tu vida*, *De patitas en la calle*, *Mujeres y hombres y viceversa* y *Madrid Pekín*. Alguno más seguramente. Añada *Está pasando*, y demás secuelas del To-

TV

Virginia Fernández

Y SIGUE, Y SIGUE



Mercedes Milá continúa presentando *Gran Hermano*, ya en su décima edición

mate y después llore con desconsuelo.

Y es que está visto: salvo honrosísimas excepciones, la tele, nuestra tele, cuando no aburre, envenena o atocina. Incluso algo aparentemente inocuo como *Mira quien baila* en su nueva temporada in-

troduce algo de morbo con algún concursante insólito o directamente disparatado.

Después del sopor veraniego, en las programaciones renovadas reluce incansable esa tendencia a la exhibición pública de lo más cutre, vergonzoso o estúpido de la especie humana. Y encima, a las productoras les resulta bien de precio porque los que participan no cobran demasiado, cuando cobran. La mayoría de las veces soportan gustosamente un *casting* humillante y una estancia –en los estudios o en los espacios *ad hoc*– sin llevarse a casa más que una experiencia... que con toda probabilidad no hará sino que insistan en lo mismo, porque ya van siendo caras conocidas las de quienes se asoman ora a un *reality*, ora a otro, en busca de no sé sabe qué ¿fama? Mala fama en todo caso.

He aquí la subversión de valores, plasmada en hechos concretos. Tener buena fama o buen nombre eran sinónimos de comportamiento correcto, honradez, dignidad... Mala fama, claro, lo contrario. Ahora no importa el adjetivo, la cosa es tener fama

Como “doctores tiene la Iglesia”, habrá sociólogos que intenten explicar el fenómeno, pero cuesta comprenderlo.

Sin embargo, algo se aprende acerca de la condición humana y quizá se adquiriera algún saludable pesimismo sobre “el pueblo”. Porque el noble y sabio pueblo –español, pero de cualquier otro país occidental en el que se repite la misma plantilla– ya vemos como no tiene inconveniente en asomarse, en calidad de protagonista o en la de “mirón”, a esta copiosa dosis de basura. ©

**Manuel Enrique de Lara.
Obra sinfónica completa.
Orquesta Filarmónica de Málaga
Director: José Luis Temes**

Tras unas merecidas vacaciones estivales retomamos nuestras actividades y comentamos hoy en primer lugar esta edición del sello Verso publicada en el año 2007. Se trata de un compacto interesante en el que nos ofrecen la obra sinfónica completa del compositor cartaginés Manuel Manrique de Lara. La obra sinfónica del autor no es extensa; una sinfonía y una trilogía sinfónica de título *La Orestíada*. Tampoco lo es su obra de cámara; un cuarteto, ni su obra lírica; una ópera, *Rodrigo de Vivar*, y una zarzuela, *El Ciudadano Simón*. La escasez de su obra tal vez fuera debida a su carrera militar pero, de cualquier manera, no está exenta de interés. Como dato adicional comentaremos que estudió composición en Madrid con el maestro Chapí. Como curiosidad añadida, la portada es un retrato de Manuel Enrique de Lara realizado por Joaquín Sorolla.

La interpretación a cargo de la Orquesta Filarmónica de Málaga es francamente buena con el aliciente de ser la primera grabación mundial realizada de la obra. La calidad de la grabación es buena y queremos destacar desde aquí la excelente dirección a cargo de José Luis Temes quien, a nuestro entender, ha realizado un trabajo estupendo. Así pues no dudamos en recomendar esta grabación a todos nuestros lectores en la seguridad de que no resultarán defraudados.

**José Luis Turina. Retrato
Director: José Luis Temes**

Curiosa y a la vez interesante resulta esta publicación también del sello Verso editada este mismo 2008. El compositor, José Luis Turina, nieto del célebre Joaquín Turina, pertenece a la “generación” de compositores españoles de la década de los 50, entre los que podríamos también contar a Jorge Guerrero o Alfredo Aracil entre otros. Se trata de una recopilación de varias de las obras del autor que pretenden ofrecer un retrato musical del

mismo. El conjunto en sí resulta homogéneo y ofrece la posibilidad de ver la evolución del compositor a lo largo de los años. Tal vez la música contemporánea tenga más de un detractor pero en el caso de José Luis Turina probablemente sean menos dado la base tradicional de sus composiciones aunque, eso sí, no carentes de ese “nuevo lenguaje” que caracteriza la música contemporánea.

La calidad del sonido de la grabación es excelente en todas las piezas a pesar de haber sido realizadas con décadas de diferencia. La dirección de José Luis Temes en todos los casos formidable, tal vez sea por su amistad, también de décadas, con el compositor. Se trata pues, a nuestro entender, de un compacto muy recomendable para todos nuestros lectores, aunque tal vez no apto para todos los oídos.

**María Teresa Prieto. Obra sinfónica completa.
Orquesta de Córdoba
Director: José Luis Temes**

Cerramos nuestro comentario del mes con este doble compacto también editado por Verso en el 2007. En él se incluye la obra sinfónica completa de la compositora hispano-mexicana María Teresa Prieto. Natural de Oviedo, emigró a Méjico por motivos familiares en 1936. No resulta fácil catalogar a esta compositora que destacó en su tiempo por su inteligencia y por su preocupación por los avances técnicos de su obra. Podríamos ubicarla con Falla, con la generación del 27 y también en parte con el compositor mejicano Carlos Chávez aunque, por otro lado, tampoco se puede negar su proximidad, en algunas obras, al dodecafonismo. De cualquier manera esta grabación nos permite disfrutar de toda la capacidad musical de esta maravillosa compositora mayoritariamente desconocida para el público español.

Como en los compactos comentados anteriormente, la calidad del sonido es estupenda al igual que la dirección de José Luis Temes, a quien queremos felicitar desde aquí por todo su trabajo a lo largo de tantos años en pro de la “Gran Música”. ©



PATIO HERRERIANO

Museo de Arte Contemporáneo Español de Valladolid

El antiguo monasterio de San Benito de Valladolid, conjunto arquitectónico construido en el siglo XIV, propiedad actual del Ayuntamiento vallisoletano y principal fuente de financiación, sirve hoy de espacio al Museo Patio Herreriano, denominado así porque alberga en su interior un claustro renacentista, obra del arquitecto Juan de Ribero, que durante siglos, erróneamente, se creyó de Juan de Herrera. Fue esta institución inaugurada en el 2002 y acoge los fondos artísticos de la Asociación Colección Arte Contemporáneo, que integrada por 23 empresas españolas, reúne más de 1.000 piezas representativas del patrimonio artístico español que abarcan desde 1918 a la actualidad.

Dispone el Museo de 11 salas de exposiciones, además de la capilla de los Condes de Fuensaldaña y del centro de documentación, bibliotecas y de otros espacios propios de una institución museística. Salas en las que se exhiben de modo temporal el conjunto de 1.053 pinturas, esculturas, obras sobre papel, fotografías y vídeos. Piezas representativas de los más relevantes artistas españoles de los siglos XX y XXI.

Quienes visiten desde ahora y hasta el mes de diciembre el Museo, podrán conocer una parte importante de sus obras, nunca expuestas, junto a las últimas adquisiciones de la Colección de Arte Contemporáneo. Ello es posible a través de la exposición titulada *Enlaces+Tres*, que reúne 59 piezas distribuidas en siete salas. Así, en la sala 3 en *Oscuridad de la materia* hay pinturas de Fermín Aguayo, Modest Cuixart, Farreras, Feito, Alberto Greco, Guinovart, Lucio Muñoz, Rivera...; en la 4, titulada *La vibración del monocromo*, ve-

mos piezas de Perejaume, Soledad Sevilla, Santiago Serrano y Teixidor; en *Ecos de la vanguardia* hallamos obras de Manuel Ángeles Ortiz, Barjola, Pepe Caballero, Caneja, Clavé, Granell, Millares y Pong; en *El enfriamiento del gesto* hay piezas de Albacete, Canelo, Delgado y Dis Berlin; el denominado *La continuidad de la pintura* agrupa obras de Bonifacio, Broto, Datas, León, Salinas, Lacomba y Sicilia; en *Imágenes profanas* vemos pinturas de Cardelús, Garraza, Marty, Torrado, Ugalde y Villalba; y en *Opacos y leves* hay obras de Pello Irazu, Laura Lío, Mora y Orts, entre otros nombres.

FONDO ÁNGEL FERRANT

Consta este fondo de 34 esculturas y 406 dibujos, además de 3.500 documentos legados por los herederos de Ferrant. Comprende obras de 1925 hasta 1958 y el legado en su conjunto permite profundizar en el estudio de la creación de este singular artista, uno de los más importantes exponentes de la escultura española del pasado siglo XX. Su creación evolucionó bajo la influencia del surrealismo con el que se emparentaban sus obras biomórficas y sus composiciones con objetos encontrados. Ángel Ferrant desarrolló dos tipos de esculturas: unas, las realizadas en piedra, dentro del ámbito figurativo y centradas en el volumen y la materia, y otras, en las que su aportación decisiva es el movimiento. El fondo Ferrant del Patio Herreriano es único para conocer su creación y labor de renovación de la pedagogía del arte. ©

M. y V. de 11 a 20 h. / S. de 10 a 20 h. y D. de 10 a 15 h. / Información tel. 983 362 908/
www.museopatioherreriano.org.



EXPOSICIONES

Paul Strand. Retrospectiva 1915-1976

Nos llega una espléndida retrospectiva del fotógrafo americano Paul Strand, muestra que sirve de repaso a sus distintas etapas que abarcan desde 1915 hasta 1976.

Son 114 imágenes, todas vintage, las que presentan su evolución dentro del campo de la fotografía, además de los temas que le sedujeron y que lo consolidan como uno de los más grandes maestros de la fotografía del pasado siglo XX.

La Fundación Barrié, para un mejor conocimiento de los temas, los ha dividido en 10 secciones en las que retrató la transformación de Manhattan, la actividad de la ciudad de Nueva York, sus habitantes y clases menos favorecidas y las máquinas, que pasan a formar parte del paisaje urbano neoyorquino. Luego, le seguirán otros temas tan distantes y opuestos a los urbanos como son la Naturaleza, los desiertos, los paisajes vírgenes, la flora, las piedras y otros asuntos relacionados con el mundo rural. También, Strand se interesa por captar con su cámara las tradiciones, culturas y pueblos, tanto de Norteamérica como de países como Francia, Italia y Escocia. Aquí dará comienzo su etapa fotográfica antropológica. A ella seguirán sus fotografías dedicadas a las clases trabajadoras, no sólo de América y Europa, sino también de África y de algunos países musulmanes. De igual manera, el fotógrafo se ocupó de dejar patente el desarrollo de la ingeniería con la ayuda de las máquinas, el progreso y el bienestar que la ingeniería hizo posible en beneficio de la sociedad y del desarrollo democrático de los pueblos. Por último, Strand, ya en la culminación de su carrera fotográfica, centra su

atención en todo aquello que concierne a las relaciones humanas y familiares. De ahí, sus atractivos, sugerentes y peculiares retratos colectivos.©

Fundación Barrié de la Maza.
Vigo, del 2 de octubre hasta el 11 de enero de 2009

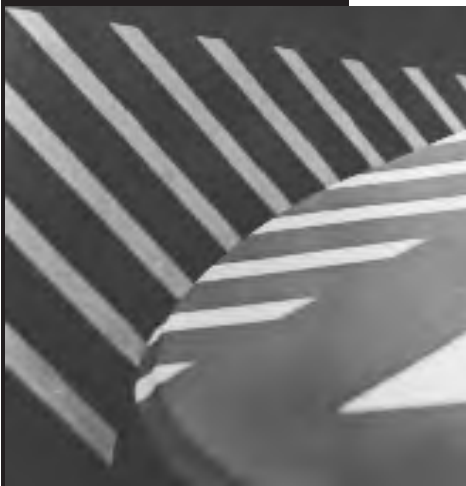
Del futuro al pasado. Obras maestras de arte contemporáneo

Esta muestra, integrada dentro del programa Iberostrum de IberCaja, sirve para conocer a los artistas y a las distintas corrientes plásticas que han surgido y configurado el arte del pasado siglo XX. Artistas y obras que, desde un primer momento, hallaron en IberCaja y en su sala de exposiciones un lugar donde ser expuestos. De ello hace ahora más de tres décadas. De ahí que la actividad expositiva de la entidad quede plasmada en esta exposición titulada *Del futuro al pasado*.

Son una treintena de artistas los que a través de 65 piezas (pinturas, esculturas y fotografías) aparecen aquí representados, ofreciéndonos un interesante recorrido por los distintos movimientos surgidos desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Autores que han sido protagonistas de exposiciones, individuales y colectivas, en IberCaja y cuyo acontecimiento rememora ahora la entidad. Así hallamos a artistas internacionales como Michaux, Dufy, Giacometti, Masson, Hélión, Cartier-Bresson, Picasso, Chagall, Torres-García, Óscar Domínguez, Braque y Diego Rivera, junto a españoles como Miró, Lucio Muñoz, Oteiza, Tàpies, Dalí, Benjamín Palencia, Bores, Saura, Pablo Serrano, Ponç, Millares, Guerrero, Mira y Plensa, entre otros muchos nombres. Pintores y escultores fauvistas, cubistas, futuristas, surrealistas, expresionistas, figurativos y abstractos



Paul Strand
Margaret MacLean



Abstraction



Leandre Cristòfol
Volumetría 1, 1959

EXPOSICIONES

que en IberCaja encontraron un marco de excepción en el que exhibir su obra.

Sala de Exposiciones Patio de la Infanta. Zaragoza, hasta el 20 de octubre.

Leandre Cristòfol.

Del aire al aire

Cada una de las etapas creativas del escultor catalán, Leandro Cristòfol, pueden contemplarse en esta exposición organizada por la SECC y el Museo Patio Herreriano.

Fue Cristòfol uno de los exponentes más importantes del arte catalán del pasado siglo XX. Vinculado a la revista *Art*, publicación que le facilitará el contacto con los grupos de vanguardia, a partir de esta relación irán surgiendo sus trabajos experimentales y sus series creativas llegan a identificarse con algunos de los movimientos artísticos contemporáneos, como el cinético y el arte pobre. Tras una breve etapa figurativa, abandona ésta y centra su investigación plástica en el diálogo espacio-volumen y en el movimiento virtual o real de los objetos. Desde finales de los años 50 elabora series de esculturas a partir de mecanismos abandonados y de objetos encontrados, con ellos va configurando un universo muy personal y lírico.

Se estructura la exposición en diversos ámbitos. Así, en un primero titulado *Del aire al aire*, reúne toda su exploración de las formas en movimiento y búsqueda del volumen. En el ámbito *Noche de luna* expone su poética surrealista a través de la modelación de formas escultóricas. En *Dimensión contemplada* da continuidad a sus seres surrealistas utilizando formas biomórficas. En el ámbito denominado *Situaciones* muestra sus objetos y máquinas reciclados que le relacionan con el *arte pobre*. Por último, en *Una mirada* a la realidad se exhibe su obra figurativa en la que se aprecia una

simplificación y esquematización de las formas y volúmenes.©

Museo de Arte Jaime Morera, Lérida, hasta mediados de octubre.

Del Ebro a Iberia

Forma parte esta exposición del programa Iberostrum de IberCaja. Con esta muestra, sus organizadores pretenden narrar el protagonismo del Ebro como referente de la cultura española a lo largo de la historia. Para ello se han reunido 52 piezas, entre pinturas, esculturas, orfebrería, libros y documentos. Piezas que abarcan desde los iberos, romanos y árabes hasta la actualidad.

Se presenta estructurado el conjunto en tres apartados temáticos: un primero denominado *La religión y la lengua* que contempla desde la aparición de la Virgen a Santiago en el Pilar hasta el origen del castellano en el monasterio de San Millán de la Cogolla. Se dan cita aquí piezas iberas, romanas y árabes junto a arquetas-relicarios, tallas románicas, cruces procesionales y otros objetos que marcan el paso del románico al gótico.

El segundo, *Renacimiento y barroco*, explica y da a conocer la iconografía imperante en estos dos estilos. Para ello reúne nueve pinturas de El Bosco, Cranach, Penicaud, Juan de Flandes, Juan de Juanes, Berruguete, Morales, Juan de Juni y El Greco a las que se suman otras pinturas y esculturas de Velázquez, Alonso Cano, Ribera, Zurbarán, Murillo, Gregorio Fernández, Juan de Mena, Montañés y Sal-cillo, exponentes barrocos y del Siglo de Oro. Por último, con el bloque titulado *De las vanguardias a la contemporaneidad* se ponen de manifiesto las claves para la construcción de una identidad colectiva. Para ello se recurre a piezas de Picasso, Dalí, Miró, Chillida, Tàpies, Saura y Barceló.© Museo Camón Aznar, Zaragoza, hasta el mes de octubre.



Juan de Flandes
La Piedad



Torres-García
Formao 1

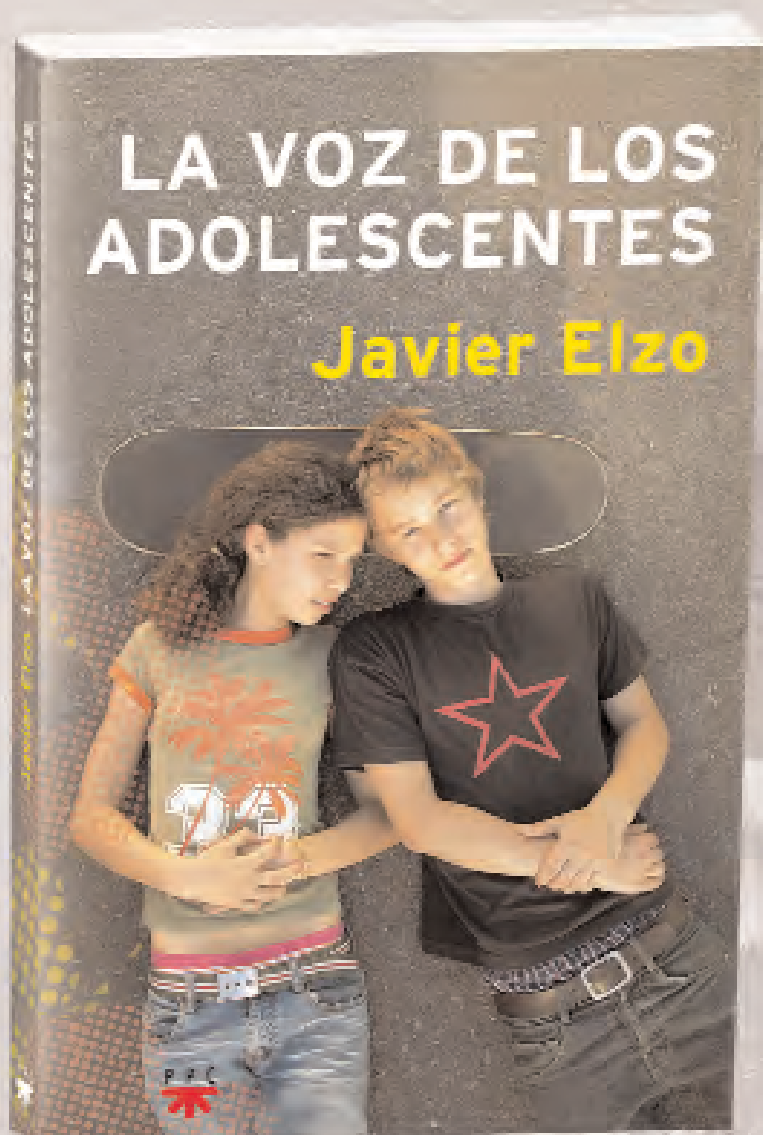


Pablo Ruiz Picasso
El pintor en el trabajo

LA VOZ DE LOS ADOLESCENTES

CLAVES PARA PADRES Y EDUCADORES

JAVIER ELZO



Los jóvenes y los adolescentes son como son, en gran medida en razón del momento que les ha tocado vivir. Los adolescentes de hoy, de estas últimas diez años, si no menos, presentan algunos rasgos diferenciales que permiten pensar y afirmar que estamos ante «nuevos adolescentes». Este libro pretende avanzar en la reflexión con el objeto de aportar algunas claves que ayuden a entender mejor al adolescente de hoy.

Javier Elzo es catedrático de sociología en la Universidad de Deusto, presidente del Fórum Deusto y principal investigador para España del "European Values Study". En PPC ha publicado **Los jóvenes y la felicidad** (2006), un acercamiento riguroso al mundo de los jóvenes.



www.ppc-editorial.com