



TESIS DOCTORAL

2018

La Metodología Didáctica y el Rendimiento
Académico en el Alumnado de las Etapas de
Educación Primaria y Secundaria

EDUARDO LÓPEZ BERTOMEIO

Director:

Dr. D. ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ OLIVARES

Inquietud, perseverancia y satisfacción.

AGRADECIMIENTOS

Después de un largo periodo de trabajo en el que la investigación, el análisis y la reflexión han sido los ejes sobre los que ha girado nuestra labor, no quisiera dejar pasar la oportunidad de agradecer a todos aquellos que, de una u otra forma, han contribuido a que todo el esfuerzo realizado se haya concretado en el documento que aquí presentamos.

En primer lugar, me gustaría agradecer a la Universidad Camilo José Cela la oportunidad la que me ofreció para poder realizar este trabajo en una institución de prestigio reconocido, así como por su buena labor en la formación de doctorandos y en la tutorización de los mismos.

En este sentido, quisiera tener un agradecimiento muy especial a mi director de tesis, D. Ángel Luis González Olivares, por haber mostrado desde el principio una gran confianza en mí y en el trabajo realizado. Este agradecimiento es doble, ya que a nivel profesional ha aportado talento, experiencia y conocimientos, sabiéndome guiar por un contexto para mí desconocido con acierto y claridad de ideas. Por otro lado, a nivel personal, además de su categoría y sensibilidad, me ha aportado tranquilidad y fuerza para poder seguir adelante en los momentos difíciles. Por todo ello, muchas gracias Ángel.

Asimismo, gracias Bea. Gracias por animarme a comenzar esta aventura y gracias por ser cómplice de todo esto, por darme tu apoyo incondicional, por entenderme, escucharme y por darme una visión más amplia de las cosas. Gracias por creer en mí.

Finalmente, agradecer también a mi familia y amigos que han entendido mis largos periodos de ausencia, así como a todos aquellos que de manera directa o indirecta me han ayudado a desarrollar este trabajo.

A todos ellos, muchas gracias.

Eduardo López Bertomeo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
-----------------------------	----------

PRIMERA PARTE. REVISIÓN TEÓRICA

2. POLÍTICA EDUCATIVA.....	7
2.1. Cuestiones generales	7
2.2. Sobre el concepto de educación.....	8
2.2.1. Los Derechos Humanos: la educación como Derecho	13
2.3. Sobre el concepto de política	19
2.4. Sobre las políticas públicas.....	20
2.5. Sobre la política educativa	24
2.5.1. Condicionantes de la política educativa.....	26
2.5.1.1. La importancia de las ideologías	26
2.5.1.2. La función educativa del Estado.....	30
2.5.1.3. Sistemas educativos y currículo	31
2.5.1.4. Las instituciones educativas	35
2.5.1.5. Comunidad educativa: agentes educativos	38
2.5.1.5.1. Profesorado.....	39
2.5.1.5.2. Familias	43
2.5.1.5.3. Alumnos	45
2.6. Evolución de la política educativa en España	52
2.6.1. Origen y desarrollo de nuestro sistema educativo	52
2.6.2. Sistema educativo durante la Transición	59
2.6.3. La progresiva internacionalización del sistema educativo y búsqueda de la calidad educativa.....	62
2.7. Política educativa en la España autonómica.....	69
2.7.1. Formación del Estado autonómico: competencias educativas	69

2.7.2.	Políticas autonómicas en educación: la Comunidad de Madrid....	72
2.8.	Las grandes organizaciones internacionales y supranacionales: origen e influencia en el desarrollo educativo mundial	78
2.8.1.	Política educativa en los organismos internacionales y supranacionales.....	82
2.8.1.1.	Política educativa en las organizaciones internacionales de carácter social.....	84
2.8.1.1.1.	UNESCO	84
2.8.1.1.2.	UNICEF	88
2.8.1.2.	Política educativa en las organizaciones internacionales de carácter económico.....	89
2.8.1.2.1.	Banco Mundial.....	89
2.8.1.2.2.	OCDE	91
2.8.1.2.3.	Unión Europea	93
3.	POLÍTICA DE LA CALIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	99
3.1.	Cuestiones generales.....	99
3.2.	Influencia de los organismos internacionales y supranacionales en la política educativa de la calidad y el rendimiento académico.....	102
3.2.1.	OCDE	105
3.2.2.	IEA.....	108
3.2.3.	Unión Europea.....	111
3.3.	La política de calidad y rendimiento académico en España	114
3.4.	La política de la calidad y el rendimiento académico en la Comunidad de Madrid.....	119
3.5.	Factores determinantes de la calidad y el rendimiento académico.....	121
3.5.1.	Análisis de factores.....	126
3.5.1.1.	Factores asociados a los alumnos	126

3.5.1.1.1. Contexto socioeconómico y cultural	126
3.5.1.1.2. Contexto demográfico	130
3.5.1.1.3. Progresos a través de la educación	131
3.5.1.1.4. Actitud y comportamiento	132
3.5.1.2. Factores asociados a las escuelas	135
3.5.1.2.1. Composición de las escuelas	135
3.5.1.2.2. Titularidad de los centros	136
3.5.1.2.3. Ambiente de estudio en las escuelas	137
3.5.1.2.4. Recursos escolares	140
3.5.1.3. Factores asociados a los sistemas educativos	142
3.5.1.3.1. Asignación de recursos	142
3.5.1.3.2. Políticas de estratificación	145
3.5.1.3.3. Gobernanza	146
3.6. Influencia de los factores asociados al rendimiento académico en la implementación de políticas educativas	148
4. EVALUACIONES EXTERNAS COMO FACTOR DE MEJORA EDUCATIVA.....	153
4.1. Cuestiones generales	153
4.2. Sociedad, educación y evaluación	154
4.3. Dimensión política de las evaluaciones externas en España	157
4.3.1. Evolución a lo largo del siglo XIX.....	157
4.3.2. Evolución a lo largo del siglo XX.....	163
4.3.2.1. Primera etapa: de la LGE de 1970 a la LOGSE de 1990	163
4.3.2.2. Una nueva etapa en las evaluaciones externas: LOE y LOMCE	168

4.4. Perspectiva autonómica de las evaluaciones externas: el caso de la Comunidad de Madrid.....	172
4.4.1. Evaluaciones externas internacionales aplicadas en la Comunidad de Madrid.....	172
4.4.2. Evaluaciones externas nacionales aplicadas en la Comunidad de Madrid.....	174
4.4.2.1. Evaluaciones de Diagnóstico en 4º de Primaria y 2º de ESO	174
4.4.2.2. Prueba de evaluación ECCA y Prueba de Evaluación Individualizada en 3º de Primaria.....	176
4.4.3. Evaluaciones externas autonómicas aplicadas en la Comunidad de Madrid.....	178
4.4.3.1. Evaluación lingüística del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid.....	178
4.4.3.2. Prueba de Lectura, Escritura y Aritmética en 2º de Primaria: LEA.....	178
4.4.3.3. Pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables en 6º de Primaria, 3º de Educación Secundaria Obligatoria y primer curso del Programa de Diversificación Curricular: CDI	179
4.5. Pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables: pruebas CDI	181
4.5.1. Justificación normativa	181
4.5.2. Origen y desarrollo	182
4.5.3. Características de las pruebas CDI	187
4.6. El valor actual de las pruebas externas	189
5. METODOLOGÍA, MÉTODOS Y MODELOS PEDAGÓGICOS.....	195
5.1. Cuestiones generales	195
5.2. Sobre el concepto de enseñanza.....	196

5.4.5. Criterios para la selección de metodos didácticos	260
5.5. Metodologías didácticas y modelos pedagógicos en la Comunidad de Madrid.....	262
5.5.1. Cuestiones generales	262
5.5.2. La diversidad metodológica y pedagógica en la Comunidad de Madrid.....	266
5.5.2.1. Metodología en el modelo pedagógico tradicional	268
5.5.2.1.1. Metodología en el modelo pedagógico de la escuela tradicional.....	268
5.5.2.2. Metodología en los modelos pedagógicos activos y alternativos	270
5.5.2.2.1. Metodología en el modelo pedagógico de las Escuelas al Aire Libre	270
5.5.2.2.2. Metodología en el modelo pedagógico de las Escuelas Democráticas	271
5.5.2.2.3. Metodología en el modelo pedagógico de las Comunidades de Aprendizaje	274
5.5.2.2.4. Metodología en el modelo pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza	277
5.5.2.2.5. Metodología en el modelo pedagógico de Ovide Decroly	280
5.5.2.2.6. Metodología en el modelo pedagógico de María Montessori.....	283
5.5.2.2.7. Metodología en el modelo pedagógico Waldorf	286
5.5.2.2.8. Metodología en el modelo pedagógico de las escuelas de perspectiva ecosocial	289
5.5.2.2.9. Metodología en el modelo pedagógico bilingüe	292
5.5.2.2.10. Metodología en el modelo pedagógico constructivista	297

5.5.3. Otras metodologías y modelos pedagógicos con presencia en la Comunidad de Madrid	300
5.6. Críticas a la escuela tradicional: dificultades para el cambio metodológico	302
6. CONCLUSIONES DE LA REVISIÓN TEÓRICA.....	309
 SEGUNDA PARTE. LA INVESTIGACIÓN	
7. METODOLOGÍA	313
7.1. Planteamiento del problema	313
7.2. Objetivos	315
7.3. Hipótesis	317
7.4. Definición de las variables	319
7.5. Enfoque de la investigación	324
7.6. Sujetos: población y muestra	327
7.7. Instrumento de recogida de datos.....	330
 8. RESULTADOS.....	 333
8.1. Descripción de variables categóricas.....	334
8.1.1. Etapa	334
8.1.2. Metodología.....	335
8.1.3. Zona geográfica.....	338
8.1.4. Titularidad.....	338
8.2. Descripción de variables cuantitativas	339
8.2.1. Periodo 2011-2014	339
8.2.1.1. 6º de Primaria, año 2011. Notas en escala de 0 a 10.....	339
8.2.1.2. 6º de Primaria, año 2011. Porcentaje de aprobados	341
8.2.1.3. 3º de ESO, año 2014. Notas en escala de 0 a 10.....	342

8.2.1.4.	3º de ESO, año 2014. Porcentaje de aprobados..	344
8.2.2.	Periodo 2012-2015	346
8.2.2.1.	6º de Primaria, año 2012. Notas en escala de 0 a 10.....	346
8.2.2.2.	6º de Primaria, año 2012. Porcentaje de aprobados	348
8.2.2.3.	3º de ESO, año 2015. Notas en escala de 0 a 10.....	350
8.2.2.4.	3º de ESO, año 2015. Porcentaje de aprobados	351
8.3.	Análisis del rendimiento académico de los alumnos	353
8.3.1.	Periodo 2011-2014	354
8.3.1.1.	Rendimiento académico en 6º de Primaria. Año 2011	354
8.3.1.1.1.	Rendimiento académico en función de tres grupos metodológicos. Notas en escala de 0 a 10.....	354
8.3.1.1.2.	Rendimiento académico en función de tres grupos metodológicos. Porcentajes de aprobados	355
8.3.1.1.3.	Rendimiento académico en función de 11 grupos metodológicos. Notas en escala de 0 a 10.....	356
8.3.1.1.4.	Rendimiento académico en función de 11 grupos metodológicos. Porcentajes de aprobados	364
8.3.1.1.5.	Rendimiento académico por zona geográfica y metodología. Notas en escala de 0 a 10.....	372
8.3.1.1.6.	Rendimiento académico por zona geográfica y metodología. Porcentaje de aprobados.....	372
8.3.1.1.7.	Rendimiento académico por titularidad y metodología. Notas en escala de 0 a 10.....	373
8.3.1.1.8.	Rendimiento académico por titularidad y metodología. Porcentaje de aprobados	374
8.3.1.2.	Rendimiento académico en 3º de la ESO. Año 2014	374
8.3.1.2.1.	Rendimiento académico en función de tres grupos metodológicos. Notas en escala de 0 a 10.....	375

8.3.1.2.2.	Rendimiento académico en función de tres grupos metodológicos. Porcentaje de aprobados	378
8.3.1.2.3.	Rendimiento académico en función de 7 grupos metodológicos. Notas en escala de 0 a 10.....	379
8.3.1.2.4.	Rendimiento académico en función de 7 grupos metodológicos. Porcentaje de aprobados	383
8.3.1.2.5.	Rendimiento académico por zona geográfica y metodología. Notas en escala de 0 a 10.....	388
8.3.1.2.6.	Rendimiento académico por zona geográfica y metodología. Porcentajes de aprobados.....	391
8.3.1.2.7.	Rendimiento académico por titularidad y metodología. Notas en escala de 0 a 10.....	393
8.3.1.2.8.	Rendimiento académico por titularidad y metodología. Porcentaje de aprobados	396
8.3.1.3.	Correlaciones en el periodo 2011-2014.....	398
8.3.1.3.1.	Correlaciones en el periodo 2011-2014. Notas en escala de 0 a 10	399
8.3.1.3.2.	Correlaciones en el periodo 2011-2014. Porcentajes de aprobados	404
8.3.2.	Periodo 2012-2015.....	409
8.3.2.1.	Rendimiento académico en 6º de Primaria. Año 2012	409
8.3.2.1.1.	Rendimiento académico en función de tres grupos metodológicos. Notas en escala de 0 a 10.....	409
8.3.2.1.2.	Rendimiento académico en función de tres grupos metodológicos. Porcentaje de aprobados	410
8.3.2.1.3.	Rendimiento académico en función de 11 grupos metodológicos. Notas en escala de 0 a 10.....	411
8.3.2.1.4.	Rendimiento académico en función de 11 grupos metodológicos. Porcentaje de aprobados	419

8.3.2.1.5.	Rendimiento académico por zona geográfica y metodología. Notas en escala de 0 a 10.....	426
8.3.2.1.6.	Rendimiento académico por zona geográfica y metodología. Porcentaje de aprobados.....	427
8.3.2.1.7.	Rendimiento académico por titularidad y metodología. Notas en escala de 0 a 10.....	428
8.3.2.1.8.	Rendimiento académico por titularidad y metodología. Porcentaje de aprobados	429
8.3.2.2.	Rendimiento académico en 3º de la ESO. Año 2015.....	429
8.3.2.2.1.	Rendimiento académico en función de tres grupos metodológicos. Notas en escala de 0 a 10.....	430
8.3.2.2.2.	Rendimiento académico en función de tres grupos metodológicos. Porcentajes de aprobados	432
8.3.2.2.3.	Rendimiento académico en función de 7 grupos metodológicos. Notas en escala de 0 a 10.....	433
8.3.2.2.4.	Rendimiento académico en función de 7 grupos metodológicos. Porcentajes de aprobados	438
8.3.2.2.5.	Rendimiento académico por zona geográfica y metodología. Notas en escala de 0 a 10.....	442
8.3.2.2.6.	Rendimiento académico por zona geográfica y metodología. Porcentaje de aprobados.....	446
8.3.2.2.7.	Rendimiento académico por titularidad y metodología. Notas en escala de 0 a 10.....	450
8.3.2.2.8.	Rendimiento académico por titularidad y metodología. Porcentaje de aprobados	452
8.3.2.3.	Correlaciones en el periodo 2012-2015.....	453
8.3.2.3.1.	Correlaciones en el periodo 2012-2015. Notas en escala de 0 a 10	454
8.3.2.3.2.	Correlaciones en el periodo 2012-2015. Porcentajes de aprobados	458

9. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	465
9.1. Conclusiones de la investigación	465
9.1.1. Conclusiones respecto a la hipótesis principal	465
9.1.2. Conclusiones respecto a las hipótesis secundarias.....	471
9.2. Limitaciones en la investigación.....	475
9.3. Líneas futuras de investigación.....	477
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	479

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Porcentaje de alumnado de Primaria y Secundaria matriculado en función de la institución escolar elegida	37
TABLA 2. Normativa educativa previa a la Ley Moyano y vinculación con su contexto histórico	55
TABLA 3. Gasto público en educación de las Comunidades Autónomas por tipo de enseñanza en el año 2012.	73
TABLA 4. Indicadores de logro establecidos en el año 2000 por la Comisión Europea.....	112
TABLA 5. Indicadores de la Comunidad de Madrid y definición	120
TABLA 6. Porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en las áreas evaluadas por PISA 2012.	124
TABLA 7. Diferencias entre la perseverancia de alumnos con rendimientos altos y bajos en Matemáticas.....	134
TABLA 8. Expectativas de los profesores y probabilidad de bajo rendimiento en Matemáticas.	139
TABLA 9. Porcentaje del PIB invertido en educación y puntuación en Matemáticas en PISA 2015.	143
TABLA 10. Comparación de las características de las evaluaciones externas que establece la LOMCE en las etapas de educación obligatoria.	171
TABLA 11. Pruebas de evaluación externa de nivel internacional en las que participa la Comunidad de Madrid.....	173
TABLA 12. Distribución del alumnado que sale de ESO según el resultado obtenido. Curso 2003/2004.	183
TABLA 13. Áreas curriculares de mayor a menor porcentaje de aprobados en Primaria. Cursos 2002/2003 y 2003/2004.	185
TABLA 14. Porcentaje de alumnos que promocionaban en Primaria en los cursos 2002/2003 y 2003/2004.	185
TABLA 15. Clasificación de métodos didácticos de March (2005).	211
TABLA 16. Clasificación de métodos didácticos.....	212
TABLA 17. Clasificación de métodos didácticos.....	214
TABLA 18. Recursos virtuales de la web 2.0 más utilizados en educación...	258

TABLA 19. Análisis de frecuencias sobre la tipología de los centros docentes en los que se han contextualizado los alumnos de la muestra.	335
TABLA 20. Análisis de frecuencias en función de la metodología que recibieron los alumnos objeto de estudio en Secundaria.	337
TABLA 21. Distribución geográfica de los centros en los que se ubicaron los alumnos de nuestro estudio.	338
TABLA 22. Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2011 en 6º de Primaria.....	340
TABLA 23. Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2011 en 6º de Primaria en porcentajes de aprobados.....	342
TABLA 24. Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2014 en 3º de ESO	343
TABLA 25. Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2014 en 3º de ESO en porcentajes de aprobados	345
TABLA 26. Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2012 en 6º de Primaria.....	347
TABLA 27. Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2012 en 6º de Primaria en porcentaje de aprobados	349
TABLA 28. Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2015 en 3º de ESO	351
TABLA 29. Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2015 en 3º de ESO en porcentajes de aprobados	352
TABLA 30. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2011. Variable área1_11Pri	357
TABLA 31. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2011. Variable área2_11Pri.	359
TABLA 32. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2011. Variable área3_11Pri.	361
TABLA 33. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2011. Variable área4_11Pri.	363
TABLA 34. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2011. Variable 1ª%area1_11.....	365
TABLA 35. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2011. Variable 1ª%area2_11.....	367

TABLA 36. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2011. Variable 1 ^º %area3_11.....	368
TABLA 37. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2011. Variable 1 ^º %area4_11.....	370
TABLA 38. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2014. Variable área1_14Sec.	380
TABLA 39. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2014. Variable área2_14Sec.	381
TABLA 40. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2014. Variable área3_14Sec.	382
TABLA 41. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2014. Variable 2 ^º %area1_14.....	384
TABLA 42. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2014. Variable 2 ^º %area2_14.....	386
TABLA 43. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2014. Variable 2 ^º %area3_14.....	387
TABLA 44. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para las variables área1_14Sec y área2_14Sec (Sur y Oeste) ..	389
TABLA 45. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para las variables área1_14Sec y área3_14Sec (Sur y Capital).	390
TABLA 46. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2 ^º %area1_14 (Sur y Oeste).....	392
TABLA 47. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para las variables 2 ^º %area1_14 y 2 ^º %area3_14 (Sur y Capital).	392
TABLA 48. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por titularidad del centro para las variables área1_14Sec, área2_14Sec y área3_14Sec.....	393
TABLA 49. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en la metodología tradicional según titularidad pública y privada/concertada para las variables área1_14Sec, área2_14Sec y área3_14Sec.	394
TABLA 50. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en las metodologías activa y bilingüe según titularidad pública y privada/concertada para la variable área2_14Sec.....	395

TABLA 51. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por titularidad del centro para las variables 2 ^º area1_14, 2 ^º area2_14 y 2 ^º area3_14.....	396
TABLA 52. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en la metodología tradicional según titularidad pública y privada/concertada para las variables 2 ^º area1_14, 2 ^º area2_14 y 2 ^º area3_14	397
TABLA 53. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en metodologías activas y bilingües según titularidad pública y privada/concertada para la variable 2 ^º area2_14	398
TABLA 54. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables área1_11Pri y área1_14Sec	400
TABLA 55. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables área2_11Pri y área2_14Sec	401
TABLA 56. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables área3_11Pri y área3_14Sec	403
TABLA 57. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables 1 ^º area1_11 y 2 ^º area1_14.....	405
TABLA 58. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables 1 ^º area2_11 y 2 ^º area2_14.....	406
TABLA 59. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables 1 ^º area3_11 y 2 ^º area3_14.....	407
TABLA 60. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2012. Variable área1_12Pri.	412
TABLA 61. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2012. Variable área2_12Pri.	414
TABLA 62. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2012. Variable área3_12Pri.	416
TABLA 63. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2012. Variable área4_12Pri.	418
TABLA 64. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2012. Variable 1 ^º area1_12.....	420
TABLA 65. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2012. Variable 1 ^º area2_12.....	422

TABLA 66. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2012. Variable 1 ^º %area3_12.....	423
TABLA 67. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2012. Variable 1 ^º %area4_12.....	425
TABLA 68. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2015. Variable área1_15Sec	434
TABLA 69. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2015. Variable área2_15Sec	435
TABLA 70. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2015. Variable área3_15Sec	437
TABLA 71. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2015. Variable 2 ^º %area1_15.....	439
TABLA 72. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2015. Variable 2 ^º %area2_15.....	440
TABLA 73. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2015. Variable 2 ^º %area3_15.....	441
TABLA 74. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable área1_15Sec (Sur y Capital)	444
TABLA 75. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable área3_15Sec (Norte y Sur).....	444
TABLA 76. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable área3_15Sec (Sur y Oeste).....	445
TABLA 77. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable área3_15Sec (Sur y Capital)	445
TABLA 78. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2 ^º %area1_15 (Norte y Sur)	447
TABLA 79. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2 ^º %area1_15 (Sur y Oeste).....	448
TABLA 80. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2 ^º %area1_15 (Sur y Capital)	448
TABLA 81. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2 ^º %area3_15 (Sur y Oeste).....	449
TABLA 82. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2 ^º %area3_15 (Sur y Capital)	449

TABLA 83. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por titularidad del centro para las variables área1_15Sec, área2_15Sec y área3_15Sec.....	451
TABLA 84. Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en la metodología tradicional según titularidad pública y privada/concertada para las variables área1_15Sec, área2_15Sec y área3_15Sec	452
TABLA 85. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables área1_12Pri y área1_15Sec	455
TABLA 86. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables área2_12Pri y área2_15Sec	456
TABLA 87. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables área3_12Pri y área3_15Sec	457
TABLA 88. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables 1 ^º area1_12 y 2 ^º area1_15.....	459
TABLA 89. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables1 ^º area2_12 y 2 ^º area2_15.....	460
TABLA 90. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables1 ^º area3_12 y 2 ^º area3_15.....	462

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Mapa global sobre tasas de alfabetización en el mundo	18
FIGURA 2. Formación permanente en Infantil, Primaria y Secundaria general en Europa.....	43
FIGURA 3. Políticas educativas aplicadas sobre los alumnos.....	47
FIGURA 4. Evolución del porcentaje de alumnado extranjero en España en las etapas educativas no universitarias.	51
FIGURA 5. Gasto en educación como porcentaje de PIB por Comunidades Autónomas.	74
FIGURA 6. Gasto per cápita en educación en las Comunidades Autónomas en 2013.	75
FIGURA 7. Porcentaje de alumnos matriculados en la enseñanza obligatoria en las Comunidades Autónomas en el curso 2012/2013.	77
FIGURA 8. Objetivos de Desarrollo Sostenible fijados en la Agenda 2030 de la UNESCO.....	86
FIGURA 9. Factores que influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los alumnos.....	126
FIGURA 10. Resumen de factores asociados al nivel socioeconómico y cultural de las familias que influyen en el rendimiento académico de los alumnos.....	129
FIGURA 11. Comparativa por años y competencias del rendimiento de los alumnos en función de la repetición de curso.	132
FIGURA 12. Resultados en Matemáticas de las escuelas en función del porcentaje de inmigrantes.	136
FIGURA 13. Diferencias en los resultados en competencias de lectura y ciencias entre centros públicos y privados de las Comunidades Autónomas.	137
FIGURA 14. Ratio media de alumnos por profesor en Primaria y Secundaria en la Unión Europea en el curso 2010/2011.	142
FIGURA 15. Evolución de los sistemas educativos de Inglaterra y Gales en función de su política de rendición de cuentas.....	147
FIGURA 16. Factores de riesgo y posibilidad de bajo rendimiento en Matemáticas según PISA 2012.	149

FIGURA 17. Porcentaje de la población de 18 a 24 años que abandonaba anticipadamente el sistema educativo por sexos en los países de la UE, año 2005	184
FIGURA 18. Porcentaje de población de 18 a 24 años que abandonaba prematuramente el sistema educativo por sexos en las Comunidades Autónomas, año 2005.	184
FIGURA 19. Relaciones en los procesos de enseñanza de Saint-Onge (1997)	200
FIGURA 20. Clasificación de métodos didácticos de Brown y Atkins (1988) .	211
FIGURA 21. Financiación de la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid entre los años 2004 y 2014	294
FIGURA 22. Clasificación de la investigación cuantitativa	325
FIGURA 23. Diseño de la investigación.	326
FIGURA 24. Análisis de frecuencias en función de la metodología que recibieron los alumnos objeto de estudio en Primaria.	336
FIGURA 25. Análisis de frecuencias en función de la metodología que recibieron los alumnos objeto de estudio en función de tres grupos de metodologías en la etapa de Primaria.	336
FIGURA 26. Análisis de frecuencias en función de la metodología que recibieron los alumnos objeto de estudio en función de tres grupos de metodologías en la etapa de Secundaria.	338
FIGURA 27. Histograma de la variable área2_11Pri.....	341
FIGURA 28. Histograma de la variable área3_14Sec.....	344
FIGURA 29. Histograma de la variable 2ª%area1_14.....	346
FIGURA 30. Histograma de la variable área3_12Pri.....	348
FIGURA 31. Histograma de la variable 1ª%area3_12	350
FIGURA 32. Histograma de la variable 2ª%area2_15	353
FIGURA 33. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área1_11Pri.....	358
FIGURA 34. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área2_11Pri.....	360
FIGURA 35. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área3_11Pri.....	362

FIGURA 36. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área4_11Pri.....	364
FIGURA 37. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1 ^o %area1_11.....	366
FIGURA 38. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1 ^o %area2_11.....	368
FIGURA 39. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1 ^o %area3_11.....	369
FIGURA 40. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1 ^o %area4_11.....	371
FIGURA 41. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos en metodologías activas y metodología tradicional en la variable área1_14Sec.	376
FIGURA 42. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos en metodologías activas, bilingüe y tradicional para la variable área2_14Sec....	377
FIGURA 43. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área1_14Sec.	380
FIGURA 44. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área2_14Sec.	382
FIGURA 45. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área3_14Sec.	383
FIGURA 46. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 2 ^o %area1_14.....	385
FIGURA 47. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 2 ^o %area2_14.....	386
FIGURA 48. Diagrama de cajas del rendimiento académico por metodologías para la variable 2 ^o %area3_14.	388
FIGURA 49. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área1_14Sec y área1_11Pri en metodologías activas.	401
FIGURA 50. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área2_14Sec y área2_11Pri en metodologías tradicionales.	402
FIGURA 51. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área3_14Sec y área3_11Pri en metodologías activas.	404
FIGURA 52. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2 ^o %area1_14 y 1 ^o %area1_11 en metodologías activas.....	406

FIGURA 53. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2º%area2_14 y 1º%area2_11 en metodologías activas.....	407
FIGURA 54. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2º%area3_14 y 1º%area3_11 en metodologías activas.....	408
FIGURA 55. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área1_12Pri.....	413
FIGURA 56. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área2_12Pri.....	415
FIGURA 57. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área3_12Pri.....	417
FIGURA 58. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área4_12Pri.....	419
FIGURA 59. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1º%area1_12.....	421
FIGURA 60. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1º%area2_12.....	423
FIGURA 61. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1º%area3_12.....	424
FIGURA 62. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1º%area4_12.....	426
FIGURA 63. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos en metodologías activas y tradicionales para las variables área1_15Sec, área2_15Sec y área3_15Sec.....	431
FIGURA 64. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos en metodologías activas y tradicionales para la variable 2º%area3_15.....	433
FIGURA 65. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área1_15Sec.....	435
FIGURA 66. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área2_15Sec.....	436
FIGURA 67. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área3_15Sec.....	438
FIGURA 68. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 2º%area1_15.....	439

FIGURA 69. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 2 ^º area2_15.....	441
FIGURA 70. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 2 ^º area3_15.....	442
FIGURA 71. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área1_15Sec y área1_12Pri en metodologías activas.	456
FIGURA 72. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área2_15Sec y área2_12Pri en metodologías activas.	457
FIGURA 73. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área3_15Sec y área3_12Pri en metodologías activas.	458
FIGURA 74. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2 ^º area1_15 y 1 ^º area1_12 en metodologías activas.....	460
FIGURA 75. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2 ^º area2_15 y 1 ^º area2_12 en metodología tradicional.	461
FIGURA 76. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2 ^º area3_15 y 1 ^º area3_12 en metodologías activas.....	463

1. INTRODUCCIÓN

La política educativa en el contexto de los sistemas educativos actuales es ajena a toda neutralidad estando condicionada por las ideologías propias de los Gobiernos correspondientes. Es cierto que en unos países hay mayor estabilidad educativa que en otros, sin embargo en las últimas décadas la política de la calidad y el rendimiento académico parece ser el denominador común de las políticas educativas internacionales, no siendo una excepción nuestro país.

Ese giro en la política educativa internacional orientada a la calidad y el rendimiento, si bien presenta un origen ligado al sector empresarial, discurre paralelamente al desarrollo de las grandes organizaciones internacionales y supranacionales que surgieron a partir de la Segunda Guerra Mundial y que han encontrado acomodo, en muchos casos, en el sector educativo.

De esta forma, el nuevo orden educativo de calidad y rendimiento toma como principal referente las evaluaciones externas estandarizadas. Aunque estas evaluaciones están muy de actualidad gracias al Informe PISA de la OCDE, desde la aparición de los primeros sistemas educativos las administraciones públicas encontraron en las diferentes formas de evaluación un instrumento de gran utilidad para valorar el estado de los sistemas educativos, instrumento que se ha venido aplicando principalmente a los alumnos y por extensión a las escuelas.

Paralelamente a esta situación, nos encontramos actualmente en una sociedad globalizada y altamente competitiva en la que el éxito se mide cuantitativamente en resultados y donde a las escuelas se las reclama cada vez con mayor vehemencia, altos niveles de calidad educativa que garanticen la plena integración de sus ciudadanos en el grupo social correspondiente.

Ante esta situación, en las instituciones escolares, muchas veces desbordadas en sus funciones, el discurso de la calidad y el rendimiento académico desde la perspectiva cuantitativa ha exigido cambios en forma de planes de mejora ante la política de rendición de cuentas. Unos planes de mejora que han derivado en largos periodos de reflexión, orientados todos ellos a la mejora constante en la

formación de los alumnos y en los que la cuestión metodológica se ha convertido en un tema recurrente en Claustros y Consejos Escolares, planteándose cuestiones respecto a las razones por las que unos alumnos o centros obtienen mejores resultados que otros. ¿Será la metodología didáctica que aplican y que recogen en sus líneas pedagógicas? ¿Cómo influye la metodología que se aplica en un centro al rendimiento académico de sus alumnos a lo largo de su escolaridad obligatoria?

Estas cuestiones constituyeron, desde la experiencia personal como docente desarrollada en el contexto educativo de la Comunidad de Madrid, el punto de inicio de nuestra investigación, aspecto este que queda recogido con más detalle en el Capítulo 7 del presente trabajo. No obstante, planteándose en términos generales, diremos que conocer las diferencias en el rendimiento académico en función de la metodología didáctica recibida por parte del alumnado de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid, fue el eje sobre el que giraron todas nuestras inquietudes cobrando especial relevancia por tanto, las evaluaciones externas aplicadas por la región en los últimos años a todo su alumnado.

En cualquier caso, a lo largo del trabajo que aquí se expone, se ha realizado una rigurosa e intensa labor de investigación, análisis y reflexión en la que yendo de lo más general (política educativa) a lo más concreto (metodología didáctica y rendimiento académico) se llega a una serie de conclusiones respecto a las metodologías y el rendimiento académico.

De esta forma, en el Capítulo 2 sobre *Política educativa*, desde un análisis conceptual previo, se abordan los condicionantes de la política educativa actual para pasar posteriormente, al análisis de la evolución histórica de la política educativa en España. A partir de aquí se analiza la política educativa de la España Autónoma y más concretamente, considerando el contexto de nuestra investigación, en la Comunidad de Madrid. Finalizamos este capítulo realizando un análisis de la importancia que han adquirido las grandes organizaciones internacionales y supranacionales en el actual orden educativo.

Esa influencia de los organismos internacionales y supranacionales en el desarrollo educativo actual nos lleva directamente al Capítulo 3, titulado *Política*

de la calidad y el rendimiento académico. Aquí, analizaremos la influencia de esos organismos en el desarrollo del discurso de la calidad y el rendimiento escolar y su repercusión en la política educativa española y más a nivel local, en la política educativa de la Comunidad de Madrid. Así, dentro del mismo capítulo, contextualizada la política de la calidad y el rendimiento académico, abordaremos los factores que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos desde diferentes perspectivas, aportando además una serie de datos contextualizados en el periodo escolar en el que se ubica nuestra investigación y que permitirá por tanto, tener una información de lo que era la situación educativa del alumnado en el periodo correspondiente.

De esta forma, considerando que el principal instrumento que permite valorar el rendimiento académico de alumnos y escuelas son las evaluaciones externas estandarizadas, el Capítulo 4 de nuestro trabajo estará dedicado a las *Evaluaciones externas como factor de mejora educativa.* Allí, realizaremos un recorrido por la dimensión política de las evaluaciones externas en España desde la configuración de nuestro sistema educativo allá por el comienzo del siglo XIX hasta nuestros días para posteriormente, adentrarnos en la dimensión que adquieren esas evaluaciones externas en el ámbito autonómico de la Comunidad de Madrid. Este capítulo finalizará con una reflexión acerca del valor actual de las evaluaciones externas.

Llegados a este punto y considerando que nuestra investigación gira en torno al rendimiento académico desde la perspectiva de la metodología didáctica tomando como nexo de unión las pruebas de evaluación externa abordadas en el capítulo 4, el Capítulo 5 de nuestro trabajo estará dedicado a la *Metodología, métodos y modelos pedagógicos.* Aquí, a partir de una aproximación a los conceptos de metodología y método, realizaremos un recorrido por los principales métodos didácticos para posteriormente pasar al análisis de las principales corrientes pedagógicas presentes en el contexto educativo de la Comunidad de Madrid, aspecto este que nos permitirá tener una visión más amplia para pasar, tras unas breves *Conclusiones de la revisión teórica* en el Capítulo 6, a la segunda parte de este trabajo, la investigación.

De esta forma, en el Capítulo 7, *Metodología*, se describen el planteamiento del problema, los objetivos tanto de naturaleza teórica como de investigación, las hipótesis, variables y se definen la población y muestra, así como el instrumento de recogida de datos.

Posteriormente, el Capítulo 8 será dedicado a *los Resultados*. Así, realizándose previamente una descripción de las variables categóricas y cuantitativas, para dos grupos de edad diferentes se analizarán las posibles diferencias en el rendimiento académico del alumnado desde diferentes agrupamientos metodológicos. Asimismo, se presentan los resultados respecto a las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en función de la zona geográfica en la cursan estudios y la metodología recibida, así como las diferencias en el rendimiento académico de esos alumnos atendiendo a la titularidad de sus centros de referencia y la metodología didáctica recibida.

Una vez esto, en el Capítulo 9 sobre *Conclusiones, limitaciones y líneas futuras de investigación*, se detallan las conclusiones una vez analizados los resultados y se contrastan con otros estudios similares, exponiéndose las limitaciones con las que se han contado además de proponer futuras líneas de investigación que permitirían seguir profundizando en el análisis del rendimiento académico y la metodología didáctica.

Por último, el Capítulo 10 está destinado a la *Bibliografía*, dándose detalle de todas las referencias bibliográficas consultadas en este trabajo de investigación.

PRIMERA PARTE
REVISIÓN TEÓRICA

2. POLÍTICA EDUCATIVA

2.1. CUESTIONES GENERALES

En una época en la que los avances científicos, tecnológicos y culturales avanzan a ritmos nunca vistos en otros periodos históricos y en la que los grandes medios de comunicación transmiten informaciones de todo tipo en tiempo real, nos encontramos que la educación se encuentra en el centro de los debates no solamente sociales, sino también políticos y económicos.

La educación, debido a su papel de transmisión de conocimientos, así como a su función socializadora constituye uno de los grandes ejes sobre los que giran todas las políticas públicas de los países occidentales, configurándose en una forma de poder ideológico a través del cual influir en el comportamiento y conductas de la sociedad. Un buen ejemplo lo representa nuestro país, ya que desde la configuración de nuestro sistema educativo moderno allá por el inicio del siglo XIX, no ha conseguido ser ajeno a la inestabilidad política, reflejándose las diferencias ideológicas de las “dos Españas” a las que aludía Antonio Machado, en la dificultad para alcanzar grandes pactos en materia educativa, priorizándose por los intereses políticos.

En cualquier caso, si bien parece claro que las políticas educativas basadas en el consenso permiten el desarrollo de sistemas educativos estables, también es verdad que tradicionalmente los Estados, principales responsables del desarrollo de esas políticas educativas, han actuado con la responsabilidad de favorecer el desarrollo social y económico de los países. Cuanto mayor sea el nivel formativo de la sociedad, mayor productividad por parte de los ciudadanos de cara a generar riqueza y, por tanto, mayor competitividad por parte de empresas e instituciones en el marco de la sociedad globalizada en la que nos encontramos.

Dentro de este orden de cosas, parece claro el vínculo existente entre la educación y la economía de las naciones modernas. De hecho, en un periodo en el que la economía mundial ha atravesado una de las grandes crisis de las últimas décadas generando grandes desigualdades sociales, las políticas educativas deberían actuar como garantes de la equidad social a través de la

configuración de sistemas educativos que favorezcan la igualdad de oportunidades. Para ello, será necesaria la puesta en práctica de políticas educativas que permitan, entre otras cosas, el desarrollo de instituciones escolares autónomas que las permita adaptarse a las necesidades reales del contexto sociocultural en el que se ubican y que, al mismo tiempo, asuman el hecho de que ya no son simples transmisoras de conocimientos, sino que deben formar parte de un entramado que apueste por el rendimiento y la calidad educativa para garantizar la integración de las nuevas generaciones en los grandes retos sociales del siglo XXI.

2.2. SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Resulta obvio pensar que no existe una definición única de educación y que ésta podrá ser formulada por cualquier persona que haya estado en contacto con cualquier proceso educativo, sea formal o no formal. Sin embargo, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la educación constituye el principal motor que permite el desarrollo y el progreso de las sociedades actuales, de ahí que podamos decir que “la educación siempre será, en definitiva, una tarea humanizadora y la mejor garante del futuro” (Ruiz Corbella, 2011, p. 49).

Si tenemos en cuenta la actual Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), ya en su Preámbulo nos ofrece una serie de acepciones de lo que debería conllevar el hecho educativo. De esta forma, en la citada normativa se recoge que la educación debe constituirse en un instrumento que “ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos” (p. 97858), para lo cual, pensamos que el fin último de la educación debe ser la formación integral del ser humano en todas sus capacidades y la plena integración de este en el contexto social en el que se desarrolla.

En este sentido y, en términos generales, podemos decir que “la educación es un proceso humano y cultural complejo” (León, 2007, p. 596). De esta forma, y dentro de esa complejidad, debemos partir de la idea de que el ser humano, para adaptarse, integrarse y transformar el entorno social en que se ubica necesita aprender, para lo cual requerirá de personas y de un entramado cultural que

garanticen ese aprendizaje, siendo precisamente eso el proceso educativo (León, 2007).

Profundizando en este concepto, cabe destacar que no todo proceso educativo es válido. Únicamente serán válidas las propuestas educativas que consideren que:

- Toda educación se refiere siempre y de forma exclusiva a la persona, por lo que es un proceso exclusivamente humano.
- Encierra necesariamente la orientación a un fin, sin el cual no se comprende.
- Implica siempre una mejora, un perfeccionamiento.
- Depende del sentido y valor que se dé al ser humano, su mundo, la sociedad, etc.
- Entiende a la persona como un todo, una unidad psicofísica indivisible, por lo que toda acción educativa influye, de una manera u otra, en todas sus dimensiones.
- Toda educación es, en definitiva, autoeducación, por lo que deberá suscitar, de un modo u otro, la acción del propio sujeto sobre sí mismo, respetando siempre su libertad (Ruiz Corbella, 2011, p. 47).

Atendiendo a estas características, desde una perspectiva antropológica, se podría afirmar que “la educación fundamenta su acción en el conocimiento profundo de la persona, pues no es otra cosa que el arte de conducir, de guiarla para que alcance el perfeccionamiento de sus cualidades, y llegue a la madurez que le es propia” (López-Jurado, 2011, p. 85).

De esta forma, desde nuestro punto de vista no solamente existe, como cabría esperar si situamos la educación en el ámbito de la antropología, un estrecho vínculo entre la educación y el concepto de hombre, sino que también hay una estrecha relación entre el concepto de educación y el de cultura, ya que la actividad educativa preserva y transmite todo el legado cultural de una sociedad a sus nuevas generaciones, entendiéndose la cultura como “todo lo que el hombre ha creado apoyándose en lo que la naturaleza le ha provisto para crear” (León, 2007, p.596).

Ahondando en este concepto y en palabras de Benveniste (1971), Enríquez Martínez (2007) vienen a destacar que la cultura se constituye en una manifestación que se agrupa en múltiples conjuntos codificados en función de una serie de relaciones y valores tales como la política, las artes, la religión, las propias tradiciones culturales de zonas geográficas más o menos extensas o todo aquello que, independientemente de su origen, quede fijado en la memoria de la persona y guíe y canalice toda su actividad.

En cualquier caso, estamos de acuerdo en afirmar que “la educación proviene de ideales cercanos a la tradición, las leyes, las normas y la cultura, y su concepción cambia de acuerdo con las características sociales” Retamoso (2007, p. 174). En este sentido, el propio Retamoso (2007) señala que las sociedades mantienen sus valores, creencias, costumbres o tradiciones a través de la acción educativa de unos sujetos hacia otros y que es la propia tarea educativa la que se configura en el eje a partir del cual se pretende mejorar y evolucionar culturalmente. Así, por todo lo expuesto, consideramos una definición adecuada del concepto que nos ocupa, la expuesta por Ruiz Corbella (2011), la cual define la educación como “todo proceso permanente dirigido a la optimización de la persona en el ser, el conocer, el hacer y el convivir” (p. 47).

Desde esta perspectiva parece una obviedad la necesidad educativa de la sociedad, ya sea como grupo o como la suma de individuos. Recordando a Colom y Núñez Cubero (2001), señala Ruiz Corbella (2011) que mediante la educación se consigue el desarrollo integral de la persona, un desarrollo que, por otra parte, por sí mismo el ser humano sería difícil que alcanzase. Asimismo, señala la misma autora que, además de tener como uno de sus objetivos prioritarios la plena integración social del individuo como miembro responsable y activo dentro del grupo social correspondiente, la educación debe tener un carácter permanente, es decir, no se debería educar para un momento concreto o aislado, sino que se debe educar para toda la vida. Este aspecto, desde nuestro punto de vista, implicará un tipo de educación basado en competencias,¹ siendo aquí el alumno el centro y la razón principal del acto educativo.

¹ Según Gimeno Sacristán (2008), por acumular múltiples significados de diversas tradiciones, el concepto “competencias” resulta bastante ambiguo. Por su parte, Coll (2007) destaca que la

Esta concepción educativa de carácter paidocéntrica no siempre fue así. De hecho, hubo que esperar hasta finales del siglo XIX al movimiento de la Escuela Nueva, influyente movimiento pedagógico cuyo eje vertebrador giró en torno a los postulados de John Dewey (Vergara Ciordia, 2011), para encontrar, según Ruiz (2013), una concepción de la educación vinculada al desarrollo de experiencias personales y reales para los alumnos, las cuales a su vez, debían estar relacionadas con los intereses generales de los niños, así como a la iniciativa y la espontaneidad en la toma de decisiones.

De esta forma, considerando que en función de los diferentes periodos históricos el concepto de educación ha ido variando según las características de las sociedades en las que se contextualizaba el hecho educativo, siguiendo a Vergara Ciordia (2011), podemos decir que de la tradición, el conservadurismo y el carácter sacro de las antiguas culturas orientales en las que la sabiduría recaía única y exclusivamente en la figura de los sacerdotes, se pasó a la laicidad y a la promoción de la persona como individuo autónomo y libre en la antigua Grecia, aspectos que en muchos casos fueron continuados en la civilización romana. Tanto en una civilización como en otra, dejando a un lado que la figura del maestro tenía mayor consideración en la Grecia Antigua que en Roma, el eje educativo giraba en torno a la sabiduría del educador.

Posteriormente, dentro de un contexto esencialmente cristiano y por tanto, “teocéntrico”, en la Edad Media la concepción educativa se vinculó claramente a promover desde la Iglesia una imagen divina en el ser humano, siendo el principal referente para ello, el maestro.²

educación por competencias implica la identificación de una serie de aprendizajes funcionales que llevarán al alumnado a la integración de diferentes tipos de conocimientos y a transferir estos para afrontar y resolver situaciones en muy diversos contextos. Además, cabe destacar que dentro del aprendizaje por competencias, el aprender a formarse por sí mismo, es decir, aprender a aprender será uno de los ejes fundamentales sobre los que giren los modelos educativos basados en competencias.

² Señala Vergara Ciordia (2011, p. 154) que “cuando se produce la desmembración del Imperio romano, la desaparición de sus estructuras políticas, sociales y culturales permitió que emergiese la Iglesia casi como única fuente sólida y permanente de principios doctrinales, morales, sociales y culturales”.

Es verdad que desde la perspectiva magistrocéntrica, ya en los siglos XV, XVI y XVII, primero dentro del pensamiento cultural del Humanismo, según Vergara Ciordia (2011), la educación evolucionó por un lado desde una concepción moral como forma de adquisición de hábitos adecuados para afrontar las vicisitudes de la vida y por otro desde una concepción intelectual entendida como una formación espiritual a través de las ciencias hasta un modelo, el Barroco, en el que a partir de mediados del siglo XVI, comenzó a imponerse el disciplinarismo y el realismo pedagógico. Con el disciplinarismo, según Vergara Ciordia (2011), se pretende una transformación educativa y también cultural a través de la educación moral y religiosa. Con el realismo pedagógico se pretende dar a la educación un carácter más práctico y secular a través, entre otras cosas, de la incorporación en el ámbito educativo de las ciencias experimentales.

Pasado este periodo, y ya inmersos en el contexto de la sociedad ilustrada del siglo XVIII, desde el empirismo y la razón se pretende la formación del ser humano para que transforme el mundo y por tanto, desde esta perspectiva se empieza a comprender, según Gutiérrez (2009), la fuerza del conocimiento como mecanismo de transformación social. A este respecto podemos decir que desde un evidente deseo de conocimiento y, según Todorov (2008), desde la comprensión de este como fuente de liberación y de crítica ante los modelos de sociedad y conocimiento del pasado,³ los impulsores del movimiento ilustrado “apoyarán la educación en todas sus formas, desde la escuela hasta las asociaciones culturales, y la difusión del saber mediante publicaciones especializadas y enciclopedias destinadas al gran público” (Todorov, 2008, p. 13).

De esta forma y teniendo como referente el pensamiento ilustrado cabe destacar que el proceso de industrialización, iniciado en los países de nuestro entorno a finales del siglo XVIII, provoca importantísimas transformaciones en todos los ámbitos sociales y obviamente también en el contexto educativo lo que, en consecuencia y según Pérez Gómez (2010), la relevancia de la educación en el mundo contemporáneo ya no se discute. Todo ello dio paso al nacimiento de

³ Para Todorov (2008) “la mayoría de las críticas se dirigirán a la religión con el objetivo de que la humanidad pueda tomar las riendas de su propio destino” (p. 11).

diversos sistemas educativos nacionales a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, sistemas educativos cuyos conceptos de educación varían en función de las características sociales en los que se contextualizan, pero que todos ellos confluyen en una idea de educación común, esto es, una educación vinculada a la idea de progreso social, económico y cultural.

A partir de este momento el valor de la educación como elemento de transmisión de conocimientos de muy diversa índole o, como indica Ruiz Corbella (2011), como factor que permite a la persona tomar consciencia de sí misma, de sus posibilidades y limitaciones y, por tanto, de generar su propio proyecto de vida y, en definitiva, de hacer sociedades más justas a través de la integración de todos sus individuos, ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia. Hasta el punto de que a lo largo del siglo XX se constituye en un derecho reconocido internacionalmente y recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos el 10 de diciembre de 1948.

2.2.1. LOS DERECHOS HUMANOS: LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

En términos generales podemos decir que los derechos humanos, de una u otra forma, institucionalizados o no y más o menos respetados en función del periodo histórico al que nos refiramos, han existido siempre dentro de un contexto de lucha por la adquisición de nuevas libertades y por tanto, han estado siempre sujetos a cambios.

Aparte de las múltiples definiciones que podemos encontrar, los derechos humanos hacen referencia al sentido “de la dignidad humana, que es antes de cualquier formulación jurídica o política, una condición o cualidad moral inherente a cualquier ser humano sin ningún tipo de limitaciones, ni económicas, físicas, raciales, sexuales, etc.” (Albert Gómez, 2011, p. 278). En este sentido, para la mayor parte de los autores, los derechos humanos presentan una doble naturaleza, por un lado, según Carpizo (2011), nos encontramos con aquella que dice que es el orden jurídico el que decide si un derecho puede ser elevado a la categoría de derecho humano y por otro, la que se basa en que el ser humano,

por el simple hecho de existir, tiene una serie de derechos de los que los Estados no pueden desentenderse y que requieren ser reconocidos jurídicamente.

Así, el 10 de diciembre de 1948, tres años después de la finalización de uno de los periodos más negros de nuestra historia reciente como fue la Segunda Guerra Mundial, se aprueba en París la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Una Declaración, según Caride Gómez (2007) de enorme calado, ya que por un lado supuso una declaración de intenciones a favor de una transformación social necesaria y, por otro, se dotó a la comunidad internacional de un marco moral, y también jurídico, a partir del cual dirigir sus esfuerzos para hacer de esos derechos una realidad.

De esta forma, son diversas las clasificaciones sobre los Derechos Humanos que se pueden encontrar en la extensa bibliografía existente. Sin embargo, la mayor parte de los autores⁴ destacan varias generaciones en la configuración histórica de los Derechos Humanos, entendiendo por generación “la aparición sucesiva de grupos de derechos humanos en distintos momentos históricos de manera que cada generación incluya derechos de una misma clase” (López y Samek, 2009, p. 114).

En este sentido, tomando como referente la clasificación de Vasak de 1979, podemos diferenciar una primera generación de Derechos Humanos civiles y políticos conquistados a lo largo de los siglos XVIII y XIX, una segunda generación de Derechos económicos, sociales y culturales que se podrían ubicar en la primera mitad del siglo XX, y una tercera generación de Derechos Humanos que se desarrollan en la segunda mitad del siglo XX y que se presentan con un marcado carácter de colectividad o de solidaridad.⁵

Además, como decíamos anteriormente los derechos humanos han estado siempre sujetos a cambios, así como a diferentes interpretaciones en función de

⁴ López y Samek (2009) “Vasak habla de tres generaciones de derechos vinculados a los tres principios de la Revolución Francesa: libertad, igualdad, fraternidad. Hoy la clasificación propuesta por Vasak en 1979 es la más extendida” (p.114).

⁵ Los autores difieren en situar cronológicamente el desarrollo de los Derechos Humanos, especialmente los de primera generación. La cronología expuesta corresponde a Feldfeber (2014).

factores políticos, sociales, económicos o culturales. De esta forma, en pleno siglo XXI, en plena sociedad del conocimiento y de la información donde las nuevas tecnologías han revolucionado nuestras vidas, ya es posible hablar de una cuarta generación de Derechos Humanos en cuanto a, como señala Bustamante Donas (2001), la nueva dimensión que adquieren los Derechos de primera, segunda y tercera generación en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (como se cita en Río Sánchez, 2009).

En cualquier caso, junto al derecho a la seguridad social, al trabajo, al descanso y disfrute del tiempo libre, a la salud o al disfrute y participación en la vida cultural, el Derecho a la Educación se ubicaría en esa segunda generación de Derechos Humanos económicos, sociales y culturales que según López y Samek (2009) surgen a partir de las reivindicaciones de segunda mitad del siglo XIX y siglo XX por parte de los diferentes movimientos obreros, los cuales requerían de una serie de derechos fundamentales para el desarrollo de una vida digna. En este sentido, “la institucionalización de estos derechos llevó a la consolidación de lo que dio en llamarse el modelo de Estado de Bienestar” (Feldfeber, 2014, p.141),

De esta forma, en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, se recoge que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONU, 1948).

Así, los Derechos Humanos, y por extensión el Derecho a la Educación, se caracterizan por una serie de aspectos que los hacen singulares. En este sentido, destaca Carpizo (2011) que se caracterizan por su universalidad en cuanto a que implican a toda la comunidad internacional y se aplican a todas las personas independientemente de su origen, raza, sexo, etc. Asimismo se caracterizan por su historicidad en cuanto que están estrechamente relacionados con la realidad y evolución social y cultural, surgiendo en diferentes etapas. Los Derechos Humanos son también progresivos, ya que estando muy vinculados a la evolución histórica de los acontecimientos sociales, cada vez se van incorporando más derechos y cada vez estos están sujetos a mayores normas de control y cumplimiento. También tienen un evidente carácter protector en cuanto que escuda y protege jurídicamente a todos sus beneficiarios, así como de indivisibilidad en el sentido de que todos los Derechos, independientemente de su naturaleza constituyen una unidad indivisible. Por último, destaca el mismo autor antes citado, que los Derechos Humanos se caracterizan por su eficacia respecto a que su reconocimiento internacional implica su ratificación en las Constituciones nacionales y por tanto “vinculan obligatoriamente a todos los poderes públicos -Ejecutivo, Legislativo, Judicial y Órganos Constitucionales Autónomos- así como a autoridades, grupos y personas” (Carpizo, 2011, p. 23).

Si bien es cierto que, como ya hemos señalado, la configuración de la educación como un Derecho Universal se enmarca dentro de un carácter económico, social y cultural, señala Feldfeber (2014) que la construcción histórica del Derecho a la Educación está muy relacionada con las tensiones generadas a partir del papel protagonista de la Iglesia en los procesos de formación de ciudadanos y en la configuración de los Estados modernos⁶ interesados en el desarrollo de políticas educativas. En este sentido, atendiendo a Feldfeber (2014), es interesante destacar que hasta llegar a institucionalizarse la educación como un Derecho se han ido superando etapas no exentas de polémicas y de confrontaciones que todavía persisten. De esta forma, “el derecho a la educación, como construcción histórica polémica, parte del monopolio de la Iglesia en materia educativa, pasando por la concepción burguesa de la educación como derecho individual,

⁶ Puelles Benítez (2010) destaca que la gestación de los Estados modernos “comienza con el Renacimiento y culmina en la Revolución Francesa” (p.113).

para llegar finalmente a la concepción de la educación como un derecho social” (Feldfeber, 2014, p. 144).

Así, a partir de la consideración de la educación como un derecho social en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, han sido innumerables los pactos, convenciones o resoluciones promovidas por diversas organizaciones supranacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a partir de las cuales se ha tratado de profundizar y matizar el derecho fundamental que nos ocupa con el fin de blindar, ampliar y asegurar su desarrollo.⁷

Señala Fernández (2006) que existe un consenso internacional en el que, partiendo del hecho evidente de que toda persona tiene derecho a la educación, los Estados deben facilitar el acceso a tal derecho a través de la gratuidad de la enseñanza en todos los niveles aunque con mayor exigencia en los niveles iniciales. Para ello, los gobiernos, por medio de sus sistemas educativos deben asegurar una red de escuelas públicas a las cuales, se añadirán, para el respeto al derecho de los padres a elegir el tipo de educación de sus hijos, escuelas distintas a las creadas con fondos públicos.

Además, conforme se ha ido avanzando en la aplicación del Derecho a la Educación también han ido variando las reivindicaciones sociales y ya, desde todos los ámbitos que conforman el contexto educativo actual se exige una educación de calidad. De hecho, en el año 2001, en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en su artículo 5 se recoge que “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural” (UNESCO, 2001).

No obstante, es evidente que aún queda mucho camino por recorrer. Tanto es así, que a pesar que desde 1948 la educación se constituye como un derecho reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, según Angulo

⁷ Fernández (2006) cita algunos ejemplos, entre ellos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966.

(2015), en un informe realizado para la Fundación Entreculturas, en la actualidad hay alrededor de 124 millones de personas en edad escolar que no acuden a un centro educativo, ya sea de enseñanza Primaria o Secundaria.⁸ Así, en el Figura 1 podemos observar las zonas geográficas en las que existe una menor tasa de alfabetización.

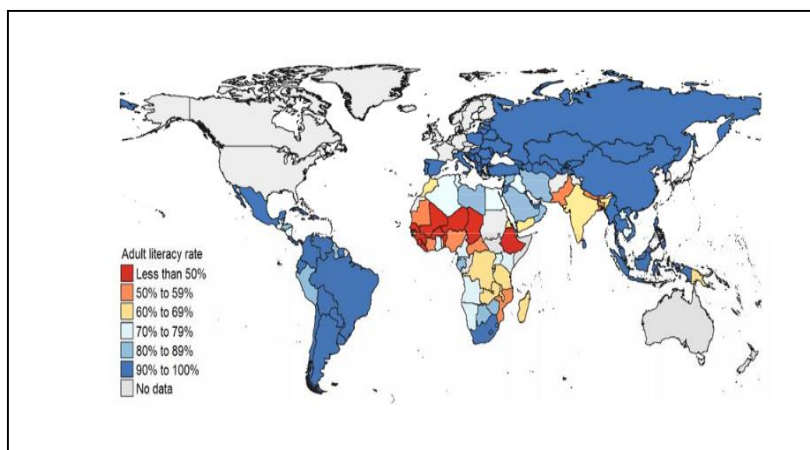


Figura 1. Mapa global sobre tasas de alfabetización en el mundo. (Fuente: UNESCO, 2013, p. 2).

Ante estos datos, estamos de acuerdo con Albert Gómez (2011) cuando destaca que únicamente será posible la creación de una sociedad compuesta de ciudadanos libres e iguales entre sí, donde el ejercicio de los derechos reconocidos sea una realidad, por medio de sistemas políticos que respeten los Derechos Humanos. Para conseguirlo, será fundamental que desde las instancias públicas se comprenda que los ideales y valores que sustentan esos Derechos “han de inscribirse en la cotidianeidad de las interacciones sociales” (Caride Gómez, 2007, p. 314).

Por último, teniendo en cuenta que los gobiernos son los encargados de llevar a cabo políticas en muy diversos campos, entre ellos la educación y entendiendo la política, en términos muy generales, como una toma de decisiones a partir de la cual se legisla para el cumplimiento de objetivos de carácter económico, social, cultural, político o educativo, estamos de acuerdo en afirmar que los poderes públicos se ven obligados a “comprometer sus iniciativas con propósitos y

⁸ La Fundación Entreculturas es una ONG jesuita para la educación y el desarrollo tal y como se recoge en su página web <https://www.entreculturas.org/es/home>

valores que garanticen el ejercicio real de la libertad, la autonomía o la equidad. Aspectos ante los cuales la política nunca es neutra”⁹ (Caride Gómez, 2007, p. 320).

2.3. SOBRE EL CONCEPTO DE POLÍTICA

Son múltiples las definiciones que podemos encontrar sobre el concepto de política, tanto es así que en todas ellas se puede observar cierto desacuerdo e incluso, contradicciones.

Un acercamiento a este concepto implica en un primer momento preguntarse por la naturaleza de la propia política la cual, para Puelles Benítez (2012), desde su nacimiento se caracteriza por una clara dualidad. De esta forma, ya desde el pensamiento clásico de Platón y Aristóteles, señala Puelles Benítez (2012), se observa cierta ambivalencia en la evolución del concepto de política, ya que mientras para el primero la política era de naturaleza prescriptiva en cuanto a que la política debía determinar o conducir la acción de las personas, para el segundo, la política estaba más vinculada al conocimiento positivo en cuanto al estudio de las acciones políticas tal y como son, ajustándose por tanto a la descripción de la acción política.

De esta forma, ya desde la democracia clásica, eje a partir del cual han evolucionado los ideales políticos actuales, “aparecen separadas la Filosofía Política-disciplina normativa-y la Ciencia Política-ciencia positiva” (Puelles Benítez, 2012, p. 22), alternándose o conviviendo, según el citado autor, a lo largo de la historia del pensamiento político. En este sentido, si bien es cierto que como indica Puelles Benítez (2012), tras la Segunda Guerra Mundial el positivismo político encontró cierto acomodo, también es verdad que, desde la perspectiva de la necesaria eficacia de la actividad política, la política entendida desde el carácter prescriptivo que canaliza la acción popular, en las últimas décadas ha encontrado de igual forma gran repercusión.

⁹ Citando a Demo y Nunes (1997), señala Caride Gómez (2007) que, como sucede con la política educativa, las políticas que afectan al desarrollo y a las condiciones sociales de los ciudadanos están todas ellas marcadas de una clara intencionalidad, nunca son neutras.

Desde esta perspectiva, estamos de acuerdo con Rizvi y Lingard (2013) que la política se relaciona habitualmente con la toma de decisiones en muy diversos campos por parte de “actores políticos en nombre de las instituciones estatales desde posiciones de autoridad” (p. 27). Así, teniendo en cuenta, por ejemplo, que una de las acepciones de la Real Academia Española sobre “política” se refiere a la “actividad de quienes rigen o aspiran a regir los asuntos públicos”,¹⁰ no podemos más que afirmar que el término “política” está asociado al término “políticas públicas” vinculado este último, a las políticas que llevan a cabo los diferentes gobiernos y que están fuertemente influenciadas por las diversas ideologías.

Así, respecto al concepto que tratamos, diremos que dentro de ese contexto ideológico en el que innegablemente se mueven las decisiones políticas de cualquier gobierno y dentro del entorno eminentemente globalizado y capitalista en el que nos encontramos, las distintas formas de colaboración entre el sector público y privado son cada vez más frecuentes. Esas formas de colaboración, esas alianzas, señalan Verger y Bonal (2012), comenzaron a aplicarse en Estados Unidos a principio de los años ochenta del pasado siglo y se extendieron rápidamente por los países industrializados, principalmente en dos sectores de las políticas públicas, la sanidad y la educación.

2.4. SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Decíamos anteriormente que la política se asocia a la toma de decisiones, una toma de decisiones que para Ema López (2007) se dirige a ordenar o regular espacios sociales, entre los cuales podemos considerar la educación. En este sentido, puesto que no existe una única perspectiva desde la que podamos analizar la política en un determinado sector, únicamente cabe su interpretación “en cuanto a sus efectos (lo que producen), las relaciones que crean y los sistemas de pensamiento más amplios en medio de los cuales están inmersas” (Shore, 2010, p. 31).

¹⁰ Definición recogida de la página web de la RAE. Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=Ta2HMYR>

De esta forma, las políticas públicas, como señalan Rizvi y Lingard (2013), además de condicionar las acciones de las personas a través de las diferentes instituciones del Estado y desde la perspectiva de la autoridad y la colectividad, constituyen una determinada forma de actuar y de posicionarse por parte del propio Estado ante innumerables temas, los cuales pueden tener mayor o menor interés general. Por ejemplo las políticas educativas constituyen uno de los ejes sobre los que giran gran parte de los debates políticos y sociales.

Así, los Estados, a través de las instituciones que le dan forma, para que sus políticas públicas tengan efecto práctico sobre la ciudadanía legislan mediante el desarrollo de textos políticos de muy diversa naturaleza. A este respecto, siguiendo a Espinoza (2009), la creación de textos políticos forma parte de los tres elementos clave a través de los cuales se configura todo ciclo político. Los otros dos serían, en un primer momento el contexto en el que se desarrolla la acción política y tras la producción de textos, la práctica, referida a su aplicación y efectos que pueda tener en los niveles y actores a los que se dirige.

Atendiendo a este último elemento del ciclo político, la práctica, cabría preguntarse cómo podemos analizar, valorar o interpretar la implementación de políticas públicas en nuestra sociedad o cómo podemos determinar si una acción política ha sido efectiva o no. La respuesta a estas cuestiones la podemos encontrar en el ámbito de la antropología de la política pública. Desde esta perspectiva parece claro que “para comprender por qué funcionan o no las políticas, necesitamos saber algo sobre cómo son recibidas y experimentadas por las personas afectadas por ellas” (Shore 2010, p. 29).

De esta forma, para una mejor comprensión de la eficacia o no de las políticas públicas, pensamos que es necesaria una aproximación tanto a sus características como a los diferentes tipos de políticas públicas que se pueden llevar a cabo.

Así, respecto a lo primero, las características, señala Gavilanes (2009)¹¹ que las políticas públicas se caracterizan por ser procesos de una gran complejidad en

¹¹ Gavilanes (2009) define la política pública como: “Un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la

los que todos los factores que intervienen, de una forma más o menos directa, están interrelacionados y generan una realidad que, desde nuestro punto de vista, afecta de forma evidente a la vida diaria de las personas. Asimismo, señala el mismo autor que en las políticas públicas hay básicamente dos actores, por un lado las autoridades públicas en cuanto a personas e instituciones y por otro, los particulares que pueden de alguna manera influir en el desarrollo de esas políticas pero que, a nuestro entender, principalmente son receptores del desarrollo normativo que conlleva la acción política. De igual forma, respecto a las características, destaca Gavilanes (2009) que las políticas públicas que se aplican por parte de los gobiernos son claramente intencionales en cuanto a que los gobiernos detectan situaciones definidas como problemáticas sobre las que se debe intervenir y que, como decíamos con anterioridad, en nuestra opinión pretenden condicionar, guiar e influir en la vida cotidiana de la ciudadanía a través de la puesta en práctica de acciones diversas. Además, esa intencionalidad pensamos está claramente influenciada por ideologías en cada uno de los campos sobre los que se pretende gobernar. Por último, para Gavilanes (2009) otro de los factores que caracterizan a las políticas públicas es el ámbito en el que se contextualizan, con el cual, se interrelaciona. Además, el contexto en el que la política pública cobra forma viene a su vez determinado por diferentes elementos, entre ellos y siempre en palabras de Gavilanes (2009), el sistema político a partir del cual las autoridades públicas canalizan su poder para influir y participar en el desarrollo político. De hecho, Vargas Hernández (2007) destaca que un elemento diferenciador de las sociedades modernas es la existencia de un sistema político “constituido por las instituciones públicas y los partidos políticos” (Vargas Hernández, 2007, p. 11), constituyéndose dicho sistema, a nuestro parecer, en el nexo de unión entre el Estado y la sociedad civil.

Por otro lado, para determinar si las políticas públicas son válidas y eficaces no solamente es necesario conocer sus características, sino también resultará

participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener” (p.156).

importante abordar el tema sobre qué tipo de políticas se pueden aplicar desde las Administraciones públicas.

De esta forma, citando a diversos autores, Espinoza (2009) se hace eco de diversas formas de política, entre ellas, las políticas sustantivas, las cuales se relacionan con lo que los gobiernos pretenden hacer en un campo determinado y conllevan, de manera inmediata, una serie de beneficios y costos tanto económicos como sociales, ya que en este último caso a nuestro entender, la implementación política supondrá una serie de ventajas y desventajas para los afectados. Frente a las sustantivas, nos encontramos con las políticas de procedimiento, que se refieren a cómo se va a concretar una determinada acción política y quién va a ser el encargado de implementarla.

Asimismo, siempre teniendo en cuenta el autor antes citado, nos podemos encontrar con políticas distributivas, redistributivas, regulatorias, autorregulatorias, materiales y simbólicas. De esta forma, las políticas distributivas proporcionan recursos de diversa naturaleza a segmentos poblacionales que pueden ir desde individuos particulares hasta corporaciones empresariales. Por su parte, las políticas de carácter redistributivo, suponen grandes esfuerzos por parte de las Administraciones para reconducir flujos de riqueza, propiedades, derechos, etc. Asimismo, las políticas regulatorias supondrán legislar, no solamente para limitar libertades, sino que desde nuestro punto de vista, las políticas regulatorias podrán, además de limitar, ampliar libertades de individuos o grupos sociales. Complementarias a estas, nos encontramos con las políticas autorregulatorias, las cuales implican una forma de protección de intereses corporativos. Por último, completando las anteriores, no solamente Espinoza (2009), sino también otros autores nos hablan de una política material y una política simbólica. Sobre estas últimas, podemos decir que para autores como Rizvi y Lingard (2013), las políticas simbólicas están muy relacionadas con las presiones, principalmente mediáticas, que se pueden llegar a ejercer sobre las Administraciones públicas y que “por lo general conllevan poco o ningún compromiso para su aplicación” (p. 32). Por su parte, las políticas materiales, según los propios Rizvi y Lingard (2013), sí que implican mayor interés en su implementación y para ello se destinan recursos, principalmente

económicos, hacia determinados sectores para el cumplimiento de los objetivos políticos.¹²

En conclusión, considerando que las políticas públicas constituyen procesos de enorme complejidad, cuya implementación lleva consigo la interrelación de los diferentes actores implicados, entre otras razones porque esas políticas públicas abarcan una gran cantidad de campos y ámbitos, no podemos más que afirmar que uno de sus ejes estratégicos desde la constitución de los primeros Estados modernos ha sido la educación. Sin embargo, no resulta sencillo coordinar la acción política a gran escala con las particularidades que caracterizan al ámbito educativo. Por ello, desde nuestra perspectiva, consideramos que el nexo de unión entre la política (políticas públicas) y la educación son las políticas educativas, las cuales a su vez, al menos en nuestro país, como indica Iglesias de Ussel (2014), constituyen un sector que por múltiples razones es de los más difíciles de gestionar.

2.5. SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Resulta evidente que la educación existe como sistema elemental de transmisión de conocimiento desde que existe el ser humano. Sin embargo, situándonos en el contexto democrático actual, estamos de acuerdo con Montenegro (2013) en destacar que el concepto actual de democracia se ha venido definiendo desde el periodo de la Antigüedad Griega, siendo ahí, en ese aire Clásico de libertad democrática donde emerge la figura de uno de los grandes filósofos de nuestra historia, Platón. Tanto es así, que para Montenegro (2013) “la democracia en Platón desvela la importancia de la educación dentro del concepto de gobernabilidad, la educación es requerida no solo para quien gobierna y es líder sino también para el pueblo que le sigue” (p. 43), constituyéndose esto en

¹² Además de los tipos o propósitos políticos a los que nos hemos referido, Rizvi y Lingard (2013) añaden las políticas racionales e incrementales. Ambas están relacionadas con la producción de textos políticos. De esta forma, las políticas racionales tienen un marcado carácter prescriptivo y son lineales en cuanto a su desarrollo, concreción mediante textos de naturaleza política y su puesta en práctica. Por su parte, las políticas incrementales parten de políticas previas para a partir de aquí proponer cambios en la formulación política.

nuestra opinión, en el punto de inflexión para el desarrollo de una nueva dimensión de la política educativa que está vigente todavía hoy.

Profundizando en este hecho, destacaremos que en los planteamientos filosóficos de Platón hay una evidente vinculación entre la educación y la política a través del Estado, aspecto este que queda reflejado en obras como la *República* y las *Leyes*. En este sentido, destaca Montenegro (2013) que para Platón solamente el hombre educado será capaz de ejercer sus funciones como ciudadano dentro de una comunidad. Platón se plantea el papel de la educación en la estructura del Estado, ya que es en el propio Estado donde “transcurre el ejercicio del poder y la educación del hombre” (Morla, 2007, p.35).

De esta forma, para González García (2012), la intencionalidad de Platón con la educación, reside en crear un Estado ideal a través de la incorporación de la persona a una vida en común, en comunidad. Continúa González García (2012) destacando que Platón pretende utilizar la educación desde una perspectiva política para generar cambios sociales, siendo la vía más rápida y eficaz, una educación controlada por el Estado, aspecto este que se concretará en su obra la *República*.

En esta obra, según Espinosa (2006-2007) se expone un sistema educativo de carácter obligatorio controlado por el Estado y dividido en una educación elemental y otra superior, estando esta última destinada a las clases dirigentes. De esta forma, para Espinosa (2006-2007), citando a Rodríguez Adrados (1985), la perspectiva de un sistema educativo obligatorio controlado por el Estado fue una de las innovaciones más importantes de Platón.

Así, situado ya lo que podría ser el punto de partida de la política educativa, cabe preguntarse qué entendemos por política educativa. En este sentido, estamos de acuerdo en afirmar que este concepto se refiere a la “política que se aplica a la educación en un determinado país” (Puelles Benítez, 2012, p. 26). Profundizando en esta definición, destaca Espinoza (2009) que, además de ser desarrolladas por Administraciones con diferentes niveles de competencias a través de un cuerpo legal normativo, las políticas educativas también pueden ser creadas y llevadas a efecto por organismos internacionales o por organizaciones

privadas pero siempre, a nuestro parecer, dentro del marco legislativo creado a tal efecto por las Administraciones educativas competentes.

En cualquier caso, considerando la política educativa como un conjunto de actuaciones que se aplican en un campo concreto, conviene destacar que como cualquier acción política se desarrollará a partir de tres fases, siendo estas, la necesidad de definir una situación como problemática que justifique la acción política; la definición de un objetivo para solucionar el problema y la formulación de una teoría que permita la consecución del objetivo (Espinoza, 2009). De hecho, citando a Touriñán (1996), Jiménez Eguizábal, Jiménez Martín y Palmero Cámara (2006) consideran que desde las instancias educativas se analiza cuáles son las necesidades de la sociedad en materia educativa para dar respuestas adecuadas, unas respuestas que en nuestra opinión serán diferentes en función de la ideología imperante en los gobiernos correspondientes.

En este sentido y para terminar, es importante destacar que desde el punto de vista político, en la relación que se establece entre la sociedad y la política surge una educación entendida como “fenómeno de poder” (Jiménez Eguizábal et al., 2006, p. 254), ya que a través de la política educativa, se tiene acceso, según los autores citados, a contenidos, programas de acción, desarrollo normativo, autoridad para garantizar el cumplimiento normativo y, por tanto, influencia social, en cuanto a que lo que se legisla repercute en particulares, grupos sociales e instituciones.

2.5.1. CONDICIONANTES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

2.5.1.1. LA IMPORTANCIA DE LAS IDEOLOGÍAS

Haciéndonos eco de los trabajos de Puelles Benítez (2010) sobre Política de la Educación, de lo expuesto en párrafos anteriores se puede extraer la idea de que ese conjunto de acciones que se circunscriben al contexto educativo al que llamamos política educativa, viene claramente condicionado por una serie de elementos tales como el papel desempeñado por el Estado y sus instituciones, los sistemas educativos que se pretenden desarrollar, así como los grupos sociales hacia los que se dirigen esas políticas educativas. Todos ellos, fuertemente influenciados por los condicionantes ideológicos.

Sabemos que las políticas educativas tradicionalmente han pretendido dar cobertura a necesidades sociales en materias muy diversas, ya sea a nivel formativo, cultural, económico, laboral, etc. Asimismo, sabemos que la educación constituye un plan de acción con muy variadas intenciones por lo que “pensar en educación, por tanto, implica necesariamente consideraciones sobre los valores” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 101).

David Labaree (2003), citado por Rizvi y Lingard (2013), destaca que tradicionalmente la educación se ha debatido entre tres valores diferentes, entre ellos, la igualdad democrática en cuanto a la cohesión social a partir de la consideración de la educación como un bien público en el que todos los ciudadanos tienen las mismas posibilidades para el desarrollo de sus potencialidades, repercutiendo esto a su vez en el desarrollo y evolución social. Los otros dos valores que han impregnado tradicionalmente todo proceso de política pública destinado a la educación han sido, según los autores citados anteriormente, la movilidad y la eficiencia social. La primera, la movilidad social, se vincula al estatus de los individuos, es decir, aporta una idea de la educación como instrumento de progreso individual, como el medio para la obtención de beneficios económicos. La educación se constituye en un medio competitivo que ofrece recompensas al esfuerzo individual. Por su parte, la eficiencia social constituye un valor educativo que se centra más en determinar la eficacia de los sistemas educativos como forma de justificar las inversiones realizadas. Pretende, en definitiva, desde la perspectiva de la productividad económica, valorar la eficacia de los programas de acción en su objetivo de formar ciudadanos aptos para favorecer el desarrollo económico de un país.¹³

Así, partiendo de la idea de que la política educativa está exenta de neutralidad, desde la perspectiva de los valores educativos a la que nos hemos referido, podemos decir que el predominio de unos sobre otros en determinados periodos

¹³ Si bien las políticas educativas se debaten entre los tres valores citados, para Deborah Stone (2001) en la mayoría de las sociedades democráticas “están estructuradas en torno a cinco valores clave: equidad, eficiencia, seguridad, libertad y comunidad” (como se citó en Rizvi y Lingard, 2013, p. 106).

históricos ha dependido y dependerá de la naturaleza ideológica de los gobiernos correspondientes.

En este sentido, son muchas las acepciones del concepto “ideología”, sin embargo la acepción moderna del término se la podemos atribuir a Marx, para el cual la ideología, según Hernández García (2010), a partir del vínculo que establece entre pensamiento y realidad, sería la conciencia del ser humano hacia lo social. En cualquier caso, destaca el propio Hernández García (2010) que las ideologías pueden entenderse como un conjunto de creencias o valores que nos encaminan hacia una determinada forma de entender e interpretar todo lo que a nuestro alrededor acontece, entre ello, la educación.

De esta forma, destaca Puelles Benítez (2012) que en la actualidad nos encontramos con tres grandes movimientos ideológicos. El liberalismo, el cual concede un reducido protagonismo al Estado como forma de favorecer la libre competencia económica; el socialismo que apuesta por un mayor protagonismo del Estado para favorecer el progreso y el bienestar de la sociedad y por último, el nacionalismo a través del cual, todas las exigencias se ponen al servicio de la unidad nacional.¹⁴

Dejando a un lado el nacionalismo, ya que se podría encuadrar dentro de cualquiera de las dos primeras ideologías citadas, destaca Hernández García (2010) que desde la perspectiva educativa, cuando los valores liberales son los que predominan ideológicamente en la política educativa de un país, lo que parece cobrar mayor protagonismo son aspectos tales como la libertad en la elección de centro educativo y, por tanto, la libertad para la creación de escuelas que no dependan de fondos públicos, así como una idea de mercado y competitividad como instrumento adecuado para la mejora de la calidad educativa. Asimismo, desde la ideología liberal, sin perder la perspectiva de la necesaria presencia del Estado para compensar desigualdades

¹⁴Según Puelles Benítez (2012) el liberalismo es una ideología forjada durante el periodo de la Ilustración que se basa en la consideración de que el hombre es anterior a la creación de los Estados y que por tanto cuenta con una serie de derechos y libertades que hay que proteger y respetar. Por su parte, el socialismo, destaca el propio autor encuentra su origen en el siglo XIX como respuesta a las desigualdades sociales y económicas que derivaron del liberalismo inicial.

socioeconómicas y, por tanto, aceptando la idea de igualdad de oportunidades, sí que es cierto que desde esta ideología se acepta la mayor eficacia de lo privado frente a lo público, no siendo la educación una excepción. En definitiva, señala Hernández García (2010), las políticas educativas de ideología liberal conceden a la educación un marcado carácter de productividad en beneficio del desarrollo económico del país.

Por su parte, las políticas educativas de ideología socialista de los países democráticos, señala Hernández García (2010), apuestan por una educación a la que puedan acceder todos por igual y cuyos niveles educativos iniciales sean obligatorios y gratuitos. Asimismo se apuesta por una escuela pública a través de la cual se pueda alcanzar una auténtica igualdad ciudadana, dejando poco margen a la libre creación de escuelas privadas. No obstante, la evolución de la del socialismo clásico hacia la socialdemocracia hace que en algunos temas económicos y sociales se aproxime ya a las tendencias liberales antes destacadas.¹⁵

En cualquier caso, para finalizar, destaca Puelles Benítez (2013) que estas ideologías encuentran su origen en los principios de libertad e igualdad que surgen a finales del siglo XVIII con la Revolución Francesa de 1789 y que sustentan las políticas democráticas actuales. De esta forma, estamos de acuerdo con Puelles Benítez (2013) en señalar que, como ya hemos visto, el principio de libertad desempeña un papel protagonista en las políticas liberales que normalmente ponen en práctica los partidos de la denominada derecha política, mientras que los partidos de la izquierda democrática ponen mayor énfasis en la puesta en práctica de políticas educativas donde predomine el principio de igualdad, olvidando en gran medida todo lo que pudiera conllevar de positivo el principio de libertad.

¹⁵ Para Hernández García (2010) el socialismo ha servido de base para diferentes corrientes u organizaciones con intereses políticos y sociales, desde el comunismo implantado en la antigua Europa del Este hasta la más extendida socialdemocracia actual.

2.5.1.2. LA FUNCIÓN EDUCATIVA DEL ESTADO

El Estado es otro de los elementos que condiciona toda política educativa en cuanto que a través de sus instituciones implementa esas políticas. Como sabemos, la creación de los Estados modernos se puede situar a lo largo del siglo XVI y su culminación se podría ubicar en la Revolución Francesa, sin embargo, ¿qué se entiende por Estado? ¹⁶

Para Santos (2007) en la actualidad hay una idea de Estado vinculada al de nación, entendiéndose tanto uno como otro como un espacio geopolítico. Estando de acuerdo en el hecho de que un Estado lleva consigo un territorio geográfico políticamente delimitado, señala Puelles Benítez (2010) que esa unidad política se caracteriza por su estabilidad y permanencia, así como por un estatus, alcanzado a partir de los tres poderes clásicos: el Legislativo, el Judicial y el Ejecutivo. Además, cabe añadir que todo el aparato general del Estado cobra forma a través de las diferentes instituciones públicas, las cuales a su vez desempeñan su labor en función de los diferentes niveles de competencia.

En este sentido cabe preguntarse cuál es la relación del Estado con la política educativa de un país. Desde nuestro punto de vista, el vínculo entre ambos elementos comienza a partir del interés de los Estados en crear sistemas educativos para lo cual comienzan a legislar y por tanto, a configurar políticas educativas. Unas políticas que a su vez vendrán determinadas por la idea de Estado que se tenga en cada momento histórico a partir de las ideologías de los partidos políticos mayoritarios en las instituciones representativas del propio Estado. De esta forma, es claro que serán diferentes las políticas educativas de los Estados absolutistas del siglo XVIII a las aplicadas por los Estados liberales que surgen a partir de la Revolución Francesa. Serán diferentes, por tanto, las políticas educativas de los Estados con gobiernos socialistas a las de los Estados de corte neoliberal que predominan en la actualidad.

¹⁶ Destaca Puelles Benítez (2010) que para algunos autores la creación del Estado moderno se sitúa con la obra de Maquiavelo *El Príncipe*, publicada en 1513. Para otros, el precursor del Estado moderno es Bodin y su obra *Los seis libros de la República*, de 1576.

De esta forma, el Estado para poder influir y condicionar en la política educativa de un país, se basa en uno de los elementos que dan cuerpo al propio Estado, las instituciones públicas. Por medio de las instituciones públicas los Estados ejercen un poder legitimado, en palabras de Mann (2007), un poder infraestructural que penetra en la sociedad civil para poder aplicar las decisiones políticas en el territorio de su confluencia, en definitiva, para Evans (2007), gracias a una estructura estable, permanente y eficaz los Estados desempeñan un rol fundamental en todo proceso de cambio estructural, siendo, desde nuestro punto de vista, la política educativa un medio ideal para ello.

Así, en el campo de las políticas educativas los Estados han ido legislando en función de las necesidades sociales detectadas en cada momento histórico. De hecho, desde el control educativo, los Estados han ido focalizando sus esfuerzos en la alfabetización de las clases populares, en la universalización de la educación elemental o, en las últimas décadas, en la mejora de la calidad educativa. Todo ello, a través de la creación, configuración y reforma de los sistemas educativos, lo cual como destaca Ossenbach (2011), pone de manifiesto la politización de todos los ámbitos en los que el Estado interviene, ya que la propia educación se ha visto y se ve sometida a enfrentamientos para ponerla al servicio de muy diversas finalidades.

2.5.1.3. SISTEMAS EDUCATIVOS Y CURRÍCULO

Desde nuestro punto de vista los Estados canalizan sus políticas educativas a través de una compleja base legislativa que se concreta en la organización de sistemas educativos.

Destaca Tröhler (2015) que el nacimiento de los sistemas educativos modernos va unido a la aparición de los nuevos conceptos de Estado-nación que surgen desde comienzos del siglo XIX y cuyo origen, nos recuerda Ossenbach (2011) se encuentra en el periodo revolucionario de finales del siglo XVIII, tanto en Estados Unidos como en Francia. Centrándonos en el caso francés, debemos destacar que previo a la Revolución Francesa nos encontramos en Europa con Estados de carácter absolutista en los que, puesto que la sociedad era de tipo estamental, la educación tenía un papel secundario en la vida política, siendo territorio exclusivo de la nobleza y la Iglesia.

Señala Ossenbach (2011) que la Revolución Francesa supuso el fin de los Estados absolutistas y la creación de un nuevo Estado liberal basado en la división del poder ejecutivo, legislativo y judicial, una división que propuso Montesquieu en su obra *El espíritu de las Leyes* como instrumento de oposición al despotismo ilustrado del siglo XVIII. Es evidente que el periodo revolucionario trajo consigo profundos cambios sociales a partir de un nuevo concepto de nación, en la cual los individuos pasan a considerarse como la “universalidad de los ciudadanos” (Ossenbach, 2011, p. 24). Esta universalidad se sustentó sobre los principios de igualdad, libertad y fraternidad.

En este contexto y, desde el punto de vista educativo, adquiere gran importancia el concepto de igualdad, ya que a partir de aquí los Estados, en mayor o menor medida, van a pretender la extensión de la educación a toda la ciudadanía, especialmente la educación elemental. En este sentido, destaca Ossenbach (2011) que la proclamación del principio de igualdad durante la Revolución Francesa sería el punto de inflexión para la creación de sistemas educativos a los que todos los ciudadanos tendrían acceso y cuya universalidad y gratuidad estaría garantizada por el Estado.¹⁷

Junto al principio de igualdad hubo otro factor clave que influyó sobremanera en el desarrollo de los sistemas públicos de enseñanza, la idea de nación. Indica Julia (1990) que el intenso debate educativo que se produjo durante la Revolución Francesa a efectos prácticos no tuvo el recorrido esperado por falta de recursos económicos (como se citó en Ostenwalder, 2013). Lo que sí se produjo según Ostenwalder (2013), citando a Harten (1990), fue una revolución cultural a través de la consolidación de un concepto moderno de nación comenzándose a “performar las ideas de democracia, ciudadanía y pueblo” (Vior, 2011, p. 246). A partir de aquí, el debate político se trasladó a la necesidad de desarrollar un sistema educativo mediante el cual se pudiese transmitir, según

¹⁷ Ossenbach (2011) llama la atención sobre la dificultad que supuso llevar a la práctica el principio de igualdad, poniendo como ejemplo el sufragio universal. Según esta autora, mientras el sufragio masculino se hizo efectivo en todos los países influenciados por las ideas revolucionarias, el sufragio femenino se hizo efectivo en Europa a lo largo del siglo XX.

Vior (2011) la idea de nación sustentada sobre la soberanía nacional pero desde la perspectiva de la unidad e indivisibilidad.

La “construcción nacional” como base de la política educativa va a ser uno de los principales argumentos que condicionaron el nacimiento de los primeros sistemas educativos occidentales. Señala Tröhler (2015) que después del referente que supuso la Francia de finales del siglo XVIII, en cuanto al desarrollo de una educación pública controlada por el Estado, los primeros sistemas educativos aparecieron en el oeste y norte de Europa, hasta que en la última parte del siglo XIX ya estaban instaurados en la mayoría de los países occidentales. Además, señala el mismo autor, existía la idea del hecho diferencial que suponía que una nación tuviese su propio sistema educativo ya desarrollado en cuanto a ser un factor fundamental de desarrollo y progreso social y económico.

Desde esos primeros sistemas educativos hasta la actualidad han transcurrido a penas doscientos años. Dos siglos en los que los Estados han ido evolucionando conforme al desarrollo social y económico y por tanto, de esas primeras políticas educativas teñidas de modernidad revolucionaria sobre las que se pretendía extender la conciencia nacional se ha pasado en la actualidad al hecho de que “todo el mundo parece coincidir en que la calidad de la educación debe ser la principal preocupación de los sistemas educativos modernos” (Puelles Benítez, 2009, p. 25).

Estamos de acuerdo con Puelles Benítez (2009) en afirmar que la preocupación por la calidad educativa existe desde que se crearon las primeras escuelas. Sin embargo, en el posmodernismo actual en el que la interconexión de conocimientos, informaciones o comunicaciones nos ha llevado a un mundo globalizado, en el que lo público y lo privado, interactúan cada vez con mayor frecuencia, la mayor parte de las políticas educativas actuales, en palabras de Puelles Benítez (2009), establecen nexos de unión entre sus sistemas educativos y los sistemas productivos de la sociedad.¹⁸ En este sentido,

¹⁸ Destaca Puelles Benítez (2009) que los actuales gobiernos muestran un gran interés por el desarrollo de sus políticas educativas por las relaciones existentes entre educación y desarrollo económico, así como por su influencia en el proceso de socialización ciudadana.

debemos destacar que uno de los grandes fines educativos es el de facilitar la incorporación de los estudiantes al contexto social correspondiente, por tanto, atendiendo a lo que expone Casanova (2012), si la sociedad avanza la educación debe avanzar paralelamente para no dificultar esa incorporación social a la que nos referíamos. En este orden de cosas, el hecho de que las políticas educativas prioricen por la calidad educativa queda plenamente justificado desde el momento en que esa calidad se vincule, como lo hace Casanova (2012), con los conceptos de dinamismo e innovación, ya que esto permitirá el discurrir educativo junto al discurrir de los acontecimientos sociales.

Asimismo, puesto que las políticas educativas actuales se enmarcan dentro de las economías de mercado y puesto que dentro de esas economías existen múltiples formas de exclusión social, los sistemas educativos actuales deben afrontar también el reto de la equidad educativa en cuanto a compensar las desigualdades sociales, económicas, raciales, etc. En este sentido destaca Puelles Benítez (2009) que la equidad social es “demandada por la conciencia más evolucionada de nuestro tiempo” (p. 34).

De esta forma, los sistemas educativos actuales darán respuesta a los retos de la calidad y equidad educativa y para ello se caracterizarán, según Ossenbach (2011), por la secularización en cuanto a que los Estados asumen una actividad educativa antiguamente atribuida a la Iglesia; por la libertad de enseñanza, así como por la sistematización respecto a que los propios sistemas educativos conforman estructuras jerárquicas de los diferentes niveles educativos establecidos a partir de la unificación de las instituciones escolares.

De esta forma, el logro de sistemas educativos de calidad que den respuesta a las diversas y múltiples necesidades sociales, exigirá el desarrollo de políticas educativas que favorezcan que esas instituciones escolares estén en disposición de aplicar diseños curriculares adaptados a la realidad sociocultural de un país, así como a las comunidades educativas a las que se dirigen. A este respecto, destaca Arboleda (2015) que el currículo va mucho más allá de simples contenidos prescriptivos. El currículo se erige en “el devenir de experiencias, acciones, mecanismos y procesos conscientes y no conscientes, formales y no

formales, interconectados e interdependientes, que tienen lugar en el seno de las prácticas educativas” (Arboleda, 2015, p. 48).

En definitiva, atendiendo a las necesidades sociales actuales, destaca Casanova (2012), las políticas educativas estarán condicionadas al desarrollo de estructuras curriculares que permitan una formación integral de todas las capacidades del individuo a partir del desarrollo de competencias que faciliten la transferencia de lo aprendido, así como la capacidad para tomar decisiones propias, preparándolo para su plena integración a nivel social y profesional (como se citó en Casanova, 2012).

2.5.1.4. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Como sabemos, el nexo que une y que hace posible que las políticas educativas ejercidas por el Estado lleguen a los ciudadanos son las instituciones escolares. Con independencia de su denominación a lo largo de la historia, señala Cardona (2010) que los centros docentes se han constituido como las instituciones formativas, como los centros de enseñanza por excelencia. Además, señala el propio autor, que su carácter social y su capacidad de enseñanza y educación de las futuras generaciones son dos de sus notas características. De hecho, en palabras de García de la Hoz (1966), es en el contenido social de la educación “de donde arranca la sustentividad de la escuela, en su sentido más amplio como institución” (citado en Cardona, 2010, p. 130).

Por ello, esas instituciones, dentro del contexto de la educación formal, se van a encargar de la transmisión del currículo prescriptivo establecido por las Administraciones educativas y cuyo cumplimiento será obligatorio. Además, para hacer efectivo el cumplimiento normativo, a los centros se les exigirá contar con una serie de documentos tales como Proyecto Educativo, Programaciones Generales, Reglamentos de Régimen Interior, etc. que dan forma a todo el entramado legislativo que supone el sistema educativo y que además dota de cierto grado de autonomía a las instituciones docentes.

En cualquier caso, ¿cómo condicionan las escuelas el desarrollo de las políticas educativas? Como ya hemos señalado, de la Revolución Francesa surgen dos principios que van a tener una enorme repercusión en devenir educativo actual,

son los principios de igualdad y libertad. Ya hemos visto como el principio de igualdad fue fundamental para el desarrollo de sistemas de instrucción pública y en el contexto que nos ocupa, el de las instituciones escolares, el principio de libertad resultará de vital importancia.

De esta forma, frente al creciente proceso de secularización iniciado por los Estados en el desarrollo de los primeros sistemas educativos europeos nos encontramos, según Puelles Benítez (2010) con la clara oposición de la Iglesia y de algunos grupos sociales que consideraban que la educación no debía ser propiedad ni del Estado ni de la Iglesia. Esta oposición, que se alzaba contra el creciente monopolio de la educación por los nuevos Estados Liberales de principios del siglo XIX, fue, para Ossenbach (2011), fuente de importantes conflictos entre los dos grandes estamentos educativos hasta la fecha, el Estado y la Iglesia.

Es en esa confluencia de intereses en cuanto al desarrollo de las libertades civiles y políticas, al interés de los Estados por monopolizar la formación de las nuevas generaciones y la oposición ejercida por determinados sectores, donde se establecerán las bases del principio de libertad de enseñanza, tan importante en el devenir de las políticas educativas referidas a las instituciones escolares. De hecho, es a partir de aquí cuando Puelles Benítez (2012) destaca que “la educación se configura en la Europa del siglo XIX como un derecho de libertad frente al Estado, o, en otros términos, como derecho a la libertad de enseñanza” (p.97). Una libertad que se encaminó por una doble vía, según Ossenbach (2011), por un lado por la libertad en la creación de instituciones escolares y por otro, por la libertad de cátedra, la cual, según destaca el propio Puelles Benítez (2012), en un principio se circunscribiría al ámbito universitario por su misión investigadora.

Este principio de libertad, caracterizado por esa doble vía a la que nos referíamos, presenta una evidente influencia en las políticas educativas actuales. De esta forma, respecto a la libertad para la creación de instituciones educativas, en función de la tradición ideológica de los pueblos y naciones, el peso de los sectores público y privado varía, presentando una importancia diversa en el proceso formativo de las nuevas generaciones de estudiantes.

En la Tabla 1 podemos observar el peso de la educación pública respecto a la privada y privada concertada en los países de nuestro entorno.

Tabla 1. *Porcentaje de alumnado de Primaria y Secundaria matriculado en función de la institución escolar elegida. (Fuente: Diario El País, García de Blas, 2014)*

ALUMNOS EN EDUCACIÓN PÚBLICA, CONCERTADA Y PRIVADA EN LA UE
 Datos de 2011. En %

	Primaria			Secundaria Inferior (ESO)			Secundaria Superior (Bachillerato y FP)		
	Pública	Concertada	Privada	Pública	Concertada	Privada	Pública	Concertada	Privada
Bélgica	46	54	0	39	61	0	43	57	0
España	68	28	4	69	28	3	79	12	9
Francia	85	14	1	78	22	0	69	31	1
Dinamarca	86	14	0	73	26	1	98	2	0
Portugal	88	4	8	84	6	10	78	5	17
UE-21 (*)	90	7	3	86	11	3	83	13	4
Hungría	91	9	0	90	10	0	78	22	0
Luxemburgo	91	0	9	81	10	8	84	7	9
Suecia	91	9	0	87	13	0	83	17	0
Grecia	93	0	7	95	0	5	96	0	4
Italia	93	0	7	96	0	4	89	6	5
Austria	94	6	0	91	9	0	90	10	0
Eslovaquia	94	6	0	94	6	0	86	14	0
Reino Unido	95	0	5	71	23	6	48	46	6
Estonia	96	0	4	96	0	4	97	0	3
Alemania	96	4	0	91	9	0	92	8	0
Polonia	97	1	2	95	1	3	85	1	13
Rep. Checa	98	2	0	97	3	0	86	14	0
Finlandia	98	2	0	95	5	0	82	18	0
Irlanda	99	0	1	100	0	0	98	0	2
Holanda (**)	100	0	0	97	3	0	92	0	8
Eslovenia	100	0	0	100	0	0	96	2	2

Por su parte, el principio de libertad en cuanto a la libertad de cátedra, ya no se vincula únicamente al contexto universitario. Las políticas educativas de los países occidentales han extendido este principio a todos los niveles educativos. De hecho, en nuestro país, en la actual LOMCE se recoge en el apartado 4 del artículo 2 bis, lo siguiente:

- “El funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas”. (p. 97867)

Este reconocimiento a la libertad de enseñanza, legalmente establecido a través de las políticas educativas, resultará de vital importancia para que las propias Administraciones consigan adaptar las escuelas a los profundos cambios sociales que estamos viviendo. De hecho, una sociedad que manifiesta una enorme inquietud por el cambio permanente “exige de organizaciones que se adapten y que revisen su coherencia y formas de actuación en relación con las necesidades del entorno” (Gairín, 2010, p. 53).

De esta forma, para conseguir instituciones escolares que se adapten a las necesidades del entorno, desde nuestro punto de vista, no basta con aplicar de manera equilibrada el principio de libertad de enseñanza al que hemos aludido, sino que otro factor fundamental será la creación de instituciones educativas autónomas. Esto en las políticas educativas actuales es una realidad, conociéndose distintas tasas de autonomía organizativa, pedagógica y económica a los centros docentes.¹⁹ De hecho, Maroy (2009) destaca que en varios sistemas educativos europeos, a pesar de su diferente organización, existe un denominador común, la creciente autonomía de los centros (como se cita en Bolívar, 2010a). Además, citando a Stoll y Temperley (2009), el propio Bolívar (2010a) llama la atención sobre el hecho de que mayor autonomía escolar repercute positivamente en el desempeño académico de los estudiantes, ya que en nuestra opinión, las mayores cuotas de autonomía llevarán a los equipos docentes a una mayor implicación en la puesta en marcha de planes y proyectos que se adapten mejor al contexto sociocultural en el que se ubican y por tanto, a mejorar el servicio educativo mediante prácticas innovadoras que, bajo otro paraguas diferente al de la libertad y la autonomía, sería prácticamente inviable.

2.5.1.5. COMUNIDAD EDUCATIVA: AGENTES EDUCATIVOS

Si bien es cierto que todas aquellas personas o instituciones que influyen en el proceso educativo son agentes educativos también conviene recordar que las políticas educativas únicamente se harán efectivas dentro del contexto escolar. En este sentido debemos destacar que las escuelas constituyen instituciones que para el cumplimiento de sus funciones requerirán de agentes educativos que participen de manera activa, no desde el nivel macro, sino desde el nivel micro, es decir, que estén en permanente y directo contacto con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos agentes educativos a nivel micro constituyen la Comunidad Educativa y esta, a través de sus estamentos, condicionará las

¹⁹ La Ley Orgánica de Educación (LOE) a partir de la modificación operada a través de la LOMCE, establece en su artículo 120 lo siguiente: “Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen” (p. 17188).

grandes decisiones que se contextualizan dentro de las políticas educativas que una Administración puede llevar a cabo.

Señala Martínez-Otero (2006) que las escuelas son entornos de desarrollo y que, por tanto, no pueden ser concebidas como organizaciones donde predomine el trabajo técnico y profesional de tipo individualista o incluso competitivo. Aunque nos encontramos en un ámbito educativo en el que los resultados y el rendimiento están cobrando especial protagonismo, la escuela actual debe saber combinar esos requerimientos sociales con la necesaria participación de los diferentes miembros que en ellas actúan, ya que la suma de esfuerzos por parte de todos ellos supondrá un evidente beneficio en el principal agente de la Comunidad Educativa, el alumno. Además, estando de acuerdo con Martínez-Otero (2006), el adecuado funcionamiento de las Comunidades Educativas dará respuesta a las necesidades de ordenación de la vida académica de la escuela correspondiente.

Por otro lado, estamos convencidos que la escuela del siglo XXI no puede ser una escuela cerrada en sí misma, ya que como no podría ser de otra manera, “la escuela está inserta en otra comunidad mayor, un grupo humano definido por su lugar de residencia y dotado de una identidad, una historia y un conjunto de representaciones comunes (aspiraciones, problemas, etc.) (Krichesky, 2006, p. 15). Desde esta perspectiva abierta, en la Comunidad Educativa de la escuela actual podrían tener cabida diversos colectivos que se sientan partícipes de un proyecto común de participación, colaboración y formación ciudadana. Sin embargo, a nuestro parecer, toda política educativa que pretenda el máximo desarrollo de los alumnos estará condicionada por los tres principales ejes sobre los que giran las Comunidades Educativas de la mayor parte de los centros docentes actuales: la familia como primer agente socializador, el profesorado como profesional de la enseñanza y los alumnos como el fin último de las políticas educativas que se aplican desde la propia Administración.

2.5.1.5.1. PROFESORADO

Teniendo en cuenta que una de las pautas que guían las políticas educativas actuales es la búsqueda constante de la mejora de la calidad educativa,

debemos considerar que esa perseguida calidad puede ser abordada desde múltiples perspectivas, siendo una de ellas, la calidad de la enseñanza.

De esta forma, partiendo de la idea de que la enseñanza debe ser analizada tanto por los conocimientos adquiridos por los alumnos como por la propia actividad didáctica desempeñada por el docente, autores como Carr y Kemmis (1988), consideran que la calidad de la enseñanza se debe interpretar como un proceso de mejora permanente de la acción docente (como se citó en Casanova, 2012). Por tanto, considerando que dentro de esa acción docente existe, como ya vimos con anterioridad, libertad de cátedra, estamos de acuerdo con Casanova (2012) en que toda política educativa que pretenda la mejora de su sistema educativo debe tener como objetivo prioritario la formación de los profesores, ya que forman parte fundamental de ese sistema.

Como sabemos, nos encontramos con una sociedad en permanente proceso de cambio en la que el conocimiento se ha democratizado, por lo que una gran mayoría de la población tiene acceso a todo tipo de conocimientos a través de múltiples vías, con lo que ya, en la actualidad, ese conocimiento no es exclusividad del profesorado como podía suceder en épocas pasadas. Es en este orden de cosas donde Hargreaves (1996) llama la atención sobre la situación de vulnerabilidad que viven actualmente los docentes (como se citó en Rodríguez Romero, 2008). Esta situación de debilidad, destaca la propia Rodríguez Romero (2008), viene motivada por el hecho de ser parte fundamental de una institución estable, como es la escuela, situada en un contexto en el que los cambios se suceden a una velocidad vertiginosa provocando al mismo tiempo, un desfase entre el papel transmisor de conocimientos que tradicionalmente ha desempeñado el maestro con lo que la sociedad demanda.

Así, es desde esa perspectiva, desde la necesidad de adaptar al profesorado a los actuales procesos globales por la que, no solamente en nuestro país, sino a nivel internacional existe, para Esteve (2006), una tendencia a replantearse el papel que debe desempeñar el profesorado en esas nuevas necesidades sociales y por tanto, a valorar el tipo de formación inicial que deben recibir.

Señala Moreno Olmedilla (2006) que uno de los elementos que más carencias presentan dentro de los sistemas educativos es el sistema de formación del

profesorado, especialmente en lo que a Secundaria se refiere. En este sentido, destaca el propio autor que programas eficaces de formación de profesores pueden marcar diferencias importantes respecto a los logros futuros de los alumnos de las diferentes etapas educativas.

De esta forma, dentro de los programas de formación del profesorado, nos podemos encontrar con los “modelos consecutivos o sucesivos” en los que la formación teórica o disciplinar prevalecen sobre la pedagógica, y los “modelos simultáneos” en los que se combina la formación científica con la pedagógica. Citando a Esteve (2003), destaca Bolívar (2007) que los modelos simultáneos se ajustan más a la realidad del futuro profesional del docente. De hecho, tal y como destaca Esteve (2006) las políticas educativas europeas para la formación del profesorado parecen haberse decantado por estos modelos, ya que además de lo que indicábamos anteriormente, los enfoques simultáneos permiten ir “elaborando estrategias didácticas al mismo tiempo que se asimilan los contenidos científicos” (Esteve, 2006, p. 27).

A esto, de acuerdo con el autor antes citado, podríamos añadir el hecho de que las políticas educativas actuales respecto al profesorado también tratan de redefinir los criterios de acceso a la formación inicial. En este sentido, son mayoría los países de nuestro entorno que, a diferencia de España, a los futuros estudiantes de carreras pedagógicas se les exige una serie de pruebas específicas que determinarán si son aptos o no para el desarrollo futuro de la profesión docente.²⁰

Por último, la mejora de la calidad de la enseñanza no dependerá únicamente de la formación inicial de los nuevos profesores, o de los requisitos de acceso a las carreras docentes, sino también de la capacidad de las políticas educativas para promover la formación permanente entre el profesorado que actualmente ocupa nuestras aulas.

²⁰Esteve (2006) destaca el hecho de que en los países europeos donde se establece un acceso restringido para iniciar estudios conducentes a la profesión docente, se emplean básicamente tres criterios: el expediente académico del estudiante, exámenes específicos para el acceso a los estudios docentes y entrevistas personales.

Los actuales docentes deben afrontar una gran variedad de funciones a las que, según Calatayud (2008) se añade una enorme presión exterior en forma de exigencias sociales. Para autores como Esteve, Franco y Vera (1995) esa presión viene motivada, entre otras, por la dejación de funciones por parte de otros agentes socializadores, la escasez de recursos materiales y humanos o la existencia de medios alternativos a la escuela para la adquisición de información y conocimientos (como se cita en Calatayud, 2008). A esto habría que añadir la excesiva carga burocrática a la que son sometidos los docentes en su trabajo diario.

Ante esta situación las políticas educativas actuales ponen especial énfasis en el desarrollo de una formación permanente del profesor que le permita adaptarse a las exigencias descritas. Tanto es así que el artículo 102 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), una vez consolidada la reforma de la LOMCE, establece lo siguiente:

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (p. 17184).

Finalmente, sobre la formación permanente y atendiendo a las necesidades de la sociedad global actual, tal y como se recoge en el artículo 102.3 de la Ley reseñada, desde las Administraciones educativas se desarrollan políticas educativas destinadas a favorecer la formación del profesorado en el manejo de

las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como en el aprendizaje de lenguas extranjeras.²¹

En la Figura 2 se puede observar el estatus que adquiere la formación permanente en las políticas educativas europeas.

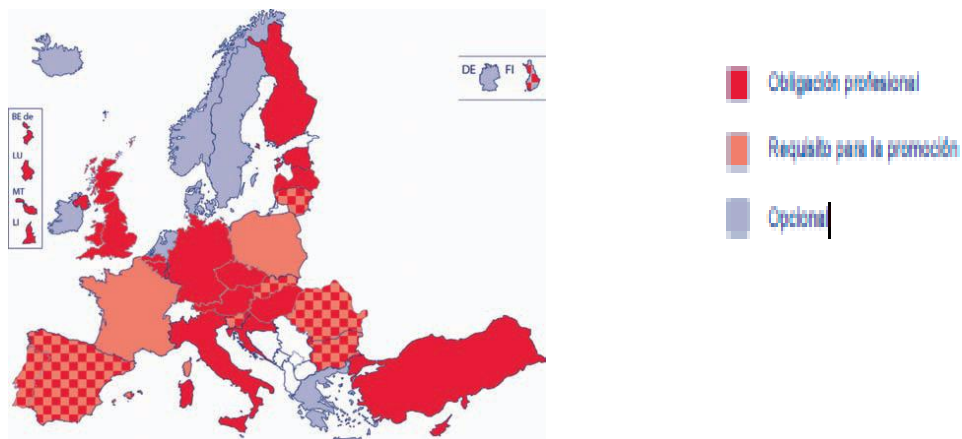


Figura 2. Formación permanente en Infantil, Primaria y Secundaria general en Europa. (Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013, p. 61).

2.5.1.5.2. FAMILIAS

Como estamos viendo a lo largo de este texto, la educación constituye un proceso compartido en el que intervienen diversos agentes con distintos niveles de responsabilidad y competencia. En este sentido, es evidente que las familias son el primer y más primitivo agente socializador que desde la perspectiva de las políticas educativas, confluyen con el resto de agentes en una misma estructura, el sistema educativo.

Dentro de las confluencias referidas los diversos agentes educativos presentan diferentes funciones a partir de su propia naturaleza, siendo esto en ocasiones, causa de conflictos. Mientras que el papel tradicional de la escuela ha sido la de ser un transmisor cultural, un transmisor de conocimientos científicos, señala Touriñán (2010) que dentro del contexto educativo existe una educación

²¹ La formación permanente del profesorado, además de un derecho y una obligación legalmente reconocido, es un compromiso el cual, tal y como destaca Crosswell (2006), “aparece como la capacidad del profesor para responder a las demandas cambiantes del actual contexto educativo” (como se cita en Bolívar, 2010b, p. 13).

informal, alejada de la especialización escolar, en la que la familia es protagonista. A este respecto, señala el propio autor que la familia actúa sobre la formación de la personalidad, así como sobre aspectos éticos, morales, religiosos o sobre la forma de vivir de sus hijos, en definitiva, la familia “constituye el primer conjunto de estímulos educativos para la persona humana” (Tourrián, 2010, p. 14).

Sin embargo, destacan Costa y Torrubia (2007) que en las últimas décadas se han materializado cambios en las estructuras familiares provocados principalmente por situaciones en las que muchas madres se han ido incorporando al mundo laboral, así como la existencia de horarios de trabajo poco favorecedores de la conciliación familiar. Esta situación, señalan los autores citados, ha llevado a que la escuela y el profesor hayan ido adquiriendo responsabilidades que antes recaían sobre las familias. Además, el progresivo aumento de las exigencias familiares tanto a las escuelas como al profesorado en busca de la excelencia educativa han derivado en situaciones de conflicto entre ambos estamentos, conflictos que se basan principalmente, según López Larrosa (2009) en la falta de definición sobre el rol que deben asumir tanto la escuela como las familias en el proceso educativo de los alumnos.

Esta situación de incompreensión en la relación entre las familias y las escuelas, y por extensión entre las familias y profesorado, ha provocado que “en la última década, y como expresión de un cierto consenso implícito, un nuevo discurso recorre las políticas educativas: la necesidad de implicación de las familias” (Bolívar, 2006, p. 121). Esto queda justificado desde la perspectiva, según Bolívar (2006), del hecho de que el estamento familiar no puede eludir la responsabilidad que históricamente ha asumido, la de educar para el desarrollo ciudadano, lo que ha llevado al mismo tiempo que, por ejemplo en nuestro país, las políticas educativas se hayan dirigido a favorecer la participación familiar en los centros educativos y por tanto, a mejorar las relaciones entre los dos principales agentes socializadores de nuestra sociedad, la escuela y la familia.

Por otra parte, otro de los grandes temas relacionados con la familia que condiciona las políticas educativas pasadas y actuales, es la más o menos

ferviente defensa del principio de libertad de enseñanza en función de la base ideológica predominante en el desarrollo de esas políticas educativas.

Como vimos con anterioridad, el principio de libertad de enseñanza surge a partir de la que algunos estamentos, especialmente la Iglesia, consideraban excesiva presencia del Estado en el desarrollo educativo de las “nuevas naciones” liberales que aparecen a raíz de la Revolución Francesa. Así, junto a la interpretación del principio libertad como libertad de cátedra y como libertad para la creación de instituciones escolares, cabe una tercera interpretación que es la libertad de elección de centros por parte de los padres de alumnos, la cual “siempre ha formado parte del complejo haz de derechos que integran la libertad de enseñanza” (Puelles Benítez, 2012, p. 105). De hecho, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos aparece recogido, en su artículo 26.3, lo siguiente:

- “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (ONU, 1948).

En cualquier caso, en el contexto de las políticas educativas de nuestro país, señala Villamor Manero (2007) que la gestión del derecho a la elección de centro educativo ha sido tradicionalmente un tema controvertido y de evidente carga ideológica, que ha condicionado la tramitación de las diferentes leyes educativas que se han sucedido desde el comienzo del periodo constitucional iniciado en 1978 hasta nuestros días.

2.5.1.5.3. ALUMNOS

Llama la atención Esteve (2006), citando a Bowe y Ball (1992), que los cambios educativos se materializan en tres contextos diferentes, el contexto de la macro educación (depende de aspectos sociales, políticos y económicos); el contexto administrativo (a través del cual se elaboran y sancionan textos políticos) y por último, el de la práctica educativa, que es donde se concreta el proceso de enseñanza y aprendizaje. Profundizando en lo que comenta el citado autor en el sentido de que cualquier reforma educativa debe tener en cuenta estos tres contextos si no quiere estar abocada al fracaso, cabe destacar que cualquier intento de cambio debe tener como principal eje de referencia al alumno. Ya sea

a nivel macro o micro, cualquier tipo de política educativa tendrá como fin último, la formación del alumno.

En este sentido, destaca Calatayud (2008) que los progresos en psicología evolutiva y neurociencia han permitido consolidar una idea educativa en la que el sujeto principal del proceso de enseñanza y aprendizaje son los alumnos. Alumnos como personas individuales “con necesidades especiales, que aprenden, representan y utilizan el conocimiento de forma personal y que necesitan ser efectivamente atendidos de manera personalizada, atendiendo a la diversidad de intereses, motivaciones, etc. (Calatayud, 2008, p. 111).

De esta forma, para comprender cómo los alumnos condicionan las políticas educativas de los diferentes países basta con centrarse en el entorno de la Unión Europea. En este sentido, en el año 2009 el Consejo de la Unión Europea concluyó el *Marco para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020)* en el que se fijaron como grandes objetivos de las políticas educativas: “a) la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos; b) la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural”. (Consejo de la Unión Europea, 2009, p. 2)

A partir de aquí, todos los países miembros de la Unión Europea se comprometieron a que en el diseño de sus sistemas educativos se establecieran las bases para la consecución del citado objetivo. De esta forma, es cierto que su consecución implicará el desarrollo de una política educativa que afectará a todas las estructuras y niveles de los sistemas educativos pero también es verdad que el fin último de todas las medidas adoptadas será el alumnado, que es el agente a través del cual se canalizan y se concretan la mayor parte de las decisiones tomadas en el ámbito de la política educativa.

Así, tal y como queda reflejado en la Figura 3, el objetivo antes citado lo podemos dividir en dos partes, cada una de las cuales condicionará la política educativa aplicada directamente sobre el alumnado de la siguiente manera:

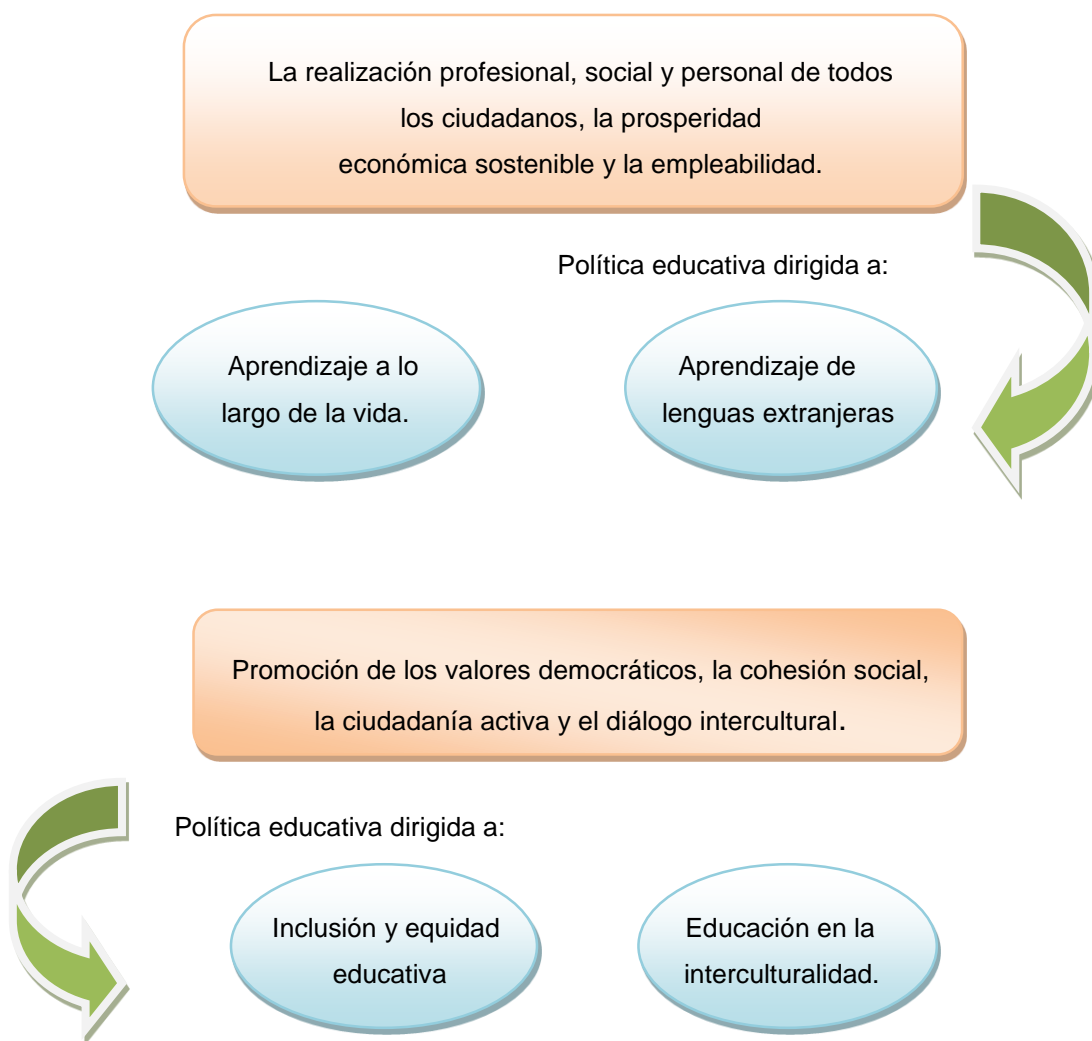


Figura 3. Políticas educativas aplicadas sobre los alumnos (Fuente: Consejo de la Unión Europea, 2009. Elaboración propia a partir de los objetivos establecidos por el Marco para la Cooperación Europea en Educación y Formación (ET 2020).

- **Aprendizaje a lo largo de la vida**

Partiendo del hecho que la sociedad actual se caracteriza por los continuos avances científicos y tecnológicos, por tener una enorme facilidad de acceso a grandes cantidades de información y conocimientos, así como a la posibilidad de compartirlos en tiempo real, señala Martín Ortega (2008) que resultará fundamental superar la idea de que la escuela es la única transmisora de conocimientos, así como valorar la necesidad de que las personas prolonguen su aprendizaje a lo largo de la vida desde una perspectiva planificada. Para ello se enseñará, según Gómez Llorente (2008), a dar calidad a esos aprendizajes para que de verdad aporten y sean favorecedores del desarrollo, teniendo una

función fundamental en este proceso educativo permanente el desarrollo de hábitos y competencias en el uso de las nuevas tecnologías.²²

- **Aprendizaje de lenguas extranjeras**

A nivel global, pero especialmente en los países de nuestro entorno, las políticas educativas han tratado en los últimos años de hacerse eco del carácter multicultural y por tanto multilingüe de nuestra sociedad. De esta forma, consideran Goikoetxea Tabar, Ballarín Castán y Fontal Reglero (2006) que la concepción del mundo como una globalidad, así como las nuevas necesidades de comunicación entre personas necesitan una nueva perspectiva o posicionamiento ante la enseñanza de las lenguas extranjeras. De esta forma, continúan estos autores, si bien la enseñanza de idiomas ha sido un elemento que tradicionalmente ha formado parte del currículo, las políticas educativas de los diferentes países se dirigen actualmente a la búsqueda de metodologías que vayan más allá de la enseñanza que habitualmente se ha utilizado, la formal-gramatical. A este respecto, destaca Vez (2011) que la didáctica de las lenguas extranjeras, a partir de su consideración como instrumentos para el desarrollo intercultural de la persona, focaliza su atención en la enseñanza de la lengua como herramienta instrumental que no se desarrolla en compartimentos vacíos, sino en contextos discursivos de perspectiva intercultural. Se pretende, tal y como se recogió en el año 2001 a través del *Marco común de referencia de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*,²³ un enfoque plurilingüe en el que tengan cabida todas las capacidades comunicativas del ser humano (Consejo de Europa, 2001).

²² La materialización de las políticas educativas destinadas al desarrollo de capacidad individual para responsabilizarse del propio aprendizaje se concreta en lo que se ha denominado la competencia en “aprender a aprender”. Destaca Martín Ortega (2008) que aprender a aprender implicará “acompañar al alumno desde el inicio de su escolaridad en un largo proceso que le permita conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar” (p. 74).

²³ El *Marco común de referencia de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* fue publicado por el Consejo de Europa en el año 2001 en inglés y francés. La traducción al español data del año 2002 por el Instituto Cervantes.

- **Equidad e inclusión educativa**

Las políticas educativas actuales presentan como principal objetivo la mejora de los sistemas educativos para lo cual, Martínez Arias (2009) destaca que se tiende a medir en forma de test estandarizados respecto a la adquisición de una serie de conocimientos y destrezas. No obstante, citando a Gairín (1999), destaca Calatayud (2008) que la calidad educativa también se podría entender a través del grado de satisfacción en cuanto al cumplimiento de expectativas por parte de los miembros de la Comunidad Educativa o como nivel de compromiso social, siendo aquí donde entrarían a desarrollar un papel fundamental las políticas educativas asociadas a la equidad o la inclusión social.

De esta forma, para Martínez Arias (2009) la equidad en educación se refiere a una adecuada distribución de recursos que permita a todo el alumnado, independientemente de su procedencia socioeconómica, la igualdad de acceso a todos los niveles del sistema educativo, para lo cual, “el reto educativo es el logro de la calidad que garantice la equidad en los puntos de llegada, consiguiendo la igualdad de oportunidades” (Calatayud, 2008, p. 133). A este respecto, destaca Bolívar (2012) que desde el marco de la igualdad de oportunidades, los alumnos deben ser tratados como diferentes unos de otros y que por tanto, las políticas educativas se dirigirán a afrontar esa realidad focalizando sus esfuerzos en reducir las desigualdades de partida de cada uno de los individuos.

Obviamente, unido al concepto de equidad está el concepto de inclusión educativa, el cual para López Cruz (2008), se refiere a las prácticas destinadas a la superación de las posibles situaciones de exclusión que puedan sufrir los grupos más vulnerables a la hora de acceder a una educación de calidad, lo que exigirá el desarrollo de políticas educativas que favorezcan enfoques de aprendizaje en el que las diferencias y necesidades del alumnado adquieran mayor protagonismo.

- **Educación en la interculturalidad**

Partiendo de la idea expuesta por Borrero (2012), en cuanto a que la escuela inclusiva implica nuevas formas de analizar, abordar y tratar la cotidianidad del

día a día en las escuelas en las que se acepten y valoren las diferencias, entonces podemos afirmar, como lo hace Schmelkes (2006), que debemos transitar desde la multiculturalidad, como un concepto descriptivo que se basa en simple aceptación de la coexistencia de diferentes culturas en un entorno, hasta la interculturalidad, es decir, a la relación de respeto e igualdad entre grupos culturales.

Profundiza Schmelkes (2006), en que la interculturalidad más que un concepto descriptivo (como es la multiculturalidad), es una aspiración. Una aspiración, en nuestra opinión, que debe ser uno de los ejes sobre los que focalice esfuerzos toda política educativa de calidad, ya que como el citado Schmelkes (2006) destaca, la interculturalidad debe ser parte de las aspiraciones nacionales.

Es evidente que en los países desarrollados ha habido en las últimas décadas, es el caso de España, una eclosión de inmigración a las que las políticas educativas deben dar cobertura, no desde el inmovilismo de la multiculturalidad, sino a través de políticas que favorezcan la efectiva integración de la población en general y de los alumnos en particular en la nueva realidad sociocultural de acogida. De esta forma, señala Olivencia (2008) que en la actualidad se plantea la educación intercultural como una práctica en la que prevalece el reconocimiento del “otro” como persona con hábitos, costumbres y una cultura propia, así como por sus implicaciones en cuanto a semejanzas y diferencias respecto a la cultura de acogida.

En cuanto a la acogida de población inmigrante, es reseñable el caso de nuestro país, ya que en pocas décadas ha tenido que adaptar sus políticas educativas de una situación en la que prácticamente no había inmigración en las aulas a otra muy diferente en la que hay zonas de grandes ciudades donde son mayoría los alumnos de origen inmigrante.

En la Figura 4 se resume la evolución de la población inmigrante en nuestras aulas en los últimos años.

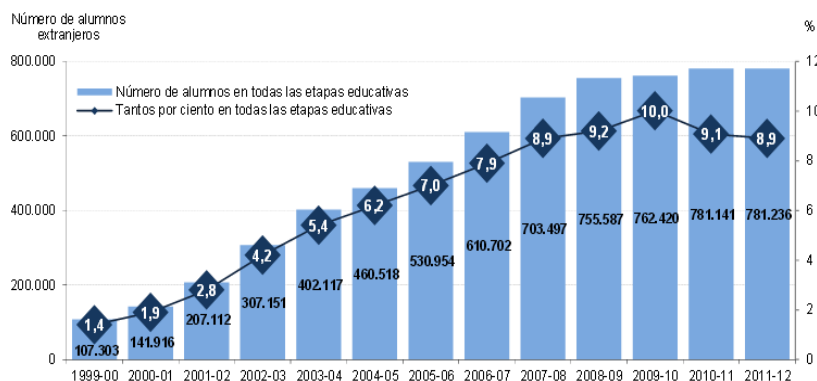


Figura 4. Evolución del porcentaje de alumnado extranjero en España en las etapas educativas no universitarias. (Fuente: INEE y Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 31).

Esta situación llevó a las autoridades educativas de nuestro país a la necesidad de atender la nueva realidad de nuestro alumnado fijando fines específicos sobre interculturalidad. De esta forma, considerando esos datos, en el artículo 2 de la LOE una vez aprobada la reforma de la LOMCE en el año 2013, se establece entre los fines del sistema educativo lo siguiente:

- “g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de nuestra sociedad” (p.17165).

Esta realidad de la política educativa española se puede hacer extensible a los países de nuestro entorno, todos ellos, en mayor o menor medida receptores de alumnado inmigrante. En este sentido, actualmente las políticas europeas atienden la interculturalidad del alumnado desde diferentes perspectivas:

- “El desarrollo de competencias lingüísticas y el multilingüismo como medio para lograr una identidad europea intercultural.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.
- El desarrollo de una educación intercultural, desde la búsqueda y revisión del concepto de cultura” (Borrero, 2012, p. 344).

De esta forma, aunque todavía queda mucho camino por recorrer, ya que en muchos casos las políticas educativas se dirigen únicamente a atender a las

minorías de inmigrantes de las aulas (Borrero, 2012), señala Aguado (2009), “que las últimas medidas y acciones europeas tratan de orientarse hacia la integración social de los inmigrantes mediante una atención no segregada” (como se citó en Borrero, 2012, p. 344).

En definitiva, los cambios sociales que estamos viviendo afectan de manera directa a nuestras aulas, siendo esto un reto para las políticas educativas actuales, las cuales muestran desde sus diferentes niveles de competencia (internacional, nacional, autonómico o local), una profunda preocupación por dar respuesta a las necesidades sociales. Unas necesidades que han llevado a superar la idea de la escuela como agente exclusivo de transmisión de conocimientos hasta alcanzar una realidad en la que todo es información y comunicación, en la que las personas están en contacto permanente con independencia de su situación geográfica y un entorno en el que las familias, en buena medida, han delegado parte de su responsabilidad como agente educador. Todo esto debe ser gestionado por unas políticas educativas, mediante el diseño de sistemas educativos en los que se canalicen los intereses de cada una de las partes implicadas para conformar un todo cuyo principal objetivo sea el alumnado.

2.6. EVOLUCIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN ESPAÑA

2.6.1. ORIGEN Y DESARROLLO DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

Desde la creación de los primeros sistemas educativos, a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, creados en el contexto de las nuevas sociedades industriales y al amparo de los nuevos Estados que dejaban los antiguos regímenes absolutistas del pasado en los que la educación era un bien exclusivo de las clases dirigentes, la educación se ha democratizado y universalizado hasta constituirse en un derecho de todo ser humano.

Es cierto, como indican Escamilla y Lagares (2006) que más allá de la educación formal organizada, existe una formación que se recibe por el simple hecho de ser persona y pertenecer a diversos grupos sociales. Sin embargo, destaca Santos Rego (2009) que “la educación ha preocupado siempre a los gobiernos y sigue siendo uno de los instrumentos más socorridos para el logro de cualquier

cambio en la socialización y la alfabetización de los más jóvenes” (p. 13), no siendo nuestro país una excepción.

Desde la perspectiva de nuestro país, destaca Ruiz Berrio (2011) que la creación y evolución del sistema educativo español fue similar a la del resto de países europeos, aunque con unas décadas de retraso por la oposición de Fernando VII a la creación de un régimen constitucional. Por esa circunstancia, estamos de acuerdo en afirmar “que el sistema educativo español quedó instituido en el tiempo que va de las Cortes de Cádiz a la promulgación de la primera Ley general de Instrucción Pública en España” (Ruiz Berrio, 2011, p. 93).²⁴

Las Cortes de Cádiz reunidas por primera vez el 24 de septiembre de 1810, supusieron “dar carta de naturaleza al nacimiento del liberalismo español” (Puelles Benítez, 2011-2012, p. 16), aspecto este que va a tener una enorme importancia en la génesis de nuestro sistema educativo. De hecho, destaca Puelles Benítez (2011-2012) que es dentro del marco liberal donde se trata de establecer un sistema educativo estable a partir de los principios revolucionarios de igualdad, libertad y propiedad, rompiendo de esta forma con el aparato escolar del Antiguo Régimen absolutista.

En este sentido, destaca Apolo (2013) que si bien en el primer lustro del siglo XIX existieron algunos intentos por reglamentar el sistema educativo español, hubo que esperar hasta el 19 de marzo de 1812 para que la primera Constitución española permitiera cristalizar las ideas liberales imperantes en la época, ideas que también influyeron en el ámbito educativo.

De esta forma, desde el ámbito educativo, España se encontraba en una situación, según Apolo (2013), en la que existían pocas escuelas, las enseñanzas impartidas eran obsoletas, había falta de financiación, el profesorado tenía poca formación y no existía una estructura educativa organizada en niveles claramente definidos. Asimismo, destaca Ruiz Berrio

²⁴ La Ley de Instrucción Pública fue aprobada el 9 de septiembre de 1857 y ha pasado a la historia educativa de nuestro país como Ley Moyano, por ser Claudio Moyano el ministro que sacó adelante la citada ley.

(2011) que el índice de alfabetización de la época estaba en torno al 10 o 15 por ciento.

Ante esta situación, y con el objetivo de hacer extensible la educación a toda la población española a través de un sistema de educación pública, el título IX de la Constitución Política de la Monarquía Española Promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812 (1812) se dedicó a la Instrucción pública.²⁵ A este respecto, el artículo 366 quedó redactado de la siguiente manera:

- En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles (p. 103).

Por su parte, el carácter público de la educación quedó recogido en el artículo 370:

- “Las Cortes por medio de planes y estatutos especiales arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública” (p. 104).

Este último artículo resultará importante para el evolución educativa de nuestro país, ya que al año siguiente de la proclamación de la Constitución de 1812, se elabora el Informe Quintana,²⁶ según el cual la instrucción debía ser “pública, gratuita, igual, completa, universal (extensión a todos los ciudadanos), uniforme (en relación a los estudios, doctrinas, idioma y métodos) y libre” (Apolo, 2013, p. 439).

²⁵ Es una realidad que los liberales de Cádiz, como destaca Apolo (2013) pretenden el desarrollo de una sociedad de clases con división de poderes, teniendo una evidente influencia de los grandes principios que surgen de la Revolución Francesa pero también de la Ilustración española.

²⁶ Oficialmente presentado como Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública. Según destaca Ruiz Berrio (2011) la llegada al trono de Fernando VII impidió su aprobación en las Cortes y fue en 1821 cuando adquiere expresión legal bajo el nombre de Reglamento general de Instrucción Pública, el cual tampoco llegó a aplicarse.

En cualquier caso, citando a Ruiz Berrio (1988), destaca el propio Apolo (2013) que no fue hasta la muerte de Fernando VII y ascenso al trono de Isabel II (1833-1868) cuando los ideales liberales de 1812 y educativos del Informe Quintana no se reactivarán, siendo este Informe el que “reúne las claves ideológicas, sociales y pedagógicas de buena parte de la política escolar española del siglo XIX” (Apolo, 2013, p. 436).

De esta forma, podemos afirmar que la inestabilidad política de la España decimonónica repercute de manera decisiva en el proyecto educativo de nuestro país, dándole un carácter de provisionalidad que poco favorecían el desarrollo de políticas educativas estables. No obstante, esta situación iba a cambiar con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública sancionada por S.M. en 9 de septiembre de 1857 (en adelante Ley Moyano), la cual “constituye la consolidación legal del sistema educativo liberal español” (Escamilla y Lagares, 2006, p. 23). Además, según las propias Escamilla y Lagares (2006) esta Ley supuso, más que una innovación en materia educativa, una recapitulación de textos educativos anteriores dentro de los cuales se encuentran los que aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2. *Normativa educativa previa a la Ley Moyano y vinculación con su contexto histórico. (Fuente: elaboración propia)*

Periodo histórico	Normativa educativa
Constitución de 1812	1813. Informe Quintana
Trienio Liberal. 1820-1823	1821. Reglamento General de Instrucción Pública
Década Absolutista (Fernando VII, 1823-1833).	1824. Plan literario de estudio y arreglo de las Universidades del Reino
	1825. Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras
	1826. Reglamento General de las Escuelas de Latindad y Colegios de Humanidades
Periodo Isabelino (1833-1868). Etapa liberal, Constitución de 1837 y Constitución de 1845.	1836. Plan General de Instrucción Pública. Plan Duque de Rivas

	1838. Reglamento Provisional de las Escuelas de Públicas de Instrucción Primaria Elemental. Reglamento Montesino
	1845. Plan General de Estudios. Plan Pidal.

De esta forma, señalan Escamilla y Lagares (2006) que tras los sucesivos textos educativos que tratan de dar cuerpo a nuestro sistema educativo, la Ley Moyano nació con el claro objetivo de consolidar legalmente un sistema educativo estable y permanente. Esta idea la confirman autores como Hernández, Escarbajal y Monroy (2015) al señalar que con la Ley Moyano concluye un periodo iniciado en las Cortes de Cádiz que supuso la base sobre la que se estructuró y se articuló nuestro actual sistema educativo.

Así, si el complicado entramado legislativo que existía en España era reflejo de las tensiones políticas entre conservadores y liberales del siglo XIX, los cuales trataban de dar solución desde su perspectiva ideológica a la difícil situación educativa y cultural de la sociedad española, la Ley Moyano permite, según Ruiz Berrio (2011), desarrollar y coordinar la administración educativa sobre la base de un sistema educativo estructurado piramidal, como cincuenta años atrás proponía el Informe Quintana, en tres etapas educativas: primaria, secundaria y un tercer nivel formado por Universidades, enseñanzas superiores y profesionales. A partir de aquí, sobre la base del moderantismo de la época, señalan Escamilla y Lagares (2006), citando a Puelles Benítez (1979), que la Ley Moyano estableció sus grandes principios sobre los siguientes aspectos:

1. Enseñanza elemental (de 6 a 9 años) obligatoria y parcialmente gratuita.
 - “La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las Escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo” (art. 9).
2. Centralización y uniformidad.

- Los Reglamentos determinarán el orden en que han de estudiarse las asignaturas, el tiempo que ha de emplearse en cada una de ellas, y el número de Profesores que ha de haber para enseñarlas en cada establecimiento. El Gobierno, oído el Real Consejo de Instrucción pública, podrá modificar, disminuir o aumentar las materias que quedan asignadas a cada enseñanza siempre que así lo exija el mayor lustre de los estudios, o lo aconsejen los progresos de los conocimientos humanos (art. 74).
3. Libertad de enseñanza en cuanto a la libertad para crear centros privados.
- “Todo el que tenga veinte años cumplidos de edad, y título para ejercer el Magisterio de primera enseñanza, puede establecer y dirigir una Escuela particular de esta clase, según lo que determinen los Reglamentos” (art. 149).
4. Libertad de enseñanza en cuanto a la libertad de cátedra parcial, ya que se circunscribía al ámbito universitario.
- “El Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas correspondientes a las diversas enseñanzas, debiendo los Profesores sujetarse a ellos en sus explicaciones: se exceptúan en las facultades los estudios posteriores a la licenciatura” (art. 84).

Finalmente, señala Ruiz Berrio (2011) que en la Ley Moyano también se reconocen los privilegios educativos de la Iglesia:²⁷

- “La Doctrina cristiana se estudiará por el Catecismo que señale el Prelado de las diócesis” (art. 87).

Señala Alcaide (2009) que la Ley Moyano supuso un precedente primigenio de ordenación de nuestro sistema educativo, tanto es así que no hubo otra ley general de educación hasta 1970, año en el que se aprueba la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE).

²⁷ Estos privilegios y derechos se reconocen, según Ruiz Berrio (2011), en el Concordato de 1851.

Esta Ley se promulgó para afrontar las nuevas necesidades educativas de una sociedad dinámica dentro de un contexto de plena industrialización y en el que nuestro país empieza a normalizar las relaciones económicas y políticas con los países de nuestro entorno europeo.²⁸ De esta forma, atendiendo al articulado de la LGE, se pretende un sistema educativo que se caracterice por los siguientes aspectos:

1. Democratización de la educación. En el artículo 2 apartado 2 se establece:
 - “La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores, recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado” (p. 12527).
2. Preparación para el mundo laboral. Se establece, también entre los fines educativos, en el artículo 1 apartado 2:
 - “La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país” (p. 12527).
3. Desarrollo de la autonomía de los centros y apertura a nuevas metodologías que se ajusten a las características evolutivas del alumnado. En el artículo 56 apartado 1 se prescribe:
 - Dentro de lo dispuesto en la presente Ley y en las normas que la desarrollen, los Centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración (p. 12532).

²⁸ La Ley General de Educación de 1970 se elabora y aprueba durante la dictadura franquista (1939-1975).

Por último, la LGE también se ocupa de la calidad educativa, focalizando este aspecto, tal y como se recoge en el Preámbulo de la propia Ley, en la formación permanente del profesorado y en la revisión y perfeccionamiento de los contenidos educativos.

2.6.2. SISTEMA EDUCATIVO DURANTE LA TRANSICIÓN

La muerte de Franco en el año 1975 dio paso a una nueva etapa política que permitió a nuestro país transitar desde un régimen autoritario a una democracia parlamentaria. Es el periodo conocido en nuestra historia como la Transición.

Para Puelles Benítez (2011a) la transición política se “aplica específicamente al proceso en que se formalizan nuevas reglas políticas que dan lugar al tránsito pacífico de un régimen autoritario a otro de carácter democrático” (p. 291). Para este autor la Transición española supuso un proceso de enorme complejidad, ya que en pocos años se pasó, no solamente de un sistema autoritario a otro democrático, sino que también se pasó de un modelo de Estado centralizado a otro en el que la descentralización iba a ser una de sus señas de identidad. Todo este proceso conllevó un amplio proceso de pactos y consensos políticos que culminaron con la Constitución de 1978.

En materia educativa, destacan Domínguez-Berrueta y Sendín García (2006) que los pactos constituyeron un compromiso entre los intereses de las fuerzas políticas de la época dentro de las cuales se encontraban mayoritariamente la UCD como partido conservador y el PSOE como partido progresista. Ambas tendencias ideológicas debieron encontrar el equilibrio, tal y como destacan Domínguez-Berrueta y Sendín García (2006) en aspectos tales como el rol a desempeñar por la Iglesia y la religión en el proceso educativo o el papel de la enseñanza pública y la enseñanza privada. Por tanto, hubo que establecer, como señala Puelles Benítez (2011a), un equilibrio entre los principios de igualdad y de libertad de enseñanza, representados por los partidos progresistas y conservadores respectivamente. El resultado de todo ello fue que en el artículo 27 la nuestra Constitución Española (1978) se hace referencia a ambas tendencias:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales (p. 29318).

Destacan Escamilla y Lagares (2006) que a partir de la aprobación de nuestra Carta Magna, la lógica alternancia política hizo que cada partido en el gobierno tratase de legislar la educación en función de su interpretación de los ya citados principios de libertad e igualdad en la enseñanza, situándose por extensión, en el centro del debate educativo, no solamente aspectos tales como la presencia o no en el currículo de la Religión, sino también los límites de las competencias educativas de las Comunidades Autónomas.

En cualquier caso, debemos destacar que si bien el comienzo de la Transición española se suele situar en 1975 con la muerte de Franco, no existe unanimidad sobre su finalización, pudiéndose situar en un espacio temporal que iría desde la aprobación de la Constitución en 1978 hasta la victoria del Partido Popular en las elecciones de 1996. Desde el punto de vista educativo, en nuestra opinión la Transición llegaría hasta el año 1990, año de aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Este argumento se sustenta en el hecho de que hasta el año 1990 la estructura básica de nuestro sistema educativo se sustentó sobre la LGE, siendo la LOGSE “percibida como

el punto de llegada de un largo proceso hacia la renovación de la educación en España” (Cabrera, 2007, p.166).

De esta forma, hasta la aprobación de la LOGSE, se formularon y aprobaron diversas Leyes que trataban de ajustar el sistema educativo heredado de la LGE de 1970 al nuevo orden constitucional, encontrándose entre ellas la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE); la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) y la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

La LOECE fue elaborada bajo el gobierno de la UCD y hacía su propia interpretación del artículo 26 de la Constitución, poniendo especial énfasis tal y como se recoge en su articulado, en la libertad de los padres para decidir el tipo de educación que mejor se ajustase para sus hijos, la libertad para dirigir y establecer un centro educativo, así como a la libertad de cátedra por parte del profesorado. Esta Ley fue recurrida por inconstitucionalidad por el PSOE y nunca llegó a aplicarse.

Por su parte, la LRU, estuvo vigente hasta el año 2001, año en el que fue sustituida por la Ley Orgánica de Universidades. La LRU, destaca Díaz (2010), surge de la rigidez de los planes de estudios hasta entonces vigentes y a las necesidades de formar profesionales para los cambios que se estaban produciendo en el mercado laboral. En este sentido se destaca en la propia Ley que la Universidad española debía ajustarse de cara al siglo XXI al “desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura” (p. 24034).

Por último, la LODE, una ley todavía vigente que trató en 1985 de desarrollar el artículo 27 de la Constitución, lo cual no estuvo exento de enfrentamientos político-ideológicos. Con la formulación de la Ley se pretendió equilibrar el derecho a la educación con diversos artículos constitucionales relativos al principio de libertad, entre ellos, tal y como se recoge en el Preámbulo de la LODE, encontramos la libertad de enseñanza, libertad de elección de centros, libertad de cátedra, libertad de conciencia, así como la libertad de creación de centros docentes. Para hacer posible este equilibrio, entre las medidas que se establecieron fue la de regular el carácter mixto o dual de un sistema educativo en el que se distinguían centros privados y centros sostenidos con fondos

públicos, reconociéndose por primera vez, dentro de estos últimos, los centros privados concertados en régimen de gratuidad. Además, otro aspecto importante que trajo consigo la LODE fue la apertura a la participación de los agentes educativos en la organización, funcionamiento y control de los centros sostenidos con fondos públicos. De esta forma, se reconoce el derecho de asociación de los padres (art. 5.1); derecho a la participación de los alumnos en el funcionamiento de los centros (art. 6.1.e); las asociaciones de alumnos en función de la edad (art. 7.1); el derecho de reunión de los profesores (art. 8) o la creación de órganos de gobierno como son el Consejo Escolar del centro y el Claustro de profesores (art. 36.b).

2.6.3. LA PROGRESIVA INTERNACIONALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Después de veinte años desde la aprobación de la LGE y ya con cierta madurez democrática, en nuestro país se hacía necesaria una nueva ley educativa que rompiera definitivamente con el periodo previo a la Constitución del 1978. En ese contexto nace en 1990 la Ley Orgánica de la Ordenación General del Sistema Educativo, la LOGSE. Una ley elaborada y aprobada bajo la amplia mayoría parlamentaria del PSOE y entendiéndose, según Cabrera (2007), por una buena parte de la izquierda ideológica como una ruptura respecto al pasado educativo.

De esta manera, la Reforma educativa que opera la LOGSE gira en torno a varios ejes, entre ellos:

1. La necesidad de adaptación a la ya efectiva pertenencia de España en la entonces denominada Comunidad Económica Europea. A este respecto se indica que la integración en el marco comunitario “requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea” (p. 28927).
2. Dar respuesta efectiva a la nueva estructura autonómica del Estado. En este sentido la Ley recoge la necesidad de apertura del sistema educativo al nuevo modelo de Estado “que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características

específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común” (p. 28927)

3. Necesidad de ampliar el periodo de escolaridad básica, aspecto que se justifica en los cambios culturales y productivos en nuestro país, lo que requería “una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente” (p. 28927).
4. Una nueva concepción curricular con diferentes niveles de concreción en la que el Estado fijaba unos mínimos curriculares (art.4.2), los cuales serían desarrollados por las Comunidades Autónomas (art.4.3) y que posteriormente serían completados y desarrollados por los centros en virtud de su autonomía pedagógica (art. 57). El último nivel de concreción curricular sería el llevado a cabo por los profesores a través de las Programaciones de Aula.
5. Por último, uno de los ejes más renovadores de la LOGSE sería el de la calidad de la enseñanza, la cual, como indica Puelles Benítez (2012), sería incluida por primera vez en la historia educativa de nuestro país como un título específico, refiriéndose tal y como se recoge en el artículo 55 de la propia Ley a aspectos tales como la formación del profesorado, la programación docente, la orientación educativa o la evaluación del sistema educativo.

La LOGSE fue la última gran ley educativa del primer periodo de gobierno socialista (1982-1996). De esta forma, hasta la Reforma educativa que propuso la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en el año 2002, se aprobaron otras dos leyes educativas de cierto calado: en 1995 la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) y en 2001 la Ley Orgánica de Universidades (LOU).

La LOPEG fue, según Puelles Benítez (2012), un intento de corregir algunas deficiencias derivadas de la aplicación de lo LOGSE. En su artículo 1 se recogían sus principios de actuación, contándose entre ellos el fomento de la participación de la comunidad educativa; el desarrollo profesional de los docentes o la ampliación de los límites de la evaluación a todo el sistema educativo. Esta ley estuvo vigente hasta el año 2006.

Respecto a la LOU, fue aprobada durante el gobierno del Partido Popular, en el año 2001. Esta ley vigente en la actualidad y no exenta de polémica desde su misma elaboración, entre otros aspectos, tal y como se recoge en su Exposición de Motivos, pretendió que el sistema universitario español se integrase en una dinámica competitiva dentro del nuevo espacio europeo universitario que resultó de la Declaración de Bolonia de 1999.

Posteriormente, en el año 2002 y no sin dificultades, el Partido Popular saca adelante la LOCE. Como dijimos con anterioridad, la LOGSE presentaba algunos errores, principalmente en lo relacionado con la promoción de curso (Puelles Benítez, 2012), siendo ahí donde la LOCE trató de poner mayor énfasis. De esta forma, bajo la justificación de los bajos niveles en el rendimiento académico de los alumnos (especialmente en Secundaria) detectados por evaluaciones nacionales e internacionales, así como a las necesidades derivadas de la plena integración de España en el entorno europeo, la Ley se configuró, tal y como se recoge en su Exposición de Motivos, en torno a cinco ejes: la cultura del esfuerzo como elemento de progreso personal; la orientación del sistema educativo hacia la obtención de resultados; apostar por un sistema de calidad para todos a través de la estructuración flexible del propio sistema; elevar la consideración social del profesorado a través de una mejor formación inicial y continua de los docentes y por último, en el refuerzo de la autonomía y evaluación de los centros como medio de mejora de los resultados de los alumnos.

El poco consenso social y profesional con el que contó esta ley hizo que con la llegada nuevamente al Gobierno del PSOE en el año 2004 se paralizase el calendario de aplicación de la LOCE y se aprobase en el año 2006 la Ley de Educación (LOE), la cual derogaba todas las anteriores leyes educativas a excepción de la LODE.

Respecto a esta Ley educativa, destaca Fernández Soria (2008) que, independientemente de que se pueda ver algún atisbo de ideología progresista, trata de no radicalizar ninguna de la dualidad educativa que ha caracterizado históricamente a nuestro país. En este sentido, destaca el propio autor, que el hecho de que la Ley recibiese críticas, tanto de conservadores como de progresistas, fue un síntoma de que con su formulación se pretendió buscar un

equilibrio en las aspiraciones educativas de las dos tendencias ideológicas ya referidas, tratando de dar estabilidad y continuidad a nuestro sistema educativo, recogiendo aspectos, tal y como destacan Escamilla y Lagares (2006), tanto de la LOGSE como de la LOCE.

Asimismo, ese equilibrio ideológico que se persiguió con la promulgación de la LOE, también se refleja en el interés por la confluencia de los objetivos educativos marcados por las grandes organizaciones supranacionales como la Unión Europea o la UNESCO respecto a la mejora de la eficacia de los sistemas educativos y la necesaria vertebración educativa del Estado autonómico. En este sentido, en el Preámbulo de la Ley se recoge que “la normativa básica estatal, de carácter común, y la normativa autonómica, aplicable al territorio correspondiente, deben combinarse con nuevos mecanismos de cooperación que permitan el desarrollo concertado de políticas educativas de ámbito supracomunitario” (p. 17161).

Por otra parte, la LOE, como el resto de leyes educativas, trató de actuar sobre las deficiencias derivadas de la aplicación de leyes anteriores. Desde esa perspectiva, uno de los ejes clave de la Ley fue la de focalizar sus esfuerzos en el desarrollo del principio de esfuerzo compartido (Fernández Soria, 2008). Este principio se justificó por las desigualdades detectadas en la admisión de alumnos en los centros concertados respecto a los públicos por lo que fue necesario actuar sobre “la distribución equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes” (p. 17160).

Esa distribución del alumnado se refería, tal y como se recoge en el artículo 84.1 de la LOE a la atención equilibrada de los “alumnos con necesidad específica de apoyo educativo” (p. 17181), entre ellos, alumnos inmigrantes, minorías étnicas o alumnos con necesidades educativas especiales,²⁹ dándose respuesta equilibrada mediante diversas medidas, según Fernández Soria (2008) a los principios de calidad y equidad.

²⁹ Según se recoge en el Preámbulo de la Ley “la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades” (p. 17162).

Por último, según Puelles Benítez (2012), una de las más novedosas aportaciones de la LOE fue la creación de un nuevo área curricular, la “Educación para la Ciudadanía”, que nació con el objetivo de profundizar en el conocimiento del régimen democrático y constitucional dentro del contexto globalizador en el que nos encontramos y con el que pretendía “formar nuevos ciudadanos” (p. 17163), centrándose ahí el origen de buena parte de la polémica que trajo consigo esta Ley, enfrentando nuevamente “a las dos Españas” ideológicas y por tanto, educativas.

Tanto es así, que la LOE en el año 2013 fue modificada por la Ley Orgánica, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), una ley que nació con la práctica totalidad de la Comunidad Educativa en contra y que a través de un artículo único reforma en esencia una ley, la LOE, que tuvo una mayor aceptación social y educativa.

En cualquier caso, la LOMCE representa la séptima reforma de nuestro sistema educativo desde la ya lejana LGE de 1970. Destacan Saura y Luengo (2015) que la reforma que opera la LOMCE trata de promover cambios a nivel social, político, cultural y económico en nuestro país, observándose una clara confluencia de ideales conservadores y liberales.

De esta forma, la justificación de la LOMCE se sustenta sobre la comparativa de estudios internacionales, principalmente los Informes PISA, los datos de EUROSTAT, así como en la necesidad de converger con los grandes objetivos educativos de la Unión Europea, aspectos todos ellos que llevaron a la Administración a determinar que nuestro sistema educativo era ampliamente mejorable, ya que, por ejemplo, en las diferentes competencias evaluadas en PISA 2009 (informe sobre el que se basa la LOMCE), nuestro país se encontraba sensiblemente por debajo de la media de la OCDE.³⁰ Asimismo, en el Preámbulo de la Ley se remarca el alto porcentaje de abandono escolar detectado en 2011,

³⁰ Según el Ministerio de Educación (2010), se recoge del Informe PISA 2009 de la OCDE (Informe español), que España obtuvo 481 puntos en comprensión lectora, 483 en competencias matemáticas y 488 en conocimientos científicos, siendo las medias de la OCDE 493, 496 y 501 respectivamente.

alrededor del 26% frente al 13% de la media europea, así como el bajo porcentaje de alumnos que alcanza la excelencia educativa.³¹

A partir de esta lectura que se hace de los datos aportados por las organizaciones ya citadas, la LOMCE fija entre sus principales objetivos “mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes” (p. 97862). Para conseguir estos objetivos, según se recoge en el Preámbulo de la propia Ley, los principios sobre los que se sustenta son:

1. El aumento de la autonomía de los centros y mayor transparencia en la rendición de cuentas. En el artículo 120.3 de la LOMCE, se establece:
 - Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos. (p.97901).
2. El refuerzo de la capacidad en la gestión por parte de los directores de los centros, otorgando competencias a la dirección, entre otras cosas, en la aprobación de documentos de centro que anteriormente eran atribuidas al Consejo Escolar o al Claustro de profesores³². De esta forma, en el nuevo artículo 132 que establece la LOMCE quedan recogidas las nuevas funciones de la dirección, entre ellas:

³¹ Atendiendo al Informe PISA 2009 de la OCDE (Informe español), según el Ministerio de Educación (2010), en competencia lectora, que desde nuestro punto de vista supone la base para el desarrollo de aprendizajes posteriores, España contaba con un 3% de alumnos en los niveles 5 y 6 (rendimiento más elevado) frente al 8% de media en los países de la OCDE.

³² Señala Arasanz Mayolas (2014), que con las nuevas funciones atribuidas a la dirección de los centros el Consejo Escolar queda como un “órgano meramente consultivo y no de gestión” (p. 133).

- l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica.
 - m) Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación docente (p. 97905).
3. La racionalización de la oferta educativa en cuanto a la simplificación del currículo. Para ello, el nuevo desarrollo curricular organiza las materias en troncales, específicas y de libre configuración autonómica.³³
4. Flexibilización de trayectorias educativas para favorecer la permanencia en el sistema educativo. De esta forma, por ejemplo, quedan establecidos en 4º de la ESO dos vías educativas, tal y como se recoge en el artículo 25.1 a partir de los cambios establecidos por la LOMCE:
- “a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.
 - b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.” (p. 97874).

Asimismo, la LOMCE hace también especial énfasis en la transformación del sistema educativo a través de “las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional (p. 97864).

Por último, como veremos en apartados posteriores, otra de las novedades que ofrece la LOMCE respecto a leyes anteriores son las evaluaciones externas de final de etapa educativa, las cuales van en consonancia con lo que se realiza en otros países y que parecen tener, como se destaca en el Preámbulo de la Ley, un efecto positivo sobre el rendimiento del alumnado.

³³ Para Arasanz Mayolas (2014) supone una clara involución en el esquema autonómico de nuestro país al reducir las competencias educativas de las Comunidades Autónomas, ya que en las asignaturas troncales se fijan, por parte de la Administración central “el contenido, el horario mínimo y los criterios y las pruebas de evaluación” (p. 130).

Como conclusión a este análisis de la evolución en política educativa de nuestro país, diremos que más de doscientos años después de que se instaurase en España un sistema educativo moderno, el lógico consenso que permita dotarlo de estabilidad y continuidad todavía no lo hemos alcanzado.

Es cierto que nuestro sistema educativo ha evolucionado paralelamente a la evolución social, científica, cultural y tecnológica de nuestro país. Es cierto que se ha pasado de unos vetustos sistemas educativos orientados a la alfabetización de la población a unos modernos sistemas de educación como servicio público, que una vez alcanzada la universalización y democratización educativa centran sus esfuerzos en el desarrollo de una educación de calidad para todos como medio para competir social y económicamente con los países más avanzados del mundo. Sin embargo, “las dos Españas” ideológicas a las que nos hemos referido más arriba, no han sido capaces todavía de lograr el consenso necesario que permita, después de siete leyes educativas desde 1970, el equilibrio necesario como para que nuestro sistema educativo tenga continuidad en el tiempo y requiera únicamente de las modificaciones necesarias para ajustarse a las necesidades sociales del momento, sin necesidad de cambiarlo todo.

2.7. POLITICA EDUCATIVA EN LA ESPAÑA AUTONÓMICA

2.7.1. FORMACIÓN DEL ESTADO AUTONÓMICO: COMPETENCIAS EDUCATIVAS

La Constitución de 1978 trajo consigo un nuevo modelo de Estado derivado de la tradición nacionalista de nuestro país siempre opuesta a las políticas centralizadoras. Señala Puelles Benítez (2012) que los Estados liberales del siglo XIX tuvieron un fuerte carácter centralista, no siendo España una excepción.³⁴ Esto, según el propio autor, junto con la existencia de diversos reinos medievales que con la llegada de los Reyes Católicos mantuvieron sus

³⁴ Los países anglosajones presentan fenómenos de descentralización política. En este sentido, Colom (2009) destaca que en los países anglosajones la educación está en manos no solamente de los municipios, sino también de las familias.

propias leyes e instituciones dentro de una única autoridad monárquica, explican los vaivenes políticos de nuestro país a lo largo de los siglos XIX y XX.

En cualquier caso, destaca Abad (2008) que el entusiasmo descentralizador derivado del consenso constitucional hizo que nuestro país quedase dividido en Comunidades Autónomas en cumplimiento del articulado de la Constitución Española (1978):

- “El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses” (art.132).

De esta forma, la propia Constitución remitía a los Estatutos de Autonomía como norma básica para acceder al autogobierno autonómico:

- “Dentro de los términos de la presente Constitución, los Estatutos serán la norma institucional básica de cada Comunidad Autónoma y el Estado los reconocerá y amparará como parte integrante de su ordenamiento jurídico” (art.147).

A partir de aquí, el Estado autonómico evolucionó por una doble vía, ya que, tal y como destaca Valdés (2006), había un modo de acceso general o de vía lenta (Comunidades acogidas al artículo 143 de la Constitución) y un acceso especial o de vía rápida (artículo 151), entre ellas Cataluña, País Vasco, Galicia y Andalucía.

De esta manera, destaca Valdés (2006) que la configuración del Estado autonómico duró cuatro años, entre 1979 y 1983, siendo este el orden de aprobación de los Estatutos autonómicos:

1979: Cataluña y País Vasco.

1981: Galicia, Andalucía, Asturias, Cantabria.

1982: La Rioja, Murcia, Comunidad Valenciana, Aragón, Castilla-La Mancha, Canarias y Navarra.

1983: Extremadura, Islas Baleares, Madrid y Castilla y León.

Una vez aprobados los Estatutos de Autonomía, las Comunidades Autónomas fueron adquiriendo competencias cada vez en más ámbitos, siendo el educativo uno de ellos. De esta forma, llama la atención Reyes (2013) que la Educación en nuestro país es competencia compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas. De esta forma, en el artículo 149.1.30, de la Constitución Española (1978) aparecen recogidas las competencias del Estado en educación, entre ellas:

- Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

Ante estas prescripciones normativas, señala el propio Reyes (2013) que las competencias en educación de las Comunidades Autónomas provienen “implícitamente del margen que existe en el artículo 149.1.30 [...] y directamente y explícitamente, sólo de los Estatutos de Autonomía” (p. 193). Así, al igual que sucedió con la aprobación de esos Estatutos, la transferencia de competencias del Estado a las Comunidades Autónomas también tuvo un carácter asimétrico, quedando ese proceso de transferencia educativa finalizado en enero del año 2000 (Puelles Benítez, 2012).

Profundizando más en este aspecto, destaca Colom (2009), que en España se puede diferenciar otro nivel de descentralización educativa, es el de la educación municipal. Una educación que afecta al primer tramo de la Educación Infantil (0-3 años) y que con el objetivo de compensar la carencia de este tipo de centros, muchos municipios se implicaron en su implantación y desarrollo.

Por último, estamos de acuerdo con Reyes (2013) en destacar que en el reparto competencial entre el Estado y las Comunidades, las competencias de estas últimas “sólo pueden ser aquellas que la Constitución no ha reservado al Estado” (p. 193). De esta forma, atendiendo a lo expuesto por Reyes (2013) y a lo recogido en nuestra Carta Magna, son competencias exclusivas del Estado en materia educativa las siguientes:

- La alta inspección (art. 27.8).
- “Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales” (art. 149.1.30).
- Formulación de “normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución” (art. 149.1.30).
- “Fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica” (art. 149.1.15).
- “Las bases del régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funcionarios”, muchos de los cuales son docentes (art. 149.1.18).

Finalmente, destaca el propio Reyes (2013) que en función de estas competencias el Estado presenta los mecanismos suficientes como para asegurar la igualdad de todos los españoles en materia educativa y en definitiva, desde nuestro punto de vista para mantener la homogeneidad del sistema educativo desde el reconocimiento a nuestra diversidad cultural.

2.7.2. POLÍTICAS AUTONÓMICAS EN EDUCACIÓN: LA COMUNIDAD DE MADRID

Destaca Tedesco (2011) que la educación actual debe afrontar múltiples desafíos derivados de competitividad que se ha instalado en nuestras sociedades capitalistas, focalizándose el problema de los sistemas educativos de nuestro tiempo en crear una verdadera “proyección de futuro y todo lo que define la función de transmisión que poseen la educación y la escuela” (p. 34).

Ante esta situación, nuestro sistema educativo afronta esas y otras dificultades desde una descentralización que ha procurado crear un sistema educativo más cercano y real a las necesidades de las diferentes realidades culturales que nos caracteriza, procurando ser uno de los pilares esenciales del estado del bienestar. Para ello, estamos de acuerdo con Calero y Choi (2012a) en destacar que se focalizan esfuerzos en alcanzar por un lado adecuados niveles de equidad social y, por otro, la consecución de un mercado laboral formado por trabajadores que permitan la mejora de la productividad global del país.

En el desarrollo y consecución de esos objetivos juegan un papel muy destacado por un lado, como ya vimos a lo largo de esta exposición, las ideologías políticas y por otro, la gestión presupuestaria (en nuestro caso en materia educativa), la cual va a estar evidentemente condicionada por la primera.

De esta forma, llaman la atención Calero y Choi (2012a) que dentro de las posibilidades de financiación y el desarrollo de políticas educativas propias, nos encontramos con un sistema educativo cuya principal característica es la diversidad. En este sentido, ya que el objeto de nuestra investigación se centra en la Comunidad de Madrid, diremos que a dicha Comunidad le son traspasadas las competencias en educación a través del Real Decreto, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria. A partir de aquí, en función del artículo 2 del citado Real Decreto, la Comunidad de Madrid gestiona “los bienes, derechos, obligaciones, personal y créditos presupuestarios correspondientes” (p. 23969).

De esta forma, se puede observar en la Tabla 3 la distribución del gasto público en educación de la Comunidad de Madrid, llevándose la mayor partida presupuestaria la enseñanza no universitaria, siendo esto un denominador común en el resto de Comunidades Autónomas.

Tabla 3. *Gasto público en educación de las Comunidades Autónomas por tipo de enseñanza en el año 2012. (Fuente: INEE y Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 49)*

	Gasto público en educación (millones de €)	Ed. no universitaria	Ed. Universitaria	Formación Ocupacional	Becas y ayudas totales	Becas por exención precios académicos
Total⁽¹⁾	46.476,4	73,0	21,1	2,6	3,7	-0,5
MECD (después de transferencias a CCAA)	1.700,0	28,4	14,1	0	67,9	-10,4
Andalucía	7.473,8	74,9	23,1	0	2,0	0,0
Aragón	1.055,4	74,4	25,2	0,1	0,3	0,0
Asturias	788,3	75,3	24,4	0	0,3	0,0
Baleares (Illes)	758,1	88,6	11,3	0	0,1	0,0
Canarias	1.494,5	70,9	18,9	0	1,2	0,0
Cantabria	528,4	78,1	21,7	0	0,1	0,0
Castilla y León	2.056,3	74,8	24,2	0	1,2	-0,2
Castilla-La Mancha	1.595,7	88,1	11,9	0	0,0	0,0
Cataluña	5.923,8	75,6	24,2	0	0,2	0,0
C. Valenciana	4.116,5	72,7	26,7	0	0,7	-0,1
Extremadura	924,8	84,0	15,4	0	0,6	0,0
Galicia	2.246,6	75,6	23,4	0	1,0	0,0
Madrid	4.788,5	66,1	32,5	0	1,4	0,0
Murcia (R. de)	1.302,8	80,5	19,0	0	0,4	0,0
Navarra	571,8	85,8	13,6	0	0,6	0,0
País Vasco	2.604,0	78,1	18,4	0	4,0	-0,5
Rioja (La)	246,7	82,4	16,6	0	1,0	0,0
Administraciones no educativas	3.812,9	69,8	0,4	29,4	0,4	0,0
Gasto no distribuido por admón.	4.688,0					

Asimismo, en los años 2007 y 2013, es decir, en el periodo anterior y posterior a una de las mayores crisis económicas que ha sufrido nuestro país y dentro del contexto educativo en el que se desarrolla nuestro trabajo de investigación, el porcentaje de PIB dedicado por la Comunidad de Madrid en materia educativa fue sensiblemente inferior al resto del país, aspecto este que se puede observar en la Figura 5.

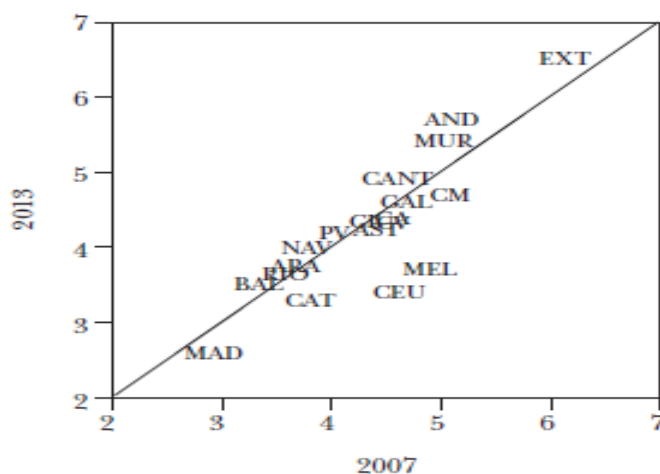


Figura 5. Gasto en educación como porcentaje de PIB por Comunidades Autónomas. (Fuente: Pérez García, 2015, p. 76).

Estos datos se traducen, como podemos ver en la Figura 6, en el hecho de que la Comunidad de Madrid en términos porcentuales registra en el periodo señalado el gasto medio per cápita en educación más bajo de todo el Estado autonómico.

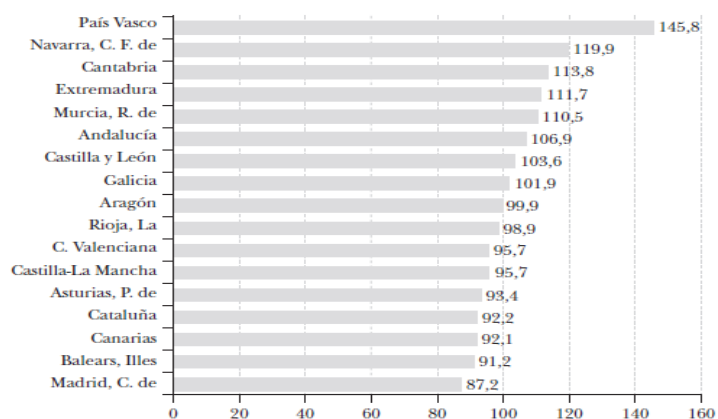


Figura 6. Gasto per cápita en educación en las Comunidades Autónomas en 2013. (Fuente: Pérez García, 2015, p. 79).

Por otro lado, cabe destacar que desde el año 1999, año en el que la Comunidad de Madrid asume las competencias educativas, en dicha Comunidad se han venido desarrollando políticas destinadas a la defensa del principio de libertad de enseñanza, principalmente en lo referido a la libertad de elección de centro por parte de los padres de alumnos,³⁵ aspecto este que se materializó en el año 2013 con la aprobación del Decreto del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid.

Así, según se recogía en su artículo 2 las finalidades de esta nueva normativa, novedosa en nuestro país, fue la de favorecer el derecho a una educación de calidad; favorecer la igualdad de oportunidades con independencia del lugar en el que se tenga fijada la residencia; favorecer la autonomía de los centros educativos para el desarrollo de proyectos educativos específicos; el reconocimiento al esfuerzo del alumnado, ya que esto es tenido en cuenta para el proceso de admisión en centros docentes sostenidos con fondos públicos, así como facilitar la participación e información de las familias respecto a las características de los centros educativos.

³⁵ A este hecho hacen referencia Prieto Egado y Villamor Manero (2012), añadiendo que este tipo de política educativa tiene también como finalidad el fomento de la competencia entre los centros docentes.

Para conseguir todos estos objetivos, tal y como se recoge en el artículo 3 del decreto que nos ocupa, se estableció a partir de entonces una zona única educativa:

- “La libertad de elección de un centro escolar sostenido con fondos públicos podrá ejercerse en todo el territorio de la Comunidad de Madrid, que queda configurada a tales efectos como una zona única educativa” (p. 14).

Asimismo, para el desarrollo del principio de libertad de elección de centro y poder ofrecer de esta forma a las familias una mayor oferta educativa, la política educativa de la Comunidad de Madrid además de crear como hemos visto una zona única educativa, se ha centrado en los últimos años en favorecer el principio de autonomía pedagógica de los centros docentes, un aspecto al que ya se hacía referencia en la antigua LGE pero que fue con la LOGSE y posteriormente con la LOE y LOMCE cuando los esfuerzos de las Administraciones por hacer efectivo este principio se han intensificado.

Así, en la sucesiva normativa que en virtud de sus competencias la Comunidad de Madrid ha venido elaborando para establecer el currículo de Primaria y Secundaria se ha dado especial relevancia a este aspecto, hecho que se confirma en el Decreto del Consejero de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. Allí, en su artículo 18.3 se establece:

- Los centros, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezca la Consejería con competencias en materia de educación, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones de las familias ni exigencias para la Consejería (p. 17).

Este aspecto también queda reflejado en el Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, en el cual, a través de su artículo 22.4. d. se permite a los centros:

- “Adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar” (p. 24).

A partir de esta política educativa, dirigida al desarrollo de la libertad de elección de centro como garante de la mejora de la calidad de la enseñanza, señalan Prieto Egido y Villamor Manero (2012) que la Comunidad de Madrid permite a los centros acogerse a programas previamente establecidos de especialización curricular, entre ellos, el Programa de Especialización Deportiva; el Programa de Innovación Tecnológica; Programa de Excelencia en Bachillerato o el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid iniciado en Primaria y continuado en Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Por último, destacaremos que las políticas públicas desarrolladas en la Comunidad de Madrid destinadas a favorecer la libertad de elección de centro han llevado a que en dicha Comunidad exista, tanto en Primaria como en Secundaria Obligatoria, altas tasas de alumnado matriculado en centros privados y privados concertados, siendo junto al País Vasco, la región en la que se detecta un mayor equilibrio entre las dos vías educativas de las que disponemos, la privada y la sostenida con fondos públicos (pública y privada concertada). Este aspecto lo podemos observar en la Figura 7.

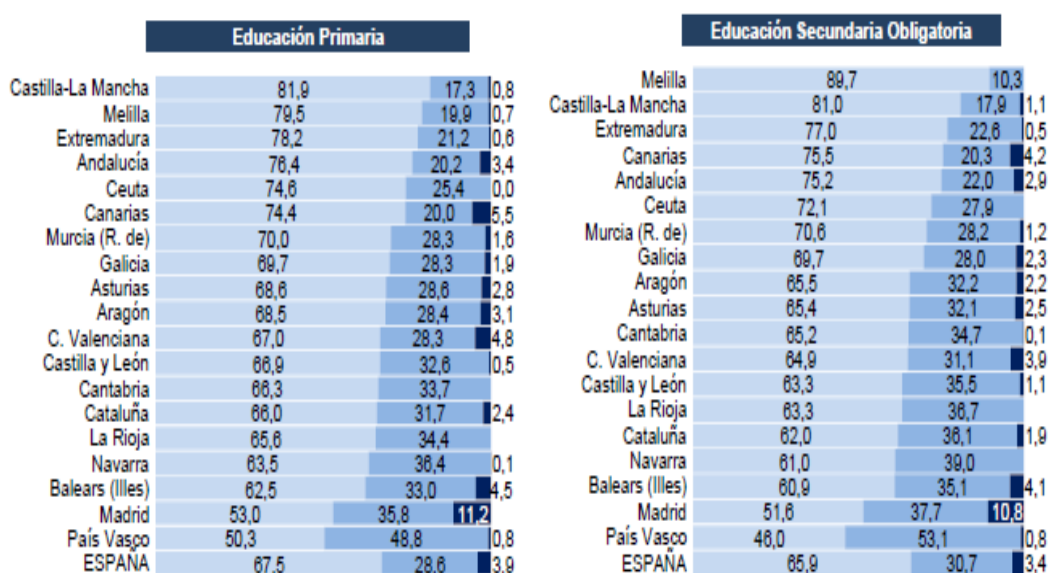


Figura 7. Porcentaje de alumnos matriculados en la enseñanza obligatoria en las Comunidades Autónomas en el curso 2012/2013. (Fuente: INEE y Subdirección

General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 17).

En conclusión, el desarrollo autonómico iniciado con la Constitución de 1978 nos ha llevado a un sistema educativo rico y diverso, pero no exento de dificultades para el logro del gran objetivo que rige a todo sistema educativo moderno, la consecución de una calidad educativa para todos. Este objetivo, dentro de un contexto internacional caracterizado por su globalidad está favoreciendo que los grandes organismos internacionales y supranacionales guíen las agendas educativas de las naciones del siglo XXI, unas naciones que como veremos a continuación tratan de competir entre sí, al amparo de grandes organizaciones que les permita un mayor desarrollo económico, social, cultural y por tanto, educativo.

2.8. LAS GRANDES ORGANIZACIONES INTERNACIONALES Y SUPRANACIONALES: ORIGEN E INFLUENCIA EN EL DESARROLLO EDUCATIVO MUNDIAL

Estamos de acuerdo con Valle (2012) que en el contexto de la globalización e internacionalización actual, la aparición de grandes organismos internacionales con influencia directa en el desarrollo de múltiples campos como el social, económico y cultural, hace necesaria la consideración supranacional en el estudio de la política educativa.

Estos organismos mayoritariamente encuentran su origen en la segunda mitad del siglo XX a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, ya que después de la destrucción del continente europeo y la pérdida de millones de vidas humanas en todo el mundo, se llegó a la conclusión de la necesaria búsqueda de “nuevas formas de relacionarse entre las naciones y aparecieron nuevos marcos, supranacionales, para arbitrar el nuevo orden internacional” (Valle, 2012, p. 125).

No obstante, la idea de formar grandes federaciones internacionales encuentra precedentes mucho tiempo atrás, debido a que como destaca Torres del Moral (2012), ya en el siglo XVIII se especulaba con la configuración de organizaciones de carácter internacional. De hecho, destaca el propio Torres del Moral (2012),

grandes pensadores y filósofos de la Ilustración como Immanuel Kant abogaban por una federación de naciones a partir de la cual se estableciese una ley general que evitase los conflictos entre naciones.³⁶

De esta forma, bien es cierto que son múltiples los ejemplos a lo largo de la historia en la que diferentes naciones, pueblos, Estados o ciudades han tratado de crear federaciones bajo la autoridad hegemónica del conquistador y bajo el peso de las armas y la violencia.³⁷ En la actualidad también podemos encontrar formas de organización internacional motivadas, no por ideas imperialistas que fueron y son origen de múltiples conflictos internacionales, sino por la necesidad de colaboración y cooperación entre las naciones para hacer frente a los múltiples retos a los que se enfrenta la sociedad del siglo XXI, entre ellos y como ya hemos señalado en alguna ocasión a lo largo de esta exposición, la globalización.

La globalización para Pendi (2006) se puede definir como “un aumento de los flujos de bienes y recursos a través de las fronteras, con el surgimiento de un conjunto de estructuras complementarias para la gestión de la actividad económica y las transacciones internacionales” (p.262), lo que implica para el citado autor, la configuración de una economía global en la que las naciones dejan de ser independientes en la toma de decisiones que las permita el cumplimiento de sus objetivos nacionales, especialmente desde el punto de vista económico.

Por tanto, teniendo en cuenta, como indica Pendi (2006), que la globalización encuentra su origen en el ámbito político y económico, los Estados ante los cambios estructurales globales se ven obligados a buscar aliados, no ya militares como en épocas pasadas, sino comerciales que den respuesta a la sociedad y economía del conocimiento, característica principal de la globalización actual, en

³⁶ Kant proponía “una liga de pueblos (una federación de Derecho internacional) en la que cada uno, aun el más pequeño, pudiera esperar Derecho y seguridad” (Torres del Moral, 2012,p. 25).

³⁷ Torres del Moral (2012) pone el ejemplo de la Francia napoleónica, que pretendió un Espacio Común Europeo estableciendo “pseudoconstituciones a su gusto” (p. 26).

la que como destaca Esteve (2009), las nuevas tecnologías son la base de una economía de éxito bajo la renovación continua y la innovación.

En cualquier caso, además de todos los aspectos positivos, el proceso de globalización en el que estamos inmersos trae consigo también déficits de muy diversa naturaleza. Ahondando en este aspecto, podemos hacer referencia a Torres del Moral (2012). Este autor destaca que en la actualidad existe una interdependencia política de las naciones para poder llegar a acuerdos y afrontar situaciones conflictivas de carácter global que únicamente podrán solucionarse desde un nivel supranacional, entre ellas:

- La liberalización del mercado laboral.
- La mundialización de los movimientos migratorios.
- La internacionalización del terrorismo.
- Los problemas medioambientales.
- Las desigualdades crecientes entre los países ricos y pobres y las necesidades de estos últimos de energía, agua y alimentos.
- La gestión de las nuevas formas de comunicación e información a través de las nuevas tecnologías, etc.

Ante esta situación, como Torres del Moral (2012), pensamos que en muchos casos las naciones del siglo XXI están desbordadas ante los retos socioeconómicos, lo que ha llevado a que muchas de ellas hayan apostado por una descentralización política que las permita un funcionamiento más dinámico y eficaz dentro del contexto de las grandes organizaciones supranacionales.

De esta forma, son muchas las organizaciones internacionales y supranacionales que nacieron en el contexto posbélico de la Segunda Guerra Mundial a la que antes nos referíamos, adquiriendo progresivamente mayor relevancia tras la Guerra Fría y la consiguiente caída y disolución de la Unión Soviética. Entre estas organizaciones cita Valle (2012) a la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a nivel global; el Consejo de Europa y la Unión Europea en nuestro contexto europeo o la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en el entorno iberoamericano.

Llama la atención, como destaca Valle (2012), que ninguna de ellas, salvo la OEI, tuvo como razón principal de creación la educación. Sin embargo, de acuerdo con el citado autor, teniendo en cuenta que esas organizaciones encontraron acomodo en temas como la paz, el desarrollo económico o la consolidación democrática, pronto incluyeron entre sus principales ejes de actuación a la educación como medio para la consecución de sus objetivos fundacionales.

Así, señala el propio Valle (2012), dentro de estas grandes organizaciones empiezan a surgir instituciones especializadas cuyas actuaciones principales se centran en el ámbito educativo, por ejemplo, en la Organización de Naciones Unidas se desarrollan instituciones como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) o el Banco Mundial (BM), este último a pesar de ser una institución de carácter económico presenta actualmente una fuerte influencia en el desarrollo de las políticas educativas, principalmente en los países en vías de desarrollo. Asimismo, en el ámbito de la OCDE se crea el Centro para la Investigación y la Innovación Educativas (CERI), el Comité de Educación dentro del Consejo de Europa y por último, la importancia de la educación en este tipo de organizaciones internacionales y supranacionales también es observable en la Unión Europea, la cual, señala Puelles Benítez (2010), a partir del Tratado de Maastricht de 1992 “abre una nueva fase [...] de apertura hacia la creación de una política europea de educación” (p. 428).

Además de las citadas, destaca Pendi (2006) que en los últimos años se han desarrollado organizaciones de carácter regional o subregional que están favoreciendo la cooperación de los Estados en materia educativa, entre ellas, la Organización Árabe para la Educación, la Cultura y la Ciencia (ALECSO) o dentro de la propia UNESCO, el Programa de Innovación Educativa para el Desarrollo en Asia y el Pacífico (APEID).

De esta forma, como indica Payá (2009), el interés intergubernamental por la educación demuestra la relevancia que adquieren las políticas educativas de los países en el desarrollo de una política globalizada. En este sentido, las políticas educativas que llevan a cabo esas organizaciones tienen enorme influencia en

las naciones que forman parte de su ámbito, contribuyendo de manera evidente al desarrollo educativo de esas naciones.

A este respecto, Sanz (2011) llama la atención sobre el hecho que educación y desarrollo económico evolucionan paralelamente, ya que a nivel internacional “todos consideran la educación como el principal potencial de productividad” (p. 246). Para este autor, existe un importante desarrollo educativo³⁸ posterior a la Segunda Guerra Mundial, principalmente entre las décadas 50 y 60 del siglo XX en las que por ejemplo, hubo un incremento mundial de alumnos matriculados en la enseñanza primaria del 50% y del 100% en la enseñanza media y superior, observándose también un incremento en la inversión pública en educación.

Este desarrollo educativo, destaca Sanz (2011), vino motivado principalmente por tres factores: la consideración social de que la educación es el principal factor de promoción individual; la identificación de la educación como un elemento esencial para el desarrollo económico de las naciones, así como la necesidad de los Estados de realizar inversiones sociales como forma de desarrollo y consolidación de sus sistemas democráticos, siendo en estas dos últimas razones donde comienzan a desempeñar un papel fundamental las organizaciones internacionales, difundiendo para ello:

La necesidad de grandes reformas de los sistemas de enseñanza que se ajusten a la nueva realidad e invitan a los Estados a hacer grandes inversiones (no gastos) en educación, con el fin de potenciar no sólo el crecimiento económico sino también de consolidar el espíritu social e igualitario de las constituciones democráticas (Sanz, 2011, p. 258).

2.8.1. POLITICA EDUCATIVA EN LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SUPRANACIONALES

Que la globalización ha modificado y revolucionado el ámbito educativo es una realidad que presenta evidentes consecuencias para el desarrollo de las políticas

³⁸ Sanz (2011) hace referencia al término “desarrollismo educativo”. Con ello se refiere al “proceso de expansión que tiene por objetivo no ya solamente la universalización de los niveles mínimos de enseñanza sino la apertura de las instituciones de enseñanza primaria, media y superior a la masa de la población” (p. 246).

educativas. De esta forma, citando a Carnoy (1999), Calatayud (2008) destaca que el impacto de la globalización en el contexto educativo exige dar respuesta a diversos aspectos, entre ellos:

- El multiculturalismo, como producto de la movilidad de grandes grupos de población que está “teniendo unas grandes repercusiones en los objetivos básicos y en las señas de identidad históricas de los sistemas educativos” (Calatayud, 2008, p. 37).
- La reconversión de la escuela, en la que parece extenderse la idea que el progreso de las escuelas solamente será posible con la menor participación de las Administraciones, la mayor autonomía pedagógica, organizativa y económica de los centros, así como un mayor abanico de posibilidades respecto a la libre elección de centro.
- El Estado de Bienestar y el papel de la escuela, en cuanto a que el papel del Estado, como actor que debe preservar el actual Estado de Bienestar a través de la gestión de los servicios públicos, se ve cuestionado como consecuencia del papel predominante de la empresa privada en el proceso globalizador en el que nos encontramos, lo que lleva, según Rizvi y Lingard (2013) a un proceso de descentralización de los sistemas de dirección educativa como nueva forma de gobernanza y de gestión de las políticas públicas.

Respecto a la descentralización conviene detenerse un instante, pues consideramos este concepto como una de las claves para una mejor comprensión de las políticas educativas de las organizaciones que nos ocupa.

De esta forma, llama la atención Raventós (2009) que el modelo político basado en naciones independientes está claramente en decadencia, ya que progresivamente el proceso de descentralización política va incrementando los poderes de las regiones en la mayor parte de los países occidentales, al mismo tiempo que son cada vez más países los que aceleran su integración en organismos supranacionales. Esto está provocando que la soberanía de los Estados se vea disminuida en el sentido que se subordinan “importantes decisiones a organismos internacionales o supranacionales que, obviamente,

con su influencia, cada vez mayor, restan poderes a los gobiernos nacionales o estatales” (Raventós, 2009, p. 96).

Esa presión descentralizadora, desde nuestro punto de vista con un marcado matiz ideológico, proviene según autores como Rizvi y Lingard (2013) de las propias organizaciones internacionales, así como de las propias naciones que tratan de hacer coincidir sus políticas con las agendas educativas de esas grandes organizaciones. Agendas que, en la mayoría de los casos como veremos a continuación, confluyen en la idea de que la educación debe ser contemplada desde la perspectiva del capital humano, y por tanto, en ese ya tradicional paralelismo entre economía y educación, se pretende “el desarrollo de políticas educativas enfocadas a preparar a los estudiantes para nuevos tipos de empleos y relaciones laborales” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 152).

A continuación pasamos a analizar la política educativa de los organismos internacionales y supranacionales que en la actualidad influyen de manera decisiva en el desarrollo educativo en la sociedad actual, dentro de los cuales encontramos aquellos que perciben la educación desde un punto de vista más social como UNESCO y UNICEF y aquellos que abordan la educación desde una perspectiva más económica y financiera, entre ellos el Banco Mundial, la OCDE o la Unión Europea.

2.8.1.1. POLÍTICA EDUCATIVA EN LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES DE CARÁCTER SOCIAL

2.8.1.1.1. UNESCO

Fundada el 16 de noviembre de 1945 y con sede en París, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, es un organismo especializado de la ONU cuyo objetivo fundacional, según se recoge en el artículo 1.1 de su Constitución es:

Contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o

religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo (UNESCO, 1945).

La UNESCO en la actualidad está formada por 195 Estados miembros y 10 Estados asociados centrandose su actividad en temas como la educación, las ciencias naturales, las ciencias sociales y humanas, cultura y comunicación e información. En materia educativa, el año 1990 constituyó un punto de inflexión en la política de la organización. Aquel año, en Jomtien (Tailandia), se aprobó la Declaración Mundial de Educación para Todos en la que, según la UNESCO (1994), los países firmantes se comprometían a extender la enseñanza primaria y a reducir las tasas de analfabetismo en sus ámbitos de competencia.

Con este antecedente, en el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, gobiernos de todo el mundo se comprometieron a progresar en la implementación de la iniciativa Educación para Todos (EPT) que surgió en 1990 a través de seis objetivos. Entre ellos, según la propia UNESCO (2000), la atención y mejora de la educación de la primera infancia; la extensión de la enseñanza primaria universal de calidad; la adquisición de competencias por parte de jóvenes y adultos que les prepare para la vida activa; aumento de la alfabetización mundial; acabar con las desigualdades de género en la enseñanza primaria y secundaria y mejorar los aspectos cualitativos de la educación.

Todos estos objetivos debían cumplirse antes de la finalización del año 2015. Pasada esta fecha, la propia UNESCO (2015a) valoró que aunque se hicieron algunos progresos y algunos cambios educativos se aceleraron, también hubo importantes fracasos, entre ellos, la reducción al 23% del analfabetismo mundial y no al 50% como estaba previsto o las dificultades para que en algunos países se hayan alcanzado la paridad de género en primaria y secundaria.

Por ello, viendo la experiencia acumulada en estos tres lustros se llegó a la conclusión de la necesidad de establecer metas más realistas, específicas y medibles a nivel educativo que permitiesen la consecución real de los objetivos establecidos. De esta forma, en mayo de 2015 se celebró el Foro Mundial sobre la Educación, en Incheon (República de Corea). Allí se establecieron las líneas generales de actuación en el ámbito educativo durante las próximas décadas, enmarcándose estas en lo que en septiembre del mismo año 2015 se denominó

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, nueva línea de actuación global de la UNESCO.

La Agenda 2030, tal y como recoge la ONU (2015a) en el Preámbulo de la Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 en su sede de Nueva York, se configura en un “plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad”. (p. 1).

Así, sobre este plan de acción, los Estados miembros establecieron diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible³⁹ entre los cuales, tal y como observamos en la Figura 8, el objetivo 4, se refiere exclusivamente a la educación.



Figura 8. Objetivos de Desarrollo Sostenible fijados en la Agenda 2030 de la UNESCO. (Fuente: UNESCO).⁴⁰

De esta forma, de manera más concreta y en función de la ya citada Resolución por la que se aprueba la Agenda 2030, la política educativa de la UNESCO hasta el año 2030 girará en torno al siguiente objetivo:

³⁹ En el Preámbulo de la Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, por la que se aprueba la Agenda 2030, se señala que los Objetivos de Desarrollo Sostenible pretenden retomar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2015a). Estos últimos pretenden combatir las múltiples formas de pobreza que se encuentran en el mundo y fueron establecidos en el año 2000 por Naciones Unidas. Se formularon ocho objetivos, siendo el segundo de ellos: “Lograr la enseñanza primaria universal” (ONU, 2015b, p. 4). En este sentido, desde el año 2000 hasta la actualidad, según la ONU (2015b), la matriculación en primaria en países en desarrollo ha pasado del 83% en el año 2000 al 91% en 2015.

⁴⁰ Información disponible en: <https://es.unesco.org/sdgs>

- “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015a, p. 19).

Este objetivo, según se recoge en la propia Resolución por la que se aprueba la Agenda 2030, se concreta en una serie de metas a conseguir, entre ellas:

- Asegurar que todos los niños y niñas finalicen sus estudios primarios y secundarios.
- Asegurar una educación infantil de calidad que prepare para la educación primaria.
- Asegurar el acceso igualitario de hombres y mujeres a todos los niveles educativos.
- Aumentar las competencias técnicas y profesionales de jóvenes y adultos para el acceso a empleos dignos.
- Asegurar el acceso igualitario a los distintos niveles educativos de personas vulnerables y con discapacidad.
- Asegurar que la totalidad de la juventud y un porcentaje alto de adultos estén alfabetizados y tengan conocimientos básicos de aritmética.
- Asegurar la adquisición por parte de los alumnos de los conocimientos necesarios para hacer posible un desarrollo y una vida sostenible.
- Construir instalaciones educativas en entornos seguros y accesibles a personas con discapacidad.
- Aumentar el número de becas disponibles y aumentar la oferta internacional de docentes (ONU, 2015a).

Por último, en noviembre de 2015 se aprobó en París el Marco de Acción de Educación 2030, a través del cual se pretende concretar medidas efectivas a nivel regional, nacional y mundial que permitirán la consecución de esas metas educativas enmarcadas en el desarrollo de una política global de desarrollo sostenible, entre ellas, y siempre teniendo en cuenta la situación económica y social de cada país “el aumento del gasto público en educación que oscile entre el 4 y 6% del PIB y/o destinando al menos el 15-20% del gasto público total a la educación” (UNESCO, 2015b, p. V, traducido).

2.8.1.1.2. UNICEF

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia tiene su origen en el año 1946, convirtiéndose en un órgano permanente de la ONU en 1953. Nació con el firme propósito de ayudar y proteger a los niños de Europa del hambre y la enfermedad tras la Segunda Guerra Mundial.⁴¹

Con sede en Nueva York, actualmente está presente en más de 190 países siendo el principal referente para la defensa de los intereses de la infancia a nivel mundial. Organizativamente es la Junta Ejecutiva la que establece la política de la institución la cual se canaliza a través de las oficinas regionales y nacionales.

Como destacan Balsera, Garmendia y Urdin (2015), los objetivos fundacionales de esta institución se centraron en favorecer la protección y supervivencia de la población infantil de países en vías de desarrollo. Sin embargo, a lo largo de los años este organismo ha ido ampliando su campo de acción, siendo la educación un ámbito que ha adquirido cada vez mayor relevancia. De hecho, la misma UNICEF (2013) en el Plan Estratégico de UNICEF para el periodo 2014-2017 recogía como misión principal la promoción de todos los derechos del niño, siendo la educación uno de ellos.

Destacan Balsera et al. (2015) que UNICEF se incorporó tardíamente al ámbito educativo por la sencilla razón de que dentro de la ONU, es la UNESCO la que se encarga preferentemente del ámbito educativo. En cualquier caso, destacan los citados autores que la política educativa de UNICEF se estructura sobre tres ejes: calidad educativa, la no discriminación en cuanto a género y la atención a los niños de primera infancia.

Estos grandes ejes se concretaron en el Plan Estratégico 2014-2017 de UNICEF, donde la política en materia educativa quedó resumida en los siguientes puntos:

- Mejorar en la implementación de una educación equitativa e inclusiva.
- Favorecer el acceso a la enseñanza primaria y renovar el compromiso con la enseñanza secundaria.

⁴¹ Para profundizar en los datos históricos de UNICEF se puede consultar la página web de UNICEF España, disponible en: <https://www.unicef.es/quienes-somos/unicef-espana>

- Apoyar a los gobiernos en el desarrollo de una educación de calidad para todos.
- Respaldar iniciativas destinadas a mejorar los resultados educativos de niños marginados, así como la enseñanza multilingüe y la tecnología centrada en el niño.
- Apoyar a sistemas educativos que favorezcan la inclusión social, prestando especial atención a la medición de los resultados de los aprendizajes (UNICEF, 2013).

En definitiva, la labor educativa de UNICEF, aunque menos conocida, resulta de gran valor en países en los que el derecho a la educación de la infancia no está plenamente consolidado, demandando a las naciones, como resaltan Balsera et al. (2015), esfuerzos sobre la disponibilidad y accesibilidad escolar.

2.8.1.2. POLÍTICA EDUCATIVA EN LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES DE CARÁCTER ECONÓMICO

2.8.1.2.1. BANCO MUNDIAL

Estamos de acuerdo en destacar que el Banco Mundial es “el organismo internacional que mejor representa la concepción financiera de la educación” (Payá, 2009, p. 352).

Con sede en Washington DC, el Banco Mundial fue creado en 1944 con el propósito de facilitar la reconstrucción y el desarrollo tras la Segunda Guerra Mundial. Con el tiempo el Banco Mundial ha centrado sus esfuerzos en asumir el liderazgo en la reducción de la pobreza en el mundo para lo cual, como destaca Payá (2009), la institución trata de crear las condiciones adecuadas para la inversión y el desarrollo económico sostenible.

Constituido por los 189 países miembro,⁴² el Banco Mundial “ofrece préstamos para proyectos de inversión y políticas de desarrollo” (Payá, 2009, p. 353), constituyendo la educación uno de los ejes fundamentales en la actividad de este

⁴² Datos obtenidos de la página web del Banco Mundial: <http://www.bancomundial.org/es/about/leadership>

organismo como instrumento para la reducción de las desigualdades sociales y el crecimiento económico.

Destacan Verger y Bonal (2011) que fue a partir del año 1960 cuando el Banco Mundial comenzó a implicarse en asuntos relacionados con la educación, principalmente vinculados con proyectos de infraestructuras educativas. Con el paso de los años, estos autores comentan, que el Banco Mundial comenzó a elaborar planes más orientados al desarrollo de una política educativa basada en el fomento de la inversión pública en la educación primaria y el aumento del peso del sector privado en la enseñanza secundaria y superior bajo el paraguas de la recuperación de costes en la educación superior.

En cualquier caso la política educativa del Banco Mundial se ha ido adaptando a los cambios sociales y económicos hasta el punto, como destaca Rodrigo (2006), que esta institución “se ha convertido en una de las agencias con mayor capacidad de injerencia en la esfera educativa [...] del mundo entero” (p. 848). Según esta autora, el Banco Mundial apuesta por un modelo de reforma educativa que haga posible que las naciones en vías de desarrollo puedan competir dentro de la economía global actual, configurando una estrategia que pretende orientar el devenir de las políticas educativas nacionales y apostando en este caso, por la descentralización.⁴³

De esta forma, la política educativa actual del Banco Mundial (2011) queda expuesta en el documento *Aprendizaje para todos*. En este documento se recoge lo que será la estrategia educativa de la institución hasta el año 2020, la cual, se basará en tres pilares:

⁴³ Destaca Rodrigo (2006) que, según el Banco Mundial, el retraso en el desarrollo de reformas educativas puede tener repercusiones económicas, políticas y sociales para los países. Además, un elemento importante de esa reforma educativa que propone el Banco Mundial lo constituye la descentralización que por ejemplo, para el caso concreto de países como Argentina, supuso según Rodrigo (2006) que por parte del Banco Mundial se considerase, además de una mayor participación de la comunidad educativa, “la intervención del sector privado y de los organismos no gubernamentales, ya sea tanto en las decisiones como en la ejecución de las medidas educativas” (p. 850).

- Invertir temprano. Parte de la idea de que las capacidades esenciales que permiten el aprendizaje a lo largo de la vida se adquieren en la primera infancia por lo que es necesario centrar esfuerzos educativos en los periodos que preceden al comienzo de la escolarización formal.
- Invertir con inteligencia. Implica que la calidad educativa debe ser objetivo prioritario de las inversiones en educación.
- Invertir para todos. Conlleva la reducción de barreras que dificultan a minorías étnicas o discapacitados acceder la educación en igualdad de condiciones que el resto.

Estos tres ejes, el Banco Mundial (2011) los canaliza a través de dos vías de acción educativa. Por un lado la reforma de los sistemas educativos de los países en los que actúa y por otro, el desarrollo de una base de conocimientos que permita a los gobiernos analizar cuáles son sus debilidades y fortalezas a nivel educativo para de esta forma, articular una reforma educativa a nivel mundial. Esta base de conocimientos se pretende, según se recoge en la estrategia educativa del Banco Mundial, que se estructure sobre una serie de evaluaciones, entre ellas, las evaluaciones de los sistemas educativos y las evaluaciones de aprendizaje y capacidades de los alumnos.

En definitiva, destacan Verger y Bonal (2011), el enfoque educativo del Banco Mundial presenta un marcado carácter economicista en cuanto a la reforma educativa que pretende, observándose un matiz político-económico en la compleja relación entre pobreza y educación.

2.8.1.2.2. OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico encuentra su antecedente en el año 1948 a través de la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), cuyo principal cometido fue la de ejecutar el Plan Marshall financiado por Estados Unidos para la reconstrucción de Europa. Oficialmente la OCDE nació el 30 de septiembre de 1961 y en la actualidad cuenta con 35 miembros.⁴⁴

⁴⁴ Información traducida de la página web de la OCDE: <http://www.oecd.org/about/history/>

Los principales objetivos de la Organización aparecen recogidos en el artículo 1 del Convenio Fundacional de 14 de diciembre de 1960, estando el desarrollo de las políticas propias de la OCDE destinadas a:

- a) Realizar la más fuerte expansión posible de la economía y del empleo y un aumento del nivel de vida en los diferentes países miembros, favoreciendo la estabilidad financiera y contribuyendo al desarrollo de la economía mundial;
- b) contribuir a una adecuada expansión económica en los países miembros y en los no miembros en vías de desarrollo económico;
- c) contribuir a la expansión del comercio mundial de manera multilateral y no discriminatoria, conforme a las obligaciones internacionales. (OCDE, 1960, traducido).

Para la consecución de estos objetivos, Payá (2009) destaca que la Organización trabaja en diferentes ámbitos, entre ellos el económico y financiero, la innovación, el desarrollo sostenible, así como en ámbitos sociales, entre los que sobresale la atención que se concede a la educación como factor que beneficia no solamente a los individuos en cuanto a la mejora en sus condiciones de vida, sino también a las naciones en su conjunto en el sentido que un mayor nivel educativo implica mayor desarrollo económico y por tanto, mayor cohesión social.

La OCDE no proporciona apoyo financiero a los países miembro, sino que, como indican Leibfried y Martens (2009), lleva a cabo una labor más próxima al asesoramiento y recomendaciones, por lo que la Organización ejerce una intensa labor en cuanto a publicaciones y estudios de muy diversa naturaleza, convirtiéndose según los autores antes citados en uno de los mayores editores del mundo. De esta forma, en materia educativa, señala Represas (2015), en los últimos años la OCDE se ha especializado en la publicación de estudios comparativos sobre la situación de los sistemas educativos de los Estados miembro, con el firme objetivo de contribuir a la formulación de políticas educativas y mejorar los resultados de los aprendizajes a partir de la detección de debilidades y fortalezas educativas, utilizando para ello como instrumento más relevante, el programa PISA (*Programme for International Student*

Assessment) que pretende valorar el rendimiento de los alumnos de 15 años en cuanto a la adquisición de una serie de conocimientos y competencias.

En definitiva, la OCDE se constituye en un Organismo internacional que, como destacan Leibfried y Martens (2009), presenta una limitada capacidad en cuanto a la implementación de políticas públicas, siendo la mayor parte de sus decisiones no vinculantes. Sin embargo, señalan los citados autores, la OCDE proporciona un espacio en el que a través de intercambios de experiencias los Estado miembro ejercen una fuerte presión entre sí, lo que lleva a la reestructuración de las políticas nacionales, en este caso, en materia educativa desde la perspectiva, según Rizvi y Lingard (2013), de la eficiencia económica.

2.8.1.2.3. UNIÓN EUROPEA

La actual Unión Europea de los 28 encuentra su embrión en la denominada Comunidad Europea del Carbón y el Acero (CECA) fundada en 1951 y posteriormente, en la Comunidad Económica Europea (CEE) fundada en 1957 en el Tratado de Roma y cuya seña de identidad era “establecer una mayor aproximación de las políticas económicas de los estados miembros, con la finalidad de promover un desarrollo armónico y una expansión continua” (Represas, 2015, p. 286).

En este sentido, destaca Puelles Benítez (2010) que el Tratado de Roma apenas hacía referencia a la educación por lo que el propio autor, citando a Etxeberria (2000), considera que entre 1957 y 1971 la política europea estuvo centrada en aspectos económicos. De esta forma, en 1971 tuvo lugar la primera reunión de ministros de Educación de la CEE⁴⁵ a partir de la cual se establecieron las primeras líneas de actuación común en materia educativa, siendo estas “la educación permanente, el aprendizaje de las lenguas europeas, la dimensión europea de la enseñanza, las nuevas tecnologías en la educación y [...] el reconocimiento de los títulos académicos” (Puelles Benítez, 2010, p. 426).

Llegados a este punto, nos situamos en 1992, año del Tratado de Maastricht. Este Tratado supuso la fundación de la actual Unión Europea, la cual, además

⁴⁵ Destaca Puelles Benítez (2010) que fruto de esa reunión surgió un informe denominado *Por una política común de educación*, más conocido como *Informe Janne*.

de la unión monetaria y económica también apostó en aquel entonces de manera decidida por la unión social, a través, como destaca Represas (2015) de la creación de una ciudadanía europea. Dentro de este contexto, la incorporación en el Tratado de Maastricht de un artículo específico sobre educación permitió, según Valle (2010), que la educación se convirtiera en uno de los ejes de acción en la construcción europea e implicó un impulso cualitativo para la política europea en materia educativa. De esta forma, tal y como se recoge en Puelles Benítez (2010), en el artículo 126 del Tratado de Maastricht, se reconocía la necesidad de apostar por el desarrollo de una educación de calidad a partir de la colaboración entre Estados a través de actuaciones relacionadas con la enseñanza de idiomas, la cooperación entre centros docentes o la movilidad de estudiantes y profesores.

Llama la atención Valle (2010) sobre el hecho que a partir del Tratado de Maastricht las políticas educativas de los Estados comenzaron a consensuarse dentro de un marco intencional en el que los indicadores y los criterios homogéneos constituían la principal fuente de información sobre la situación de los sistemas educativos nacionales.

De esta forma, ya en marzo del año 2000, en las Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa se aprueba un nuevo objetivo estratégico para la Unión hasta el año 2010, “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Consejo Europeo, 2000).⁴⁶

Para la consecución de este ambicioso objetivo se consideró que sería clave, tal y como aparece recogido en el apartado 24 de las Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, la inversión en capital humano y el desarrollo de un Estado de Bienestar activo y también dinámico (Consejo Europeo, 2000), siendo la educación uno de los factores esenciales para el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Así, dentro de ese valor que se concede a la educación, en el

⁴⁶Las Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa son las que se conocen como *Estrategia de Lisboa*. El texto completo de las citadas Conclusiones del año 2000 está disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

apartado 25 de la Estrategia de Lisboa se llama la atención sobre la necesidad de adaptación de los sistemas educativos existentes hasta entonces, para mejorar el nivel y la calidad del empleo, dando respuesta a personas desocupadas o personas con empleo pero que corren el riesgo de ver como sus habilidades laborales quedan obsoletas ante la rapidez de los cambios sociales y económicos (Consejo Europeo, 2000). Para ello, las líneas educativas de la Unión Europea hasta el año 2010, atendiendo a los apartados 25 y 26 de las Conclusiones del Consejo del año 2000, se focalizaron en la creación de centros de aprendizaje locales de carácter polivalente que permitiera el acceso a una amplia variedad de destinatarios y en la que se generasen asociaciones con centros de investigación y empresas; la promoción de nuevas competencias básicas, en especial las relacionadas con las nuevas tecnologías, así como una transparencia mayor de las cualificaciones adquiridas mediante instrumentos que permitan su mejor evaluación. Por último, en el apartado 27, en la Estrategia de Lisboa del año 2000 se pidió una reflexión sobre los objetivos que debían guiar los sistemas educativos del futuro en los países de la Unión Europea, para lo cual se requería que se focalizasen esfuerzos en fijar intereses comunes al tiempo que se respetasen las diferencias nacionales (Consejo Europeo, 2000).

A partir de estas consideraciones en marzo de 2001, en materia educativa se quiso precisar más lo que debía ser la política educativa en Europa hasta el año 2010, de manera que, según Valle (2010), en el Consejo Europeo de Estocolmo se presenta y se adopta el informe titulado *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, fijándose una serie de objetivos que se agrupan en tres bloques principales, entre ellos, la mejora de la calidad y eficacia de los sistemas educativos; facilitar el acceso al aprendizaje permanente y abrir la educación a un entorno globalizado.

La configuración de estos objetivos será fundamental para el desarrollo futuro de la Unión Europea en el contexto educativo, ya que en el año 2002 se elabora el *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación europea*. En este documento, como

destaca Valle (2010), se define un nuevo concepto que ya forma parte del vocabulario habitual de la Comunidad Educativa, las competencias clave.⁴⁷

Este concepto surge ante el objetivo establecido de la mejora de la calidad y eficiencia de los sistemas educativos y ante la necesidad de definir cuáles son las capacidades básicas que favorezcan el desarrollo de la sociedad del conocimiento y faciliten que la Unión Europea se convierta en la economía más dinámica del mundo. De esta forma, la educación por competencias cobra un nuevo impulso en el año 2006 al establecer, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) un *Marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, fijándose ocho competencias que se vinculan con conocimientos, capacidades o actitudes fundamentales, entre ellas: la comunicación en lengua materna; comunicación en lengua extranjera; competencias matemáticas, en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, así como la conciencia y la expresión culturales.⁴⁸ De esta manera, considerando, como indican Luengo, Trujillo y Torres (2008), que una mayor inversión no asegura una mejora de los sistemas educativos, desde las Administraciones europeas se han venido focalizando esfuerzos en la organización de los aprendizajes a través de competencias, por lo que gran parte de las reformas educativas actuales están girando alrededor de estas.

Llegados a este punto, actualmente nos encontramos en un periodo en el que la política actual de la Unión Europea se resume en la denominada Estrategia 2020, estableciéndose en ella, según recoge la Comisión Europea (2010), tres objetivos principales de carácter general:

⁴⁷ Como veremos en capítulos posteriores las competencias clave van a ser un elemento fundamental en el devenir de las políticas educativas de los sistemas educativos europeos en cuanto a la medición de rendimientos académicos por medio de evaluaciones externas.

⁴⁸ El *Marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* se contextualiza dentro de las Recomendaciones 2006/962/CE del Parlamento Europeo y el Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje, las cuales están disponibles en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32006H0962>

- Crecimiento inteligente: en cuanto a apostar por el desarrollo de una economía que gire en torno al conocimiento y la innovación.
- Crecimiento sostenible: respecto a un uso eficaz de recursos.
- Crecimiento integrador: mediante empleos de calidad que favorezcan la cohesión, no solamente económica, sino también social y geográfica.⁴⁹

Una vez más, siguiendo la dinámica iniciada en el Tratado de Maastricht, dentro de la política económica de la Unión Europea se observa el valor que se concede actualmente a la educación, en este caso respecto a la necesidad de desarrollar un crecimiento inteligente, aspecto este que se concreta en cuatro líneas de actuación:

- Hacer realidad el aprendizaje permanente mediante vías de aprendizaje más flexibles, así como mejorar la movilidad de los estudiantes para hacer de la empleabilidad y la adaptabilidad laboral un hecho.
- Mejorar la eficacia y la calidad de los sistemas educativos a través de medidas que aseguren la adquisición de las competencias clave ya reseñadas, mejorando la formación del profesorado, la dirección de los centros, el uso eficaz y sostenible de recursos, así el desarrollo de una política educativa basada en datos reales.
- Apostar por la cohesión social y la ciudadanía activa por medio del desarrollo de aptitudes y competencias fundamentales para la mejora de la empleabilidad.
- Apostar por la creatividad como instrumento de innovación y como medio para el desarrollo empresarial, para lo cual, se insiste nuevamente, será fundamental el desarrollo de las competencias clave por parte de todos los ciudadanos. (Consejo de la Unión Europea, 2009).⁵⁰

⁴⁹ El texto completo de la *Estrategia 2020* está disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>

⁵⁰ Los objetivos educativos de la Unión Europea para el año 2020 se enmarcan dentro de las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la

Como destacan Valle y Manso (2013), todos estos objetivos y actuaciones que marca la Unión Europea permiten considerar que en nuestro entorno europeo existe una política educativa supranacional basada en estructuras de cooperación entre los Estados miembro y “desde la que se proponen acciones educativas concretas que deben integrarse en los sistemas educativos de esos Estados”. (p. 20). Entre esas medidas, tal y como recoge el Consejo de la Unión Europea (2009), se encuentran el seguimiento de los progresos educativos en función de los denominados *Niveles de referencia del rendimiento medio europeo* y que se refieren a:

- El aumento de la participación de los adultos en el aprendizaje permanente.
- La mejora en el rendimiento en aptitudes básicas de lectura, matemáticas y ciencias.
- Mejora en el rendimiento en la enseñanza superior.
- La reducción del abandono escolar temprano.
- El aumento de la participación de la educación de la primera infancia.

De esta forma, para terminar, cabe destacar que la actual política educativa de la Unión Europea, continuidad de lo que supuso el comienzo de esa política educativa en el Tratado de Maastricht de 1992, converge en gran medida con la política educativa de los organismos internacionales que hemos ido analizando a lo largo de este capítulo en cuanto, como indican Rizvi y Lingard (2013), a “formas de gobernanza educativa requeridas para un mundo en proceso de globalización” (p. 158), instando a los países que forman parte de esa esfera globalizada, según los autores citados, a centrar gran parte de sus políticas educativas en “la garantía de la calidad y el rendimiento como medio para monitorizar la educación” (p. 158).

cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020) y están disponibles en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52009XG0528%2801%29>

3. POLÍTICA DE LA CALIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

3.1. CUESTIONES GENERALES

Como acabamos de estudiar en el capítulo anterior, los organismos internacionales y supranacionales ejercen una enorme presión en el desarrollo de las políticas educativas nacionales, justificándose todo ello desde la perspectiva general de la globalización y sus correspondientes cambios sociales, económicos y culturales.

En este sentido, como consecuencia de esa presión a la que aludimos, parece una tendencia generalizada el diseño de reformas educativas que, como destaca Pérez-Agote (2010) no han hecho más que instalar en la paradoja y la contradicción permanente a gran parte de los sistemas educativos actuales.

Esta situación se argumenta en cuanto que los principales actores educativos deben diseñar sistemas educativos que consigan mantener el equilibrio entre la función socializadora y cultural que se le presupone a cualquier sistema educativo de calidad, con las necesidades de eficiencia y de atención a los sistemas productivos propios de las naciones del siglo XXI en las que la educación, parece un instrumento al que confiar su futuro económico.

Este hecho, esta necesidad por equilibrar intereses sociales y económicos, nos lleva, según el propio Pérez-Agote (2010), a una situación de crisis permanente de los sistemas educativos como consecuencia de una serie de reformas cuyo producto “es la imperfecta relación entre educación y cambio social” (p. 29).⁵¹

Siguiendo esta misma línea argumental, cabe destacar que en las últimas décadas las reformas educativas que se están materializando en múltiples países de nuestro entorno están provocando, como indican Rizvi y Lingard (2013), una nueva conceptualización de los valores educativos, así como el

⁵¹ Pérez-Agote (2010) llama la atención sobre la devaluación de los sistemas educativos en cuanto a su declive en la función socializadora, destacando además que “ahora las estructuras educativas se ven cada vez más aisladas y los procesos de socialización y educación moral se ven amenazados” (p. 28).

modo en el que se afrontan tres de los pilares sobre los que se sustenta todo proceso educativo: el currículum respecto a aquello que se enseña; la pedagogía en cuanto a cómo se enseña y la evaluación en cuanto a los contenidos que deben ser analizados, valorados y cuantificados.

De esta forma, parece una realidad que con las políticas educativas imperantes en la actualidad, la eficiencia⁵² se ha convertido “en una especie de meta valor” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 152) en la que la formación de capital humano y el valor de mercado prevalecen, según los autores señalados, sobre los valores culturales o socializadores, lo que entre otras cosas, ha llevado a una nueva concepción de la política educativa respecto, por ejemplo, a la dirección de las instituciones escolares, hecho este que es muy evidente en la reforma educativa que en nuestro país opera la LOMCE.⁵³

Sin embargo, dentro de esa tendencia educativa hacia la eficiencia y la calidad, destaca Puelles Benítez (2009) que definir el término “calidad” no es fácil, ya que desde su polisemia, se pueden admitir diferentes contenidos, por lo que no hay un concepto único de calidad. Este hecho, resulta de vital importancia para el desarrollo de las políticas públicas actuales sobre calidad educativa, ya que partiendo de la vinculación existente entre la educación y el sistema económico y productivo, hace que la aproximación conceptual de “calidad” que domina en las reformas educativas actuales venga determinada, “de manera pragmática, por el rendimiento escolar, por el rendimiento alcanzado por los alumnos y globalmente por las escuelas” (Puelles Benítez, 2009, p. 27).

De esta forma, esa relación entre el sector educativo y el sector económico de las naciones desarrolladas se hace, si cabe, más evidente en el hecho de que,

⁵² Para Rizvi y Lingard (2013) “la eficiencia se entiende como el logro de los mejores resultados posibles con un nivel determinado de fondos” (p. 152).

⁵³ Uno de los ejes sobre los que pivota la reforma educativa que opera la LOMCE en nuestro país, es el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros docentes, de tal forma que en el Preámbulo de la ley aparece recogido que se conferirá “a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión” (p. 97863).

como señalan Fernández e Higuera (2010), el concepto actual de calidad que se ha instalado en el contexto educativo, proviene del ámbito empresarial.

Sobre esto, llama la atención Vega Cantor (2014) que ya en los años sesenta del siglo XX, dentro del ámbito de la empresa privada, se comenzó a utilizar el término “calidad educativa”, introduciéndose al tiempo, según Fernández e Higuera (2010) términos como eficiencia, competencias, competitividad, calidad, etc.

No obstante, destaca Puelles Benítez (2009), que no fue hasta los años ochenta del siglo pasado cuando la terminología propia del mundo empresarial se trasladó al ámbito educativo. De hecho, Vega Cantor (2014) señala que en 1983 el concepto de “calidad educativa” tal y como lo conocemos en la actualidad tuvo un impulso definitivo cuando, en Estados Unidos, la Comisión Nacional de Excelencia en Educación publicó el informe conocido como *Una nación en riesgo*. Allí, según el autor antes referido, se propuso la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos (escuelas, *colleges* y universidades), así como su comparación con las instituciones educativas de otros países industrializados.⁵⁴

Profundizando en este aspecto, Saura y Luengo (2015) destacan que ya en 1964 la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA) elaboró y “desarrolló el primer examen de estandarización externa *First International Mathematics Study (FIMS)*” (p. 137), en la que se evaluaba a una serie de países.⁵⁵

A partir de aquí, como señalan Fernández e Higuera (2010), podemos vincular estas propuestas orientadas al desarrollo de escuelas eficaces con la

⁵⁴ Según Vega Cantor (2014), citando a Yáñez Velazco (1994), el informe *Una nación en riesgo* supuso el punto de partida del uso del término “calidad educativa” como “un lineamiento de política por parte de un Estado” (p. 115).

⁵⁵ Los países que formaron parte del FIMS fueron Australia, Bélgica, Escocia, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Holanda, Inglaterra, Israel, Japón, República Federal de Alemania y Suecia. Además de este dato, citando a Postlethwaite (1967), destacan Saura y Luengo (2015) que el FIMS fue uno de los puntos de inflexión “para saber qué sucedía en las escuelas y así orientar los procesos reformistas que se estaban implementando en esos momentos” (p. 137).

configuración de estándares. Estándares, según los autores citados, que se van a constituir en un modo de medir la consecución de los logros alcanzados, siendo esto en nuestra opinión, indicadores de una serie de múltiples factores que van a determinar la calidad del sistema educativo, entre ellos, el rendimiento del alumnado o el rendimiento global de los centros docentes.

Ahondando en esta idea, señalan Fernández e Higuera (2010) que “en realidad lo que supone estos planteamientos es identificar elementos medibles y cuantificables con los que concluir si se alcanza un determinado estándar, un determinado criterio y nivel de calidad” (p. 115), lo que nos lleva directamente a valorar la utilización de “la evaluación del rendimiento escolar en términos de conocimientos, los únicos que hasta el momento se pueden medir cuantitativamente con pruebas estandarizadas” (Puelles Benítez, 2009, p. 30).

De esta forma, es en esa política del rendimiento, entendido como la consecución o no de indicadores o estándares previamente establecidos donde, como veremos a continuación, las organizaciones internacionales y supranacionales desempeñan desde hace décadas un papel protagonista.

3.2. INFLUENCIA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SUPRANACIONALES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA CALIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como hemos visto, en la actualidad nos encontramos en un periodo en el que el cambio de rumbo educativo derivado de la década de los ochenta del siglo XX parece consolidarse. De esta forma, los sistemas educativos que surgen de las últimas reformas educativas se asocian, según Rizvi y Lingard (2013), a una nueva forma de gestión pública en la que los objetivos de rendimiento adquieren un valor hasta ahora desconocido en el ámbito educativo.

En este sentido, destacan los autores citados, en los países occidentales se está instalando un tipo de gestión pública que ya no está tan interesada en los *input* y procedimientos, sino que focaliza esfuerzos en los *output* o resultados, para lo cual, se llevan a cabo formas de implementación política en la que se fijan objetivos, indicadores o estándares a través de los cuales se van a valorar los resultados obtenidos, es decir, el rendimiento.

Así, en el contexto de la política educativa que nos ocupa, destaca Puelles Benítez (2009) que “la convicción de que la calidad constituye una nueva prioridad a considerar nace de la mano de determinadas organizaciones internacionales” (p. 26). De hecho, se pueden establecer los primeros años de la década de los ochenta como el punto de inflexión que marcó una reorientación de la política educativa mundial respecto a la priorización por la calidad y el rendimiento académico, todo ello, como indican Rizvi y Lingard (2013) “proselitizado por diversas organizaciones internacionales incluyendo la OCDE, el Banco Mundial, y UNESCO” (p. 153).

A este respecto, en el año 1983, según refiere Puelles Benítez (2009), se celebró una de las múltiples conferencias internacionales organizadas por la OCDE. Allí, los ministros de Educación de los países miembro expresaron su más firme convicción y determinación para que la calidad de la educación se convirtiera en una de las máximas prioridades y responsabilidades de los Estados para las siguientes décadas.⁵⁶

Esta nueva tendencia educativa auspiciada desde los grandes organismos internacionales y supranacionales, en la que los valores de mercado parecen prevalecer sobre los valores comunitarios, ha sido “rápidamente aceptado por los sistemas nacionales tanto en el Norte global como en el Sur global” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 153), viniendo además todo ello determinado por múltiples condicionantes, entre ellos, como señala Valle (2012), las ideologías y los *lobbies*.⁵⁷

Sobre esto último, Valle (2012) llama la atención que en la política internacional, sin ser una excepción la educación, los intereses de grandes “agrupaciones de carácter económico, social o profesional se ponen de manifiesto a través de

⁵⁶ A este respecto destaca Puelles Benítez (2009) que en un principio la calidad en educación se dirigió a la calidad de la escolarización y posteriormente a la mejora de la calidad de los sistemas educativos.

⁵⁷ En el capítulo 2.5.1 de este trabajo hacíamos referencia a los condicionantes de la política educativa, Lógicamente, en la política educativa de los grandes organismos supranacionales intervienen esos mismos condicionantes a los que se puede añadir, según Valle (2012) los *lobbies*.

estructuras de presión e influencia denominadas *lobbys*” (p. 120). En este sentido, autores como Rambla, Verger y Tarabini (2009), citando a Robertson et al. (2007), destacan que dentro de los grupos de presión internacional se ha instalado un núcleo intelectual que considera que la liberalización económica favorece el desarrollo y alivia la pobreza, aspecto que sin duda, señalan Rambla et al. (2009), tendrá efectos sobre el campo educativo por medio de recomendaciones o presiones a favor de determinadas políticas educativas.

Por su parte, desde el punto de vista ideológico, la prevalencia de la calidad educativa y el rendimiento académico estandarizado como eje fundamental de las políticas educativas que emanan de los organismos internacionales y supranacionales, se ha consolidado como “un conjunto de prácticas de medición para certificar qué saben los estudiantes, qué enseña el profesorado y qué valor tienen los países en función del lugar que ocupen en una escala comparativa” (Saura y Luengo, 2015, p. 137). Todo ello consideran estos autores, citando a Olssen (2004) y a Bourdieu (2001), como consecuencia del auge de la globalización y del desarrollo de políticas de carácter neoliberal, que ha llevado a que se generalice el interés por los estudios comparativos dentro del contexto de las políticas globalizadas.

De esta forma, al discurso de la calidad y el rendimiento académico imperante a nivel internacional ha ido añadiéndose, tal y como destaca Rodríguez Romero (1998) el discurso de la “excelencia”, especialmente a partir del triunfo del neoliberalismo en los años ochenta del siglo XX en los dos grandes países anglosajones, Estados Unidos y Reino Unido (como se cita en Puelles Benítez, 2009).

Así, para Arnaiz (2012) la excelencia constituye uno de los numerosos retos sociales que en las últimas décadas se han orientado hacia la educación y se identifica con “una cualidad colectiva que dignifica, hace noble y sublima a la educación” (p. 27).

Profundizando en este discurso, Sánchez Santamaría (2013) llama la atención sobre el hecho que partiendo de la base de que la excelencia educativa se relaciona con una educación de alta calidad, esta vendrá determinada por una serie de factores, entre ellos, la atención a la singularidad individual del

alumnado, la organización escolar, el profesorado, la implicación familiar, así como a la promoción del éxito educativo del alumnado sobre la base del rendimiento académico.

Así, llegados a este punto en el que hemos analizado de manera general cómo, desde los organismos internacionales y supranacionales, se han establecido líneas de actuación que ponen el acento en la medición de resultados y el rendimiento a través de indicadores de calidad, así como en la comparativa entre países, pasamos a analizar de manera particular como materializan esas organizaciones la que podríamos denominar cultura del rendimiento.

Para ello, atenderemos al hecho que, como señalan Rizvi y Lingard (2013), organizaciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), la UNESCO, la OCDE, la Asociación Internacional para la Evaluación del Aprovechamiento Escolar (IEA) o la propia Unión Europea tienen una gran influencia en la configuración de las políticas educativas de las naciones actuales, tanto del Norte como del Sur global. Por esta razón, en nuestra exposición y considerando el contexto nacional en el que se desarrolla nuestra investigación, nos centraremos en las organizaciones que mayor influencia tienen en lo que Rizvi y Lingard (2013) denominan el Norte global.

3.2.1. OCDE

Estamos de acuerdo con Rizvi y Lingard (2013) en señalar que los indicadores y estándares educativos han resultado fundamentales en la configuración de un nuevo espacio educativo de carácter internacional y supranacional, teniendo como sabemos, efectos en las políticas nacionales a nivel educativo.

De esta forma, dentro de esa dinámica de cambio en los grandes fines educativos, destacan Saura y Luengo (2015) que el actor más influyente es la OCDE, la cual, a través de PISA, “ha llegado a ocupar un papel de máxima relevancia mundial” (p. 139).

De esta forma, la OCDE lleva publicando informes basados en una serie de indicadores internacionales de educación desde el comienzo de los años noventa del siglo XX, concretamente desde el año 1992, bajo la denominación de *Education at a Glance* (Tiana Ferrer, 2009). Por medio de estos informes la

OCDE, según San Segundo (2006), también ha ejercido una enorme influencia en las políticas educativas nacionales, ya que en ellos se entraba a comparar variables como modelos de financiación educativa, gasto público en educación, retribución del profesorado, los recursos de los centros o porcentajes de titulación académica.

De esta forma, en los últimos años la OCDE, ha desarrollado proyectos como el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) y la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS).⁵⁸ Sin embargo, como sabemos, la mayor influencia de la OCDE en cuanto a los estudios de ámbito internacional sobre evaluación educativa estandarizada, la ejerce mediante el Informe PISA, el cual, como indica Tiana Ferrer (2009) ocupa en la actualidad “un lugar central en el contexto del debate acerca del rendimiento de los sistemas educativos” (p. 43).

Llama la atención el propio Tiana Ferrer (2009) que la decisión tomada por los Estados miembro de la OCDE en 1997 de comenzar el estudio PISA, supuso un radical giro en la política educativa respecto a la comparación de sistemas educativos. Así, según el citado autor, el motivo principal por la que se impulsó el desarrollo de este estudio tenía que ver con la querencia de comparar no únicamente las variables que ya se estaban estudiando a través del informe *Education at a Glance*, “sino de añadir también a esa lista los resultados realmente obtenidos por los estudiantes de los diferentes países” (Tiana Ferrer, 2009, p 43), surgiendo así la idea, según el propio autor de implementar instrumentos de evaluación que permitiese analizar los resultados académicos de los alumnos, es decir PISA.

La importancia actual de PISA tiene mucho que ver con la presión mediática, ya que en ese interés comparativo en el que la sociedad actual está instalada, muchos medios de comunicación, destaca Tiana Ferrer (2009), publicitan los

⁵⁸ Además de los referidos, la OCDE lleva a cabo otros estudios como ECEC (Educación y Atención Infantil); PISA for Schools (PISA para centros educativos), así como E&S on line (Estudio Formación y Competencias on line), (MECD, 2015).

aspectos negativos de los sistemas educativos,⁵⁹ lo que llevó, en palabras de Leibfried y Martens (2009) a que la publicación del primer informe PISA en diciembre del año 2000 provocase cierta conmoción social y política.⁶⁰ De hecho, señalan los autores citados que a partir de la publicación de los informes PISA la educación se ha convertido en muchos casos en tema de campaña electoral, aspecto este que a nuestro entender resulta absolutamente positivo, ya que ha llevado a que múltiples aspectos que los sistemas educativos se hayan convertido en tema común no sólo de las políticas nacionales, sino también de las políticas internacionales.

En cualquier caso, a través de PISA, análisis y estudio de tendencia que aborda la adquisición de competencias en lectura, matemáticas y ciencias por parte de alumnos de 15 años,⁶¹ la OCDE ha influido enormemente a la hora de extender la cultura del rendimiento y los resultados académicos a nivel internacional, desmitificando, según Pereyra, Kotthoff y Cowen (2013), una forma hasta hace poco desconocida de acceder al conocimiento de los sistemas educativos.

Por último, es cierto que a partir de la publicación de este estudio, cada país pretende superarse a sí mismo ascendiendo en las clasificaciones establecidas por PISA mediante medidas que año a año se introducen en sus sistemas

⁵⁹ Destaca Tiana Ferrer (2009) que las informaciones que en los últimos años han aparecido en los medios de comunicación han ignorado que “PISA aporta una pluralidad de elementos con la pretensión de ayudar a reflexionar sobre las razones que explican los resultados obtenidos y, en consecuencia, contribuir a mejorarlos” (p.54). De esta forma, podemos encontrar titulares de prensa como el del diario El País: “España repite curso” o en el diario ABC: “España, a la cola de los países de la OCDE en eficiencia educativa”.

⁶⁰ Leibfried y Martens (2009) llaman la atención sobre el hecho de que en países como Alemania, el primer informe PISA publicado en el año 2000 causó una auténtica conmoción social, llegándose a hablar incluso del *PISA-shock*.

⁶¹ PISA, desde los factores asociados que influyen en el rendimiento de los alumnos, evalúa siempre las mismas competencias. Las tres competencias se evalúan trienalmente dando mayor relevancia a cada una de ellas de manera alternativa. De esta forma, en 2012 se dio mayor relevancia a las matemáticas, la cual se evaluó tanto en formato digital como en papel y se evaluó también la competencia financiera. En el año 2015 la competencia principal de evaluación fue ciencias y se añadió una nueva prueba, la resolución de problemas en colaboración, la cual se añade a la ya mencionada competencia financiera. Además, el estudio principal se desarrolló en formato digital.

educativos. Como destaca Lundgren (2013), también es verdad que posiblemente PISA nos haya llevado a la configuración de una política educativa en la que las reformas curriculares que se han implementado a partir de estos informes, probablemente se hayan dirigido a la obtención de mejores resultados en las pruebas que trienalmente aplica la OCDE, configurándose a raíz de esta situación “la constitución de un espacio conmensurado global de evaluación del rendimiento educativo” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 173).⁶²

3.2.2. IEA

Como hemos visto, dentro del contexto de la política del rendimiento académico, los resultados y la rendición de cuentas, señala Tiana Ferrer (2009) que PISA “es la empresa educativa que cuenta con mayor presencia internacional y una de las que más está influyendo en la orientación de las políticas educativas actuales” (p.43). Además, como destaca Juliá (2012) no es exagerado decir que la iniciativa PISA ha tenido hasta ahora escasa competencia.

No obstante, destaca el propio Juliá (2012), existen iniciativas de la IEA como PIRLS o TIMSS que en cuanto a calidad se aproximan algo al nivel de PISA y que sus características las convierte, según el propio autor, en excelentes complementos a PISA como instrumentos de evaluación de los sistemas educativos.

De esta forma, la Asociación Internacional para la Evaluación del Aprovechamiento Escolar (IEA) constituye una asociación independiente de la que forman parte instituciones nacionales, siendo como viene a decir Rodrigo (2012), una de las primeras organizaciones si no la primera en poner en marcha evaluaciones del rendimiento escolar a escala internacional.

La IEA encuentra su origen en 1958 aunque no adquirió la categoría de entidad legal hasta 1967, siendo su principal objetivo, según Rodrigo (2012), la

⁶² Además del rendimiento académico de los alumnos, PISA aporta otros datos complementarios como la “aproximación hacia su entorno familiar, el clima de aula y la posición de los estudiantes hacia el profesorado” (Juliá, 2012, p. 12). Estos datos, junto al carácter cíclico de la prueba y los resultados de los alumnos proporcionan, a nuestro parecer, un análisis bastante completo del funcionamiento de los sistemas educativos en estudio.

realización de estudios comparativos sobre prácticas educativas a nivel internacional. Desde su fundación, la IEA ha realizado múltiples estudios caracterizándose estos, según destaca Rodrigo (2012), citando a Tiana (2002), por aportar datos relacionados con los progresos de los sistemas educativos a partir de información extraída de estudiantes, profesores y directores de escuelas, analizando también los factores que explican las diferencias entre los países participantes en el rendimiento académico de sus alumnos, en cuanto a, según Nagel (2012), áreas como las matemáticas, las ciencias, la lectura o los conocimientos cívicos, favoreciendo la comparativa entre naciones y estableciendo ordenamientos en función de los resultados obtenidos.

De esta forma, Nagel (2012) llama la atención sobre la importancia que ha ido adquiriendo la IEA desde la década de los noventa del siglo pasado como consecuencia de las expectativas económicas, sociales y educativas del nuevo milenio, así como una estructura de financiación de este tipo de estudios más estable y por supuesto, como consecuencia de la explosión de las nuevas tecnologías que ha permitido el manejo de enormes cantidades de datos estadístico.

En cualquier caso, citando a Tiana (2002), destaca Rodrigo (2012) que en términos generales los estudios de la IEA se basan en una metodología cuantitativa en la que se aplican pruebas de logro aceptadas por todos los países participantes, además de incluir cuestionarios de contexto dirigidos a estudiantes, profesores y directores.⁶³ Para ello, a diferencia de PISA, los estudios realizados por la IEA se basan en marcos conceptuales que están centrados exclusivamente en el currículum del país participante, estableciéndose una distinción entre el currículum prescriptivo, el impartido y el alcanzado, es decir, “qué es lo que se supone que se debe enseñar, lo que se enseña, y lo que aprenden los alumnos” (Nagel, 2012, p. 31).

De esta forma, la experiencia y la influencia internacional de la IEA respecto a la consolidación de la que ya hemos denominado anteriormente, la cultura del rendimiento, se canaliza a través de los estudios TIMSS (Estudio Internacional

⁶³ En las últimas ediciones de TIMSS y PIRLS se han incluido cuestionarios de contexto dirigidos a los padres o tutores de los alumnos que realizan las pruebas.

de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) que evalúa el rendimiento de los alumnos de 10 años y 14 años y PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) centrado en el alumnado de 10 años.

Respecto al estudio TIMSS, cabe destacar que es un estudio de tendencia cuatrienal, siendo el primero de la serie el realizado en 1995 en 45 países. Con el estudio TIMSS, la IEA se trazó como meta, según Nagel (2012), estudiar lo que el alumnado aprende, así como el contexto en el que se aprende desde la perspectiva curricular. Por tanto, en el estudio TIMSS “se quiere saber lo que los alumnos saben, quién, cómo y qué se les enseña, y bajo qué condiciones y circunstancias se les enseña” (Nagel, 2012, p. 32).

Así, en la selección de los dominios de evaluación se tiene en cuenta el marco curricular de los países que forman parte del estudio, de manera que en Matemáticas se evalúan contenidos tales como los números, las formas y mediciones geométricas y la representación de datos y en Ciencias, se distingue entre Ciencias de la Vida, Ciencias Físicas y Ciencias de la Tierra. Tanto en un caso como en otro se evalúan dominios sobre procesos de pensamiento respecto a conocimiento, aplicación y razonamiento (MECD, 2013a).

Por otro lado, la IEA también ejerce su influencia a través del estudio PIRLS. Este estudio tuvo su primera edición en el año 2001 y tiene una periodicidad de 5 años. Evalúa la competencia en comprensión lectora de los alumnos de 10 años, lo que en nuestro sistema educativo sería 4º de Primaria. El PIRLS, según el MECD (2015) recoge tres dominios de evaluación, entre ellos, los propósitos de la lectura (leer para estar informados y aprender y lectura como tiempo de ocio); los procesos cognitivos que intervienen en la lectura (interpretar, integrar, analizar, etc.), así como la actitud ante la lectura. Todo ello, al igual que en TIMSS, acompañado de un riguroso análisis de contexto a través de cuestionarios a los propios alumnos, profesores, directores y padres.

En cualquier caso, aunque la IEA elabora y aplica otras pruebas de evaluación externa,⁶⁴ son los estudios TIMSS y PIRLS a través de los cuales la IEA influye

⁶⁴ Además de los estudios comentados la IEA lleva a cabo otros como ECES (Estudio de Educación Infantil); TIMSS Advance (Estudio Internacional de Matemáticas y Física avanzadas;

de manera clara en la extensión y consolidación de la política educativa basada en los estudios comparativos sobre calidad y rendimiento académico, proporcionando una información bastante completa que permite a las Administraciones educativas tener una base de información estandarizada muy útil para la toma de decisiones para la mejora de la calidad de los sistemas educativos. En este sentido, conviene destacar que en los últimos PIRLS de 2016 y TIMSS de 2015 la participación se extendió a más de 50 países, lo que “es una buena muestra del alcance internacional de las pruebas” (MECD, 2013a, p. 6).

3.2.3. UNIÓN EUROPEA

Estamos de acuerdo con Madrid Izquierdo (2007) que, en el ámbito de la política educativa, una de las preocupaciones actuales de la Unión Europea es la creación de un sistema eficaz que permita la evaluación del nivel de calidad de las prácticas escolares. Asimismo, es evidente que, como destaca la propia Madrid Izquierdo (2007), la Unión Europea persigue una mayor cohesión social y económica apostando por la educación y la formación como principales pilares de construcción de la “Europa del conocimiento”, para lo cual se pretende favorecer las reformas educativas que apuesten por la calidad de los sistemas educativos desde la cultura de la evaluación.

De esta forma, en mayo del año 2000 se presenta el *Informe sobre la calidad escolar en Europa. Dieciséis indicadores de calidad*.⁶⁵ En este informe, según la propia Comisión Europea (2000) se fijaron cinco retos, entre ellos, el reto del conocimiento, de la descentralización, de los recursos, de la integración social y por supuesto, dentro de la temática que nos ocupa, el reto de los datos y la comparabilidad. A partir de aquí, se establecieron por primera vez en el contexto

ICCS (Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía); ICILS (Estudio Internacional sobre Competencia Digital); ETLIS (Estudio sobre Enseñanza y Aprendizaje en Inglés) y TEDS-M (Estudio Internacional sobre la Formación en Matemáticas de los Maestros), (MECD, 2015).

⁶⁵ Como indica Madrid Izquierdo (2007) este informe se enmarca dentro del Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 y supuso la primera medida a nivel educativo para contribuir a convertir a la economía europea en la más competitiva del mundo, objetivo principal que se formuló en la denominada Estrategia de Lisboa

de las políticas educativas de carácter europeo unos indicadores que permitían medir la consecución de dichos retos sobre calidad educativa, aspecto este que se puede observar en la Tabla 4.

Tabla 4. *Indicadores de logro establecidos en el año 2000 por la Comisión Europea. (Fuente: Valle, 2010, p. 13)*

ÁMBITOS	INDICADORES
RENDIMIENTO	1) Nivel alcanzado en matemáticas.
	2) Nivel de lectura.
	3) Nivel en Ciencias.
	4) Aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).
	5) Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.
	6) Capacidad de «aprender a aprender».
	7) Educación cívica.
ÉXITO ESCOLAR Y TRANSICIÓN	8) Índice de abandono escolar.
	9) Finalización de la enseñanza secundaria superior.
	10) Índice de escolarización en la enseñanza superior.
SUPERVISIÓN DE LA EDUCACIÓN	11) Evaluación y supervisión de la educación escolar.
	12) Participación de los padres.
	13) Educación y formación del personal docente.
RECURSOS Y ESTRUCTURAS	14) Índice de asistencia a los establecimientos de enseñanza infantil.
	15) Número de estudiantes por ordenador.
	16) Gastos en materia de educación por estudiante.

Destaca Valle (2010) que estos indicadores con el tiempo se han ido modificando, matizando y mejorando gracias entre otras cosas a que, como destaca Roca (2010), en el en el Consejo Europeo de Barcelona del año 2002 se decidió crear el *Standing Group on Indicators and Benchmark* (SGIB) o Grupo permanente de indicadores y puntos de referencia. Así, como viene a señalar Merchán Iglesias (2012), desde esta perspectiva lo que parece claro es que se hacía necesario objetivar la eficacia educativa de manera que la mejora en educación se fundamentase principalmente en aspectos medibles, dentro de los cuales, destacan los resultados académicos de los alumnos. De esta forma, continúa el propio Merchán Iglesias (2012), la elaboración de indicadores supone un elemento fundamental para contrastar y comparar políticas educativas y así calificarlas de éxito o fracaso.

A este respecto, como sabemos, en la actualidad la política educativa de la Unión Europea viene determinada por el *Marco para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020)* al que ya aludimos con anterioridad. Allí se establecieron cuatro grandes objetivos educativos a conseguir por los países europeos hasta el año 2020 y en función de ellos se marcaron los *Niveles de referencia del rendimiento europeo*, a partir de los cuales se configuraron una

serie de indicadores cuantificables, entre ellos, según el Consejo de la Unión Europea (2009), los siguientes:

- Al menos el 15% de la población adulta debería participar en los programas de formación permanente.
- Disminuir por debajo del 15% el porcentaje de alumnos de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias.
- Alcanzar al menos el 40% de la población de entre 30 y 34 años con la educación superior terminada.
- Alcanzar al menos el 95% de escolarización en las etapas educativas de primera infancia.
- Disminuir a una tasa inferior al 10% el abandono prematuro de la educación y la formación.

A partir de la aparición de los indicadores de calidad de la educación, en la Unión Europea se han ido sucediendo diferentes estudios que han facilitado el análisis del rendimiento académico del alumnado en diversas áreas de conocimiento. De esta forma, en el ya citado *Marco para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020)*, entre otros aspectos, el Consejo de la Unión Europea (2009) insta a la Comisión Europea a potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras en función de las *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo* que se celebró en Barcelona en el año 2002. De esta forma, el Consejo Europeo (2002) solicitó acciones en materia educativa que pretendían mejorar el desarrollo de competencias básicas en el dominio de al menos dos lenguas extranjeras con el fin último de contribuir a la construcción de una economía competitiva basada en el conocimiento.

A partir de entonces la política educativa de la Unión Europea ha estado muy centrada en la enseñanza de lenguas extranjeras, desarrollándose en función de esto, evaluaciones externas que pretenden proporcionar información a los Estados sobre el nivel de su alumnado en la adquisición de lenguas extranjeras, así como conocimiento sobre prácticas que favorezcan una mejora en el aprendizaje de dichas lenguas (MECD, 2015). Este tipo de evaluaciones se concretan en el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) para alumnos que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria.

Destaca el MECD (2015) que el estudio EECL comenzó a diseñarse en 2008 y que la prueba principal tuvo lugar en el año 2011. Señala la misma fuente que en el estudio participaron 14 países europeos y que en cada uno de ellos se evaluaron las dos lenguas extranjeras más estudiadas entre las cinco principales del continente: inglés, español, francés, alemán e italiano, debiéndose haber cursado al menos un año académico de estudio de la lengua evaluada como requisito principal para formar parte del estudio. En la prueba se evaluaron las destrezas de comprensión lectora, oral y expresión escrita y se completó con datos de contexto.

Para concluir, debemos destacar que, como llaman la atención Bonal y Tarabini (2008), la influencia de las grandes organizaciones internacionales y supranacionales en el desarrollo de la política educativa vinculada a la calidad y el rendimiento académico, se caracteriza, salvo en algunas excepciones, por la voluntariedad, no siendo una excepción la Unión Europea.⁶⁶ A este respecto, continúan los autores señalados, que si bien es verdad que nadie obliga a las naciones a participar en los procesos de evaluación externa de esas organizaciones, parece evidente que ningún país quiere quedar excluido de ello, ya sea por apostar por una política educativa eficaz, ya sea por conocer su situación real respecto a los estándares de calidad educativa, por conocer su situación respecto a otros países con los que se compite económicamente o para acceder a recursos internacionales que permitan la mejora del sistema educativo correspondientes.

3.3.LA POLÍTICA DE CALIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESPAÑA

Como no podía ser de otra manera, nuestro país participa desde hace décadas en múltiples estudios externos sobre evaluación educativa de carácter internacional, todos ellos vinculados a las organizaciones internacionales a las que nos hemos referido en el apartado anterior. De esta forma, España participa

⁶⁶ En la voluntariedad referida hay algunas excepciones, principalmente, como indican Bonal y Tarabini (2006) en la política educativa de los países del sur. En este caso, “la dependencia y el mecanismo de crédito condicionado ha asegurado un cumplimiento muy amplio de las prioridades y estrategias definidas por el Banco Mundial” (Bonal y Tarabini, 2006, p. 130).

en los estudios PISA, y TALIS de la OCDE; en el estudio EECL de la Unión Europea, así como en los estudios PIRLS, TIMSS, TED-M e ICCS promovidos por la IEA.

Sin perder de vista el carácter voluntario que ha llevado a un gran número de naciones a adoptar una política educativa basada en el rendimiento y la calidad educativa, debemos destacar que, como indican Bonal y Tarabini (2008), los países se ven enormemente presionados para hacer que sus economías sean lo más competitivas posibles para de esta forma atraer capital extranjero y para asegurar, por qué no, la supervivencia económica dentro de un contexto de interconexión global.

Teniendo en cuenta este contexto y conociendo ya la interconexión entre economía y educación, las naciones buscan y focalizan esfuerzos en crear sistemas educativos que permitan alcanzar la excelencia educativa, ya que esto repercutirá de forma evidente en las economías nacionales.

Dentro de este orden de factores, nuestro país no es en absoluto una excepción. Al igual que gran parte de los países de nuestro entorno se ha debido adaptar a la influencia que ejercen las grandes organizaciones internacionales a través de sus sistemas de estandarización y medición de la educación, lo que ha llevado, al igual que en otras naciones y en palabras de Bonal y Tarabini (2008), a perder cierta autonomía en la toma de decisiones y a que las prioridades de los sistemas educativos dejen de dar respuesta exclusivamente a las necesidades nacionales para estar condicionados también por la necesidad de adaptación a los desafíos del entorno global.

De esta forma, citando a Dale, Bonal y Tarabini (2006) llaman la atención sobre el hecho de que la confluencia de los países en un contexto internacional globalizado hace que las políticas educativas se vean condicionadas por diversos mecanismos, entre ellos, la “imposición, estandarización, armonización, instalación de interdependencia y diseminación” (p. 129).

A partir de esta consideración, es destacable que en los países en vías de desarrollo, como consecuencia de la necesidad crediticia, han predominado, según los autores citados, los mecanismos de imposición por parte de

organismos como el Banco Mundial, repercutiendo en la progresiva descentralización de sus sistemas educativos.

Sin embargo en España, como parte integrante del rico Norte global, los mecanismos que han predominado en sus políticas educativas han sido, atendiendo a lo señalado por Bonal y Tarabini (2006), la armonización y la estandarización, principalmente a raíz de la expansión de instrumentos de evaluación como PISA y de a creación en la Unión Europea del Método Abierto de Cooperación.

Como destaca Merchán Iglesias (2012), en España en los últimos años se ha producido un significativo cambio en su política educativa. Como indica el citado autor, nuestro país ha evolucionado desde la idea extendida de que la mejora educativa venía determinada por favorecer más y mejores aprendizajes en el alumnado a través de modificaciones curriculares, aplicación de nuevas metodologías y por tanto, por la mejora en los procesos de formación del profesorado, hacia una política educativa en la que es evidente, ha habido una reconsideración de lo que supone la calidad educativa, vinculándola a la consecución de resultados a través de indicadores mensurables.⁶⁷

Así, desde la perspectiva europeísta e internacional de la política educativa de nuestro país, parte del cambio educativo operado en España que ha facilitado a la Administración pública española instalar la política de la calidad y el rendimiento académico, viene condicionado en buena medida por el desarrollo europeo del antes referido Método Abierto de Cooperación.

De esta forma, el Método Abierto de Cooperación constituye un marco de acción que pretende llegar a una política de convergencia abarcando múltiples campos, entre ellos, el educativo. Así, como destacan Bonal y Tarabini (2006), a través de este método de trabajo se fijan objetivos comunes, “se miden los progresos de cada país, se difunden buenas prácticas y se exige rendición de cuentas pero no impone el procedimiento a seguir” (p. 134).

⁶⁷ Aclara Merchán Iglesias (2012) que la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990 fueron leyes educativas que en nuestro país apostaron por reformas pedagógicas como medio de mejora educativa.

Para conseguir medir los progresos de los países se fijan una serie de indicadores o niveles de referencia, favoreciendo que en los países miembros se establezca una política educativa estandarizada, que a decir verdad, prevalece, como destacan los ya referidos Bonal y Tarabini (2006), sobre la política de armonización que dominó la educación europea en los primeros años que siguieron al Tratado De Maastricht de 1992, siendo España un buen ejemplo de ello.

Así, citando a Marchesi (2002), destaca Pini (2010) que a partir de la entrada de España en la Unión Europea en el año 1986, en nuestro país comienza a centrarse el debate educativo en la calidad educativa, aspecto este que cobra forma de manera explícita en los documentos de reforma educativa que en el año 1987 presentó el ministro de Educación José María Maravall y que condujeron en el año 1990 a la aprobación de la LOGSE en la que, como sabemos, se dedicó un título específico como parte integrante y fundamental de la nueva ley a la calidad educativa. A esto se une, como destaca Merchán Iglesias (2011), que en el curso académico 1996-1997 se puso en marcha en nuestro país el Plan de Gestión de la Calidad de la Educación, fecha que coincide con el inicio del debate en la OCDE sobre la conveniencia del informe PISA.

De esta forma, es a partir de la década de los 90 cuando nuestro país viró hacia una política educativa basada en el rendimiento estandarizado y por tanto, hacia el análisis de los resultados como eje central de la política educativa en la que, como señala Merchán Iglesias (2011), la rendición de cuentas ejerce como motor del cambio educativo. Cambio que, por otra parte como destaca el propio autor, traslada muchas de las obligaciones de las Administraciones educativas a los centros y a los profesores.

En cualquier caso, consecuencia de la política basada en la calidad, el rendimiento y la rendición de cuentas, en 1990 nace el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación,⁶⁸ que actualmente se denomina Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

⁶⁸ El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), tras ser creado como Instituto Nacional de Calidad y Evaluación se transforma en el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del

Así, el INEE, según se recoge en el artículo 5.2 del Real Decreto por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, queda dentro de la estructura de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, desarrollando, según se establece en el mismo artículo las funciones q), r), s) y t) de la citada Dirección, las cuales a su vez, aparecen recogidas en el artículo 5.1. Entre dichas funciones se encuentran la coordinación de las políticas de evaluación general de nuestro sistema educativo; la coordinación de la participación de nuestro país en evaluaciones internacionales y la participación en la elaboración de indicadores de la educación de carácter internacional; la elaboración y difusión de materiales de apoyo al profesorado o la elaboración de un Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

A este respecto, Gil Traver (1999) destaca que los sistemas de indicadores relacionados con la educación se constituyen como un instrumento de recogida de información que proporcionan una visión detallada sobre los resultados de los sistemas educativos, así como de alguno de los factores que en ellos influyen como el contexto sociocultural, los recursos o los propios procesos educativos, favoreciendo todo ello, no solamente la estandarización y la consiguiente posibilidad de comparar datos con otras naciones, sino también “ayudar a los responsables políticos a evaluar el funcionamiento de las escuelas y los resultados de los alumnos, hacer un seguimiento del funcionamiento de los sistemas educativos y planificar y gestionar los recursos y servicios” (como se citó en Tomás Gil, 2014, p. 8).⁶⁹

De esta manera, en nuestro país, el objetivo del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación es la de proporcionar información a los diferentes sectores de la comunidad educativa, así como a la ciudadanía en general, sobre el nivel de eficacia y eficiencia del sistema educativo que permita la toma de decisiones a

Sistema Educativo en el año 2002 por medio de la LOCE. En 2006 pasó a denominarse en la LOE Instituto de Evaluación hasta que en 2012 adquirió su actual denominación.

⁶⁹ Según Tomás Gil (2014) los países que elaboran sus propios indicadores de la educación normalmente tienen como referencia el Proyecto INES (*Indicators of National Education System*), el cual constituye “una propuesta de la OCDE sobre el desarrollo de indicadores educativos” (p. 12). Los resultados cada año se presentan en la publicación *Education at a Glance*.

fin de mejorar la calidad del propio sistema. (INEE y Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

En cualquier caso, desde la primera edición del Sistema en el año 2000, los indicadores se han ido modificando y adaptando según diversas prioridades políticas hasta que en la última edición de 2017 se evaluaron diversos indicadores organizados en 3 apartados, entre ellos, la escolarización y el entorno educativo; la financiación educativa y los resultados educativos, incluyéndose en este último, entre otras cosas, indicadores referidos a los resultados de los alumnos en diversas pruebas de evaluación de carácter internacional (INEE y Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). Estos indicadores conforman el Mapa de Indicadores de la educación de nuestro país, proporcionando datos a nivel internacional, nacional y autonómico que favorecen la comparación, así como el desarrollo de políticas dirigidas a la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo.

3.4. LA POLÍTICA DE LA CALIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Por otro lado, como consecuencia del carácter descentralizado de nuestro sistema educativo, las diferentes Comunidades Autónomas cuentan con sus propios organismos que contribuyen a la estandarización de la educación. En el caso de la Comunidad de Madrid, en función del Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería, de Educación e Investigación, estas funciones le vienen encomendadas a la Subdirección General de Evaluación y Análisis.

De manera más concreta, en el artículo 8 del Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación e Investigación, se establece para la Subdirección General de Evaluación y Análisis las siguientes funciones relacionadas con la promoción y difusión de la calidad y el rendimiento educativo:

- e) El desarrollo y ejecución y la propuesta de ordenación, en su caso, de las pruebas de evaluación externa establecidas por la Administración del Estado o la Comunidad de Madrid.
- f) La evaluación y análisis del sistema educativo de la Comunidad de Madrid.
- g) El análisis y tratamiento de los datos estadísticos en el ámbito de las competencias de la Consejería (p. 28).

De esta forma, desde el año académico 2008/2009 se vienen editando por parte de los organismos competentes la publicación *Datos y cifras de la educación*. Así, en la última edición de la citada publicación correspondiente al curso académico 2016/2017, la Comunidad de Madrid fijó sus propios indicadores educativos, entre ellos, los que se pueden observar en la Tabla 5.

Tabla 5. *Indicadores de la Comunidad de Madrid y definición.* (Fuente: Comunidad de Madrid, 2017 e INEE y Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, adaptado)

INDICADORES	DEFINICIÓN
Evolución del abandono educativo temprano en la Comunidad de Madrid	Personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de formación la primera etapa de la Educación Secundaria o anteriores niveles formativos.
Evolución de las tasas de idoneidad en la Educación Obligatoria de la Comunidad de Madrid	Alumnado que se encuentra cursando el nivel correspondiente a su edad.
Tasa de idoneidad por edad y sexo.	
Evolución de los alumnos que promocionan en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.	Alumnado que finaliza con éxito la etapa educativa.
Alumnos que finalizan estudios postobligatorios no universitarios.	Relación entre el número de graduados en cada una de las enseñanzas postobligatorias no universitarias

	respecto al total de la población de la edad teórica de comienzo del último curso de las citadas enseñanzas.
Alumnos que superan la Prueba de Acceso a la Universidad.	Porcentaje de alumnos que superan la PAU sobre el total de alumnos matriculados.

En cualquier caso, estamos de acuerdo con Orden Hoz y Jornet (2012) en que los sistemas de indicadores forman parte de un doble enfoque dentro de la política de la calidad educativa en el que, junto a los propios indicadores, nos encontramos una gran variedad de estudios de carácter muestral que han sido adoptados por múltiples instituciones nacionales e internacionales y que permiten, entre otras cosas, analizar los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, elemento básico de toda política educativa que pretenda elevar los niveles de calidad de su sistema educativo.

3.5. FACTORES DETERMINANTES DE LA CALIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como hemos analizado a lo largo de este capítulo, el cambio de rumbo en la política educativa que se ha producido en las últimas décadas, no solamente en nuestro país, sino también en gran parte de los países occidentales hacia la política de la calidad educativa, el rendimiento académico y la eficacia escolar tiene un importante componente ideológico.

Sin embargo, destaca Merchán Iglesias (2012) que la nueva estrategia educativa orientada a la eficacia escolar no solamente tiene una base ideológica, sino también científica. Llama la atención este autor que el movimiento de la “eficacia escolar” surge a raíz del *Informe Coleman*.⁷⁰ A este respecto, Ruiz de Miguel (2009) nos indica que el *Informe Coleman* se centró en la problemática detectada desde hacía décadas de la desigualdad de resultados en educación, provocando

⁷⁰ En el año 2016 se cumplen 50 años del *Informe Coleman*. Según Carabaña (2016) el *Informe Coleman* fue un estudio patrocinado por el Congreso de los Estados Unidos en 1964 para determinar la falta de oportunidades educativas por razones de raza, religión o nacionalidad y cuyos resultados se dieron a conocer en 1966. El Informe se ocupó de analizar cuatro variables: “la segregación racial en las escuelas, las características de las escuelas, el aprendizaje de los alumnos y las relaciones entre las características de las escuelas y el aprendizaje de los alumnos” (Carabaña, 2016, p. 10).

que desde su publicación, las investigaciones sobre este tema hayan experimentado un profundo cambio “en cuanto a modelos, técnicas de análisis utilizadas, variables incluidas, instrumentos para la recogida de datos, etc.” (p. 357). Asimismo, Merchán Iglesias (2012) destaca el hecho de que el *Informe Coleman* subrayase la importancia del contexto sociocultural como un factor que determina en gran medida el rendimiento académico del alumnado.

En cualquier caso, indica el propio Merchán Iglesias (2012), que a partir del *Informe Coleman* se desarrolla lógicamente un movimiento orientado hacia la mejora de la eficacia escolar, basado en el hecho de que diversos investigadores detectaron que si bien el factor sociocultural era un factor fundamental en el rendimiento académico, también en contextos similares se podía llegar a detectar diversidad de resultados atendiendo a las escuelas y al profesorado que en ellas desempeñaba sus funciones. Esto llevó a que proliferasen estudios que trataban de explicar qué factores estaban presentes en esas escuelas cuyos resultados las llevaban a ser consideradas como escuelas de éxito y de esta forma, poder trasladarlos a las escuelas cuyos resultados eran claramente mejorables.

Destaca Merchán Iglesias (2012) sobre esto, que teniendo en cuenta que la enorme cantidad de estudios que tratan de determinar los factores que influyen en el rendimiento académico y por tanto, en la eficacia de las escuelas, puede llegar a aportar datos contradictorios, lo que sí parece claro es que son numerosas las investigaciones en las que se demuestra que un alto porcentaje de las diferencias que pueda existir entre escuelas dependen de factores sobre los que no hay control,⁷¹ entre ellos, citando a Hanushek (1992), destaca Ruiz de Miguel (2009), los recursos familiares, las características personales del alumno o el contexto educativo del centro.

De esta forma, a comienzos del año 2016 la OCDE publicó el informe *Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. En este informe se subraya que a partir del Informe PISA de 2012 se

⁷¹ Citando a autores como Lauder, Jamieson, Wikely (2001) o Carabaña (2009), Merchán Iglesias (2012) considera que entre un 85% y un 90% de las diferencias entre escuelas se explican por factores externos a los propios centros educativos.

detectó que uno de cada cuatro alumnos de los países participantes en el estudio no alcanzaba el nivel básico en al menos una de las competencias evaluadas (matemáticas, lectura y ciencias), lo que supone que aproximadamente 13 millones de alumnos de 15 años de las economías más avanzadas del mundo presentan importantes carencias al menos en una de las asignaturas evaluadas (OCDE, 2016).

Ante esta situación, destaca la OCDE (2016) que solucionar esta realidad resultará de especial urgencia ya que, como sabemos, el bajo rendimiento académico tiene consecuencias a nivel personal, pero también a nivel social. Este hecho, Schleicher (2016) lo argumenta destacando que los alumnos con bajo rendimiento tienen enormes posibilidades de abandono prematuro del sistema educativo lo que lleva, sin lugar a dudas, a que si un alto porcentaje de población abandona sus estudios de manera anticipada repercutirá en el crecimiento económico de un país a medio y largo plazo, aspecto este al que habría que añadir, desde nuestro punto de vista, las repercusiones negativas en cuanto a la cohesión social.

Así, siendo más concretos, subraya la OCDE (2016) que el 28% de los alumnos evaluados en los distintos países presenta un bajo rendimiento en algunas de las áreas analizadas,⁷² siendo muy significativa, como se puede observar en la Tabla 6, la diferencia que se detecta en matemáticas, un 23% de bajo rendimiento, frente al 18% en lectura y ciencias. En este sentido España, se encuentra ligeramente por encima de la media de la OCDE respecto al bajo rendimiento en matemáticas y lectura (un 23,6% y 18,3% frente al 23% y 18% respectivamente de la OCDE) y muy por debajo de la media de la OCDE en ciencias (15,7% frente al 17,8% de la OCDE).

⁷² El Informe PISA establece 6 niveles de competencia, considerándose un “bajo nivel de rendimiento” a los alumnos que se sitúan en el nivel 1.

Tabla 6. *Porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en las áreas evaluadas por PISA 2012. (Fuente: OCDE, 2016, p. 8)*

	Porcentaje de alumnos de bajo rendimiento en:												
	Matemáticas				Lectura					Ciencias			
	2012			Total: Diferencia entre 2003 y 2012	2012				Total: Diferencia entre 2003 y 2012	2012			Total: Diferencia entre 2006 y 2012
	Total	Por debajo del nivel 1	Nivel 1		Total	Por debajo del nivel 1b	Nivel 1b	Nivel 1a		Total	Por debajo del nivel 1	Nivel 1	
	%	%	%	% dif.	%	%	%	%	% dif.	%	%	%	% dif.
Media de la OCDE	23.0	8.0	15.0	0.7	18.0	1.3	4.4	12.3	-1.7	17.8	4.8	13.0	-2.1
Shanghái-China	3.8	0.8	2.9	m	2.9	0.1	0.3	2.5	m	2.7	0.3	2.4	m
Singapur	8.3	2.2	6.1	m	9.9	0.5	1.9	7.5	m	9.6	2.2	7.4	m
Hong Kong-China	8.5	2.6	5.9	-1.9	6.8	0.2	1.3	5.3	-5.3	5.6	1.2	4.4	-3.2
Corea	9.1	2.7	6.4	-0.4	7.6	0.4	1.7	5.5	0.9	6.6	1.2	5.5	-4.6
Estonia	10.5	2.0	8.6	m	9.1	0.2	1.3	7.7	m	5.0	0.5	4.5	-2.6
Macao-China	10.8	3.2	7.6	-0.4	11.5	0.3	2.1	9.0	1.8	8.8	1.4	7.4	-1.5
Japón	11.1	3.2	7.9	-2.3	9.8	0.6	2.4	6.7	-9.3	8.5	2.0	6.4	-3.6
Finlandia	12.3	3.3	8.9	5.5	11.3	0.7	2.4	8.2	5.6	7.7	1.8	5.9	3.6
Suiza	12.4	3.6	8.9	-2.1	13.7	0.5	2.9	10.3	-3.0	12.8	3.0	9.8	-3.2
China Taipéi	12.8	4.5	8.3	m	11.5	0.6	2.5	8.4	m	9.8	1.6	8.2	-1.8
Canadá	13.8	3.6	10.2	3.7	10.9	0.5	2.4	8.0	1.4	10.4	2.4	8.0	0.4
Liechtenstein	14.1	3.5	10.6	1.8	12.4	0.0	1.9	10.5	2.0	10.4	0.8	9.6	-2.5
Vietnam	14.2	3.6	10.6	m	9.4	0.1	1.5	7.8	m	6.7	0.9	5.8	m
Polonia	14.4	3.3	11.1	-7.7	10.6	0.3	2.1	8.1	-6.2	9.0	1.3	7.7	-8.0
Holanda	14.8	3.8	11.0	3.9	14.0	0.9	2.8	10.3	2.5	13.1	3.1	10.1	0.2
Dinamarca	16.8	4.4	12.5	1.4	14.6	0.8	3.1	10.7	-1.9	16.7	4.7	12.0	-1.7
Irlanda	16.9	4.8	12.1	0.1	9.6	0.3	1.9	7.5	-1.4	11.1	2.6	8.5	-4.4
Alemania	17.7	5.5	12.2	-3.9	14.5	0.5	3.3	10.7	-7.8	12.2	2.9	9.3	-3.2
Austria	18.7	5.7	13.0	-0.1	19.5	0.8	4.8	13.8	-1.2	15.8	3.6	12.2	-0.6
Bélgica	19.0	7.0	12.0	2.5	16.1	1.6	4.1	10.4	-1.8	17.7	5.9	11.8	0.7
Australia	19.7	6.1	13.5	5.3	14.2	0.9	3.1	10.2	2.3	13.6	3.4	10.2	0.8
Letonia	19.9	4.8	15.1	-3.8	17.0	0.7	3.7	12.6	-1.1	12.4	1.8	10.5	-5.1
Eslovenia	20.1	5.1	15.0	m	21.1	1.2	4.9	15.0	m	12.9	2.4	10.4	-1.0
República Checa	21.0	6.8	14.2	4.4	16.9	0.6	3.5	12.7	-2.4	13.8	3.3	10.5	-1.8
Islandia	21.5	7.5	14.0	6.5	21.0	2.3	5.4	13.3	2.5	24.0	8.0	16.0	3.4
Reino Unido	21.8	7.8	14.0	m	16.6	1.5	4.0	11.2	m	15.0	4.3	10.7	-1.8
Noruega	22.3	7.2	15.1	1.5	16.2	1.7	3.7	10.8	-1.9	19.6	6.0	13.6	-1.4
Francia	22.4	8.7	13.6	5.7	18.9	2.1	4.9	11.9	1.4	18.7	6.1	12.6	-2.4
Nueva Zelanda	22.6	7.5	15.1	7.6	16.3	1.3	4.0	11.0	1.8	16.3	4.7	11.6	2.6
España	23.6	7.8	15.8	0.6	18.3	1.3	4.4	12.6	-2.8	15.7	3.7	12.0	-3.9
Federación Rusa	24.0	7.5	16.5	-6.3	22.3	1.1	5.2	16.0	-11.7	18.8	3.6	15.1	-3.5
Luxemburgo	24.3	8.8	15.5	2.6	22.2	2.0	6.3	13.8	-0.6	22.2	7.2	15.1	0.1

Media de la OCDE	23.0	8.0	15.0	0.7	18.0	1.3	4.4	12.3	-1.7	17.8	4.8	13.0	-2.1
Italia	24.7	8.5	16.1	-7.3	19.5	1.6	5.2	12.7	-4.4	18.7	4.9	13.8	-6.6
Portugal	24.9	8.9	16.0	-5.2	18.8	1.3	5.1	12.3	-3.1	19.0	4.7	14.3	-5.5
Estados Unidos	25.8	8.0	17.9	0.1	16.6	0.8	3.6	12.3	-2.8	18.1	4.2	14.0	-6.2
Lituania	26.0	8.7	17.3	m	21.2	1.0	4.6	15.6	m	16.1	3.4	12.7	-4.3
Suecia	27.1	9.5	17.5	9.8	22.7	2.9	6.0	13.9	9.5	22.2	7.3	15.0	5.9
República Eslovaca	27.5	11.1	16.4	7.5	28.2	4.1	7.9	16.2	3.3	26.9	9.2	17.6	6.7
Hungría	28.1	9.9	18.2	5.1	19.7	0.7	5.2	13.8	-0.8	18.0	4.1	14.0	3.0
Croacia	29.9	9.5	20.4	m	18.7	0.7	4.0	13.9	m	17.3	3.2	14.0	0.3
Israel	33.5	15.9	17.6	m	23.6	3.8	6.9	12.9	m	28.9	11.2	17.7	-7.3
Grecia	35.7	14.5	21.2	-3.3	22.6	2.6	5.9	14.2	-2.6	25.5	7.4	18.1	1.5
Serbia	38.9	15.5	23.4	m	33.1	2.6	9.3	21.3	m	35.0	10.3	24.7	-3.5
Rumania	40.8	14.0	26.8	m	37.3	2.5	10.3	24.4	m	37.3	8.7	28.7	-9.6
Turquía	42.0	15.5	26.5	-10.2	21.6	0.6	4.5	16.6	-15.2	26.4	4.4	21.9	-20.2
Bulgaria	43.8	20.0	23.8	m	39.4	8.0	12.8	18.6	m	36.9	14.4	22.5	-5.7
Kazajistán	45.2	14.5	30.7	m	57.1	4.2	17.3	35.6	m	41.9	11.3	30.7	m
Emiratos Árabes Unidos	46.3	20.5	25.8	m	35.5	3.3	10.4	21.8	m	35.2	11.3	23.8	m
Tailandia	49.7	19.1	30.6	-4.2	33.0	1.2	7.7	24.1	-11.0	33.6	7.0	26.6	-12.5
Chile	51.5	22.0	29.5	m	33.0	1.0	8.1	23.9	m	34.5	8.1	26.3	-5.2
Malasia	51.8	23.0	28.8	m	52.7	5.8	16.4	30.5	m	45.5	14.5	31.0	m
México	54.7	22.8	31.9	-11.2	41.1	2.6	11.0	27.5	-10.9	47.0	12.6	34.4	-3.9
Uruguay	55.8	29.2	26.5	7.7	47.0	6.4	14.7	25.9	7.3	46.9	19.7	27.2	4.8
Montenegro	56.6	27.5	29.1	m	43.3	4.4	13.2	25.7	m	50.7	18.7	32.0	0.5
Costa Rica	59.9	23.6	36.2	m	32.4	0.8	7.3	24.3	m	39.3	8.6	30.7	m
Albania	60.7	32.5	28.1	m	52.3	12.0	15.9	24.4	m	53.1	23.5	29.6	m
Argentina	66.5	34.9	31.6	m	53.6	8.1	17.7	27.7	m	50.9	19.8	31.0	-5.4
Túnez	67.7	36.5	31.3	-10.2	49.3	6.2	15.5	27.6	-13.4	55.3	21.3	34.0	-7.4
Brasil	68.3	36.9	31.4	-8.1	50.8	4.6	15.8	30.4	-0.8	55.2	19.9	35.4	-7.3
Jordania	68.6	36.5	32.1	m	50.7	7.5	14.9	28.3	m	49.6	18.2	31.4	5.2
Qatar	69.6	47.0	22.6	m	57.1	13.6	18.9	24.6	m	62.6	34.6	28.0	-16.5
Colombia	73.8	41.6	32.2	m	51.4	5.0	15.4	31.0	m	56.2	19.8	36.3	-4.0
Perú	74.6	47.0	27.6	m	59.9	9.8	20.6	29.5	m	68.5	31.5	37.0	m
Indonesia	75.7	42.3	33.4	-2.4	55.2	4.1	16.3	34.8	-8.0	66.6	24.7	41.9	5.0

En cualquier caso, puesto que como subraya Schleicher (2016) no todo se puede explicar por la renta per cápita de las familias, en términos generales, parece claro, según la OCDE (2016), que si bien un factor a tener muy en cuenta en el resultado académico de los alumnos es el contexto socioeconómico y cultural en el que se desarrolla el alumnado, también intervienen otros factores que determinarán la vida académica del alumnado, factores que pueden suponer “barreras y obstáculos que afectan a los alumnos a lo largo de sus vidas” (OCDE, 2016, p. 5).

De esta forma, en la Figura 9 se pueden observar los factores que indican en el rendimiento académico de los alumnos y que pueden determinar el éxito o fracaso en la vida escolar de los mismos. Factores que analizaremos en los próximos apartados.

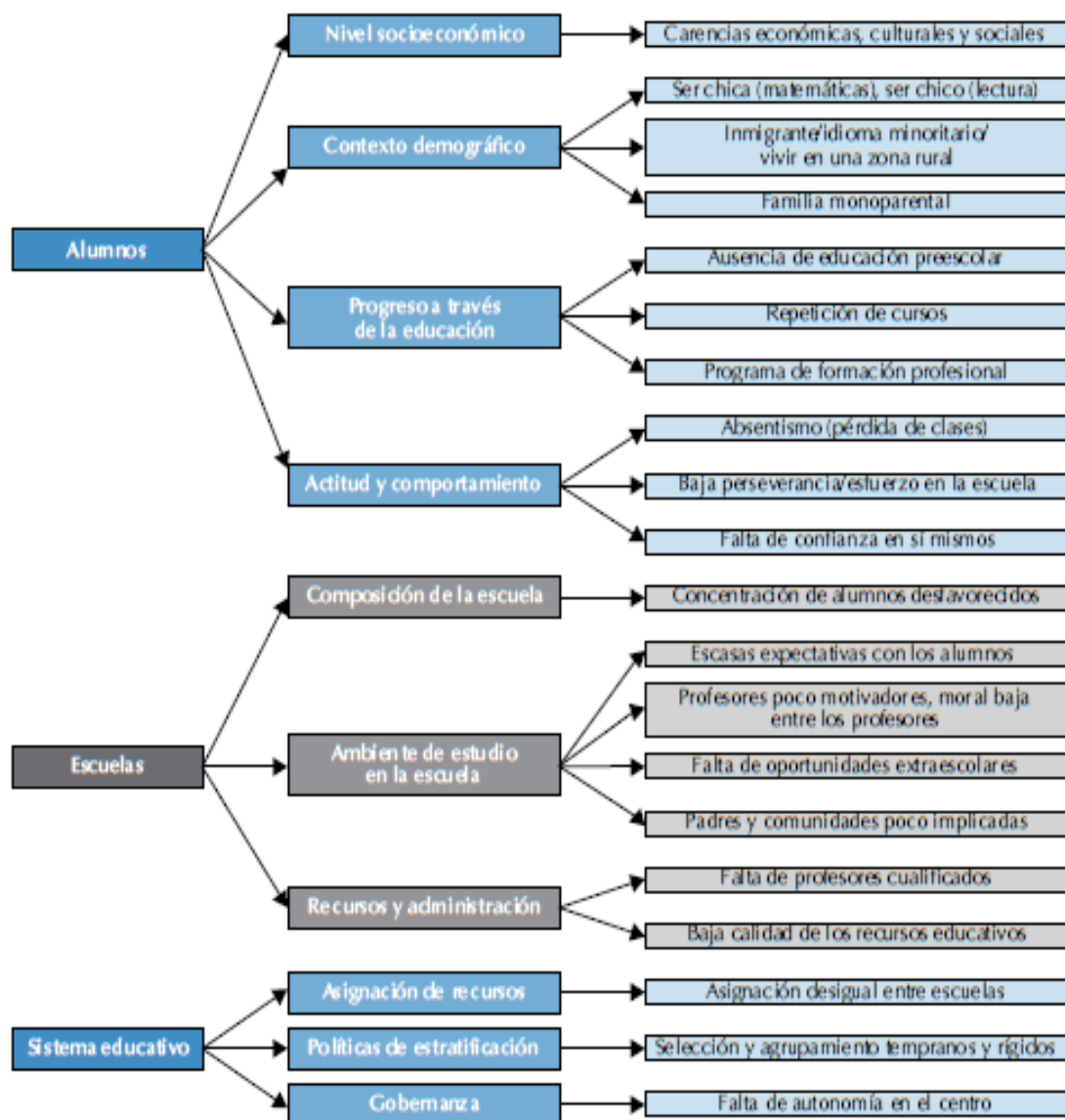


Figura 9. Factores que influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los alumnos. (Fuente: OCDE, 2016, p. 32).

3.5.1. ANÁLISIS DE FACTORES

3.5.1.1. FACTORES ASOCIADOS A LOS ALUMNOS

3.5.1.1.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL

Una de las mayores preocupaciones de las Administraciones públicas actuales es la de determinar los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, contándose entre ellos los de carácter socioeconómico y cultural.

En este sentido, destaca Garbanzo Vargas (2007) que el entorno familiar constituye “un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan al desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica” (p. 53). Profundizando en este aspecto, Garbanzo Vargas (2007) llama la atención sobre la importancia del clima familiar, ya que ambientes familiares marcados por la violencia, el autoritarismo y la tensión se asocian al fracaso académico. Por su parte, ambientes familiares más estables y democráticos se asocian a un mejor rendimiento académico “que se plasma en variables como motivación, percepción de competencia y atribución de éxito académico” (Garbanzo Vargas, 2007, p. 53).

De esta forma, en el plano contextual del alumno, no solamente influye el clima familiar, sino también otros factores. En una reciente investigación autores como Suleman, Aslam, Hussain, Shakir y Khan en el año 2012, demostraron como los alumnos que obtenían mejores resultados eran aquellos cuyas familias presentaban más altos ingresos económicos, con ocupaciones laborales de tipo profesional y con mayores niveles educativos (como se citó en Chaparro, González y Caso, 2016).

Ahondando en este hecho, en otra reciente investigación, Gil Flores (2013) elaboró un índice para poder medir el nivel socioeconómico del alumnado, en este caso de Primaria. A partir de su trabajo se puede determinar que el nivel socioeconómico de la familia repercute en el rendimiento escolar en cuanto a factores culturales, tales como nivel de estudios del padre y de la madre y número de libros en el hogar; potencial económico respecto a nivel ocupacional del padre y de la madre, presencia de un ordenador en el hogar, conexión a Internet o la presencia de una televisión digital, cable o satélite; y por último, los recursos de apoyo al estudio en cuanto a la existencia de un lugar adecuado de estudio, presencia de una mesa de escritorio adecuada, así como poder contar con material de consulta y apoyo escolar. En este caso y en función del índice de medición elaborado por Gil Flores (2013), se encontraron diferencias de rendimiento de los alumnos en las competencias matemáticas, lingüísticas y científicas.

Otro factor asociado al rendimiento, según Chaparro et al. (2016), desde el punto de vista contextual, es el clima intelectual de la familia. En este sentido, Grayson (2011) destaca que:

Los estudiantes que son expuestos a la cultura-intelectual como el arte, la música clásica y la literatura, generan habilidades que les ayudan a adaptarse a la dinámica del sistema escolar y a comunicarse más efectivamente con los docentes, teniendo como consecuencia una participación más exitosa en su proceso educativo (como se citó en Chaparro et al., 2016, p. 55).

Por último, un factor asociado al contexto socioeconómico y cultural que influirá en el rendimiento del alumnado, se refiere a la propia organización familiar, en cuanto al posible hacinamiento en el que viva la familia. Estudios de Goux y Maurin (2005) demostraron, según Chaparro et al. (2016), que a mayor número de personas que convivan en una misma casa aumenta el riesgo de repetir curso en los escolares, así como el mayor tamaño familiar repercute negativamente en la implicación de la familia en las tareas escolares de sus hijos.

A este respecto, llaman la atención Chaparro et al. (2016) que en los trabajos de 2009 de Hill y Tyson, se describen diferentes tipos de involucramiento familiar, cada uno de los cuales repercute de una u otra forma en el rendimiento. De esta forma, Hill y Tyson nos hablan de la socialización académica en cuanto a la valoración positiva de la educación y el aprendizaje de sus hijos; el involucramiento escolar, respecto a la participación familiar en la vida diaria del centro y por último, el involucramiento doméstico respecto a crear un clima propicio para el estudio de sus hijos.

Sobre este hecho, destacan Sánchez Escobedo, Valdés Cuervo, Reyes Mendoza y Martínez (2010), que la implicación familiar en la vida académica de los hijos puede ser considerado como un ejercicio responsable de ciudadanía, lo que además, citando a autores como Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez (2006) o autores como Urías, Márquez, Valdés y Tapia (2009), reportará beneficios en cuanto que se asocia “a una actitud y conducta positiva hacia el colegio, mayores logros en lectura, tareas de mejor calidad y mejor rendimiento académico en general” (p. 72). Además, todo ello provocará un *feedback*

enormemente positivo en cuanto que, como destacan los propios Sánchez Escobedo et al. (2010) citando a Navarro et al. (2006), reportará a la propia familia acceder “a mayor información sobre estrategias parentales, programas educacionales y sobre el funcionamiento de la escuela, además de promover una visión más positiva de los profesores” (p. 72).⁷³

En definitiva, en función de lo explicado, las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos, desde el punto de vista socioeconómico, vendrán determinadas por los factores que aparecen en la Figura 10.

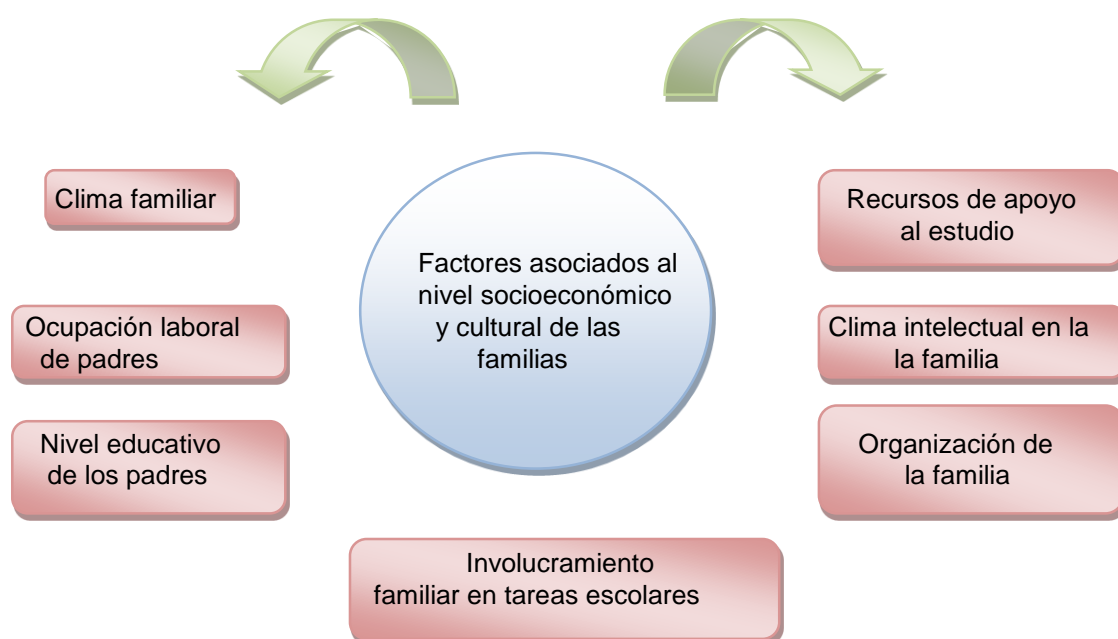


Figura 10. Resumen de factores asociados al nivel socioeconómico y cultural de las familias que influyen en el rendimiento académico de los alumnos. (Fuente: elaboración propia).

⁷³ Si bien en la Figura 10 la implicación familiar en la vida académica de los alumnos aparece en el apartado de *Escuelas*, consideramos más adecuado tratarlo en los factores de contexto que se vinculan con el nivel cultural de las familias.

3.5.1.1.2. CONTEXTO DEMOGRÁFICO

Garbanzo Vargas (2007) llama la atención sobre el hecho de que factores como el lugar de residencia del alumnado, así como la procedencia, además de estar relacionados, son factores que influyen de en la vida académica del niño.

Sobre este tema, destaca Boado (2009) que los alumnos inmigrantes presentan resultados escolares muy por debajo de los alumnos nativos, siendo los factores que explican esta situación muy variados. Si bien el desconocimiento del idioma o las instituciones escolares pueden ser una razón para alumnos recién llegados, trascurrido un tiempo, la influencia de estos factores se mitiga, pasando a ser un factor determinante el hecho de que muchos grupos de inmigrantes permanecen en los estratos menos favorecidos de la masa social, lo que lleva a su vez, según el propio Boado (2009), a que la población autóctona estigmatice a los centros escolares en los que hay un alto porcentaje de población inmigrante.

En cualquier caso, si bien la diferencia entre alumnos inmigrantes y no inmigrantes se explica en parte por las condiciones socioeconómicas de las familias, cabe destacar, como lo hacen Calero, Choi y Waisgrais (2009) que los alumnos inmigrantes, conforme transcurre el tiempo y se van integrando y adaptando a las nuevas circunstancias, van compensando el impacto negativo que la inmigración tiene sobre el rendimiento. De hecho, señalan los citados Calero et al. (2009) que los alumnos inmigrantes de segunda generación obtienen mejores resultados que los alumnos inmigrantes de primera generación.

Por otro lado, desde el punto de vista demográfico, también existe influencia en el rendimiento académico de los alumnos a partir de la estructura familiar. Según la OCDE (2016), los alumnos procedentes de familias monoparentales, junto con otros factores, pueden tener mayor riesgo de presentar peores resultados académicos que el resto, provocado por el hecho de que, como destacan Sánchez Escobedo y Valdés Cuervo (2011), se producen mayores disfunciones en la dinámica familiar como consecuencia de posibles dificultades económicas, emocionales y sociales de los padres; dificultades para adaptarse a los nuevos roles por parte de los padres o los problemas emocionales y conductuales presentes en los hijos. Todo ello lleva, según los citados Sánchez Escobedo y

Valdés Cuervo (2011), a que no sea tanto la estructura monoparental de la familia la que provoque diferencias en el rendimiento académico, sino más bien, las disfunciones en la dinámica familiar provocada por la propia estructura monoparental de la familia, disfunciones tales como las dificultades en la comunicación con los hijos, aspecto que sí repercute en el rendimiento académico del niño.

Por último, desde el contexto demográfico, el género del alumno parece tener repercusiones académicas, ya que en el histórico de este informe las alumnas presentan mejores resultados en lectura y peor rendimiento en las competencias de matemáticas y ciencias que los alumnos de género masculino (MECD, 2016).

3.5.1.1.3. PROGRESOS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

Llama la atención la OCDE (2016) sobre el hecho de que otros factores vinculados al alumno como la repetición de curso, guarda una relación directa con el bajo rendimiento académico.

Citando a Benito (2007), Choi y Calero (2013) reseñan que la repetición de curso está directamente relacionada con la posibilidad de fracaso escolar,⁷⁴ siendo una de las medidas más extendidas entre el profesorado español. De hecho, indican los citados autores que la repetición de curso tiene efectos aún más devastadores en el rendimiento cuando se produce en la etapa de Primaria, ya que como muestran Martínez Martínez, Padilla Góngora, López Lira, Ruiz Fernández y Pérez Mora (2012), la repetición de curso a nivel social puede tener una doble repercusión. Por un lado, puede ser interpretado como un castigo por no haber alcanzado los objetivos mínimos establecidos derivando, a nuestro parecer, en falta de apego escolar y desmotivación y por otro, puede llevar a la exclusión social, lo que a su vez puede derivar, ya en etapas superiores y según los autores antes señalados, citando a Díaz y Sierra (2008), en comportamientos violentos e incluso en el consumo de drogas.

⁷⁴ El fracaso escolar se define como “la proporción de individuos que abandona el sistema educativo sin obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)”. (Choi y Calero, 2013, p. 564).

En cualquier caso, para nuestro país, en la Figura 11 podemos observar las consecuencias de la repetición de curso en el rendimiento medio de los alumnos en lectura, matemáticas y ciencias en los últimos años.

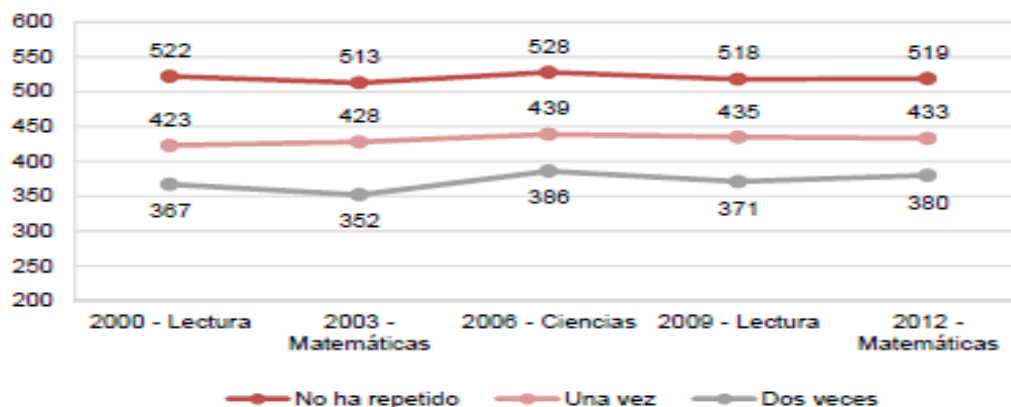


Figura 11. Comparativa por años y competencias del rendimiento de los alumnos en función de la repetición de curso. (Fuente: MECD, 2013b, p. 211).

Estos bajos resultados académico, junto a las razones esgrimidas anteriormente, llevarán a que los alumnos repetidores tengan mayores posibilidades de fracaso escolar en forma de abandono temprano de los estudios (MECD, 2013b).

Finalmente, para concluir con este apartado, cabría destacar que otro de los factores que van a marcar la vida escolar del alumno es la escolarización o no en la etapa de Educación Infantil. En este sentido, es destacable en España que los alumnos que comienzan su vida académica en la etapa de Infantil, obtienen mejores resultados que el resto de alumnos que comenzaron en Primaria su andadura por nuestro sistema educativo, siendo por tanto, menos propensos a repetir curso en Primaria o Secundaria (MECD, 2013b).

3.5.1.1.4. ACTITUD Y COMPORTAMIENTO

Como estamos viendo, son múltiples las variables asociadas al alumno que condicionan su rendimiento en la escuela, estando entre ellas la actitud y comportamiento del niño. Partiendo de la base de que un mal comportamiento en clase o una mala predisposición hacia el estudio van a repercutir negativamente en el rendimiento del alumno, debemos destacar, tal y como nos

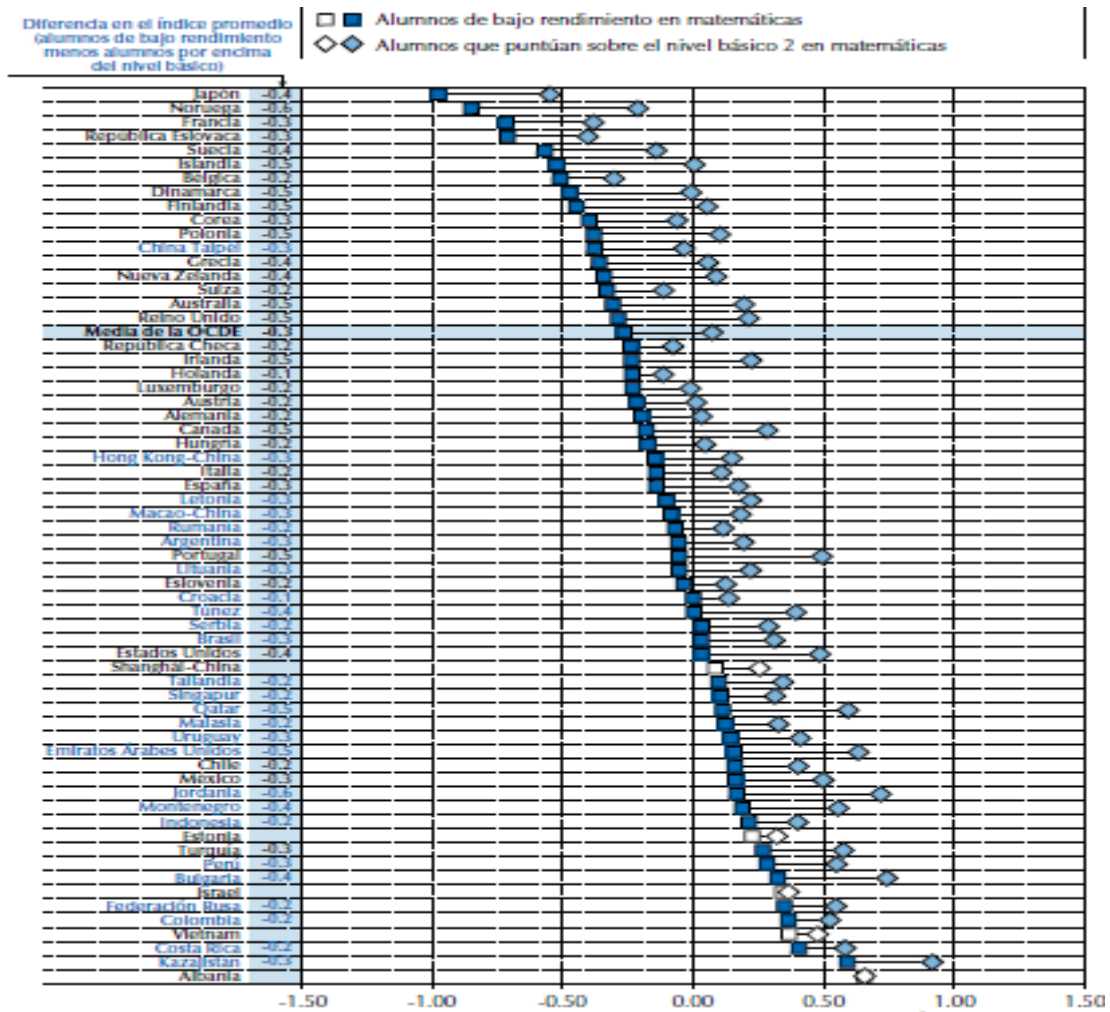
indica Garbanzo Vargas (2007), que por ejemplo la competencia cognitiva⁷⁵ de la persona viene determinada en buena medida por variables asociadas a la persistencia en la realización de las tareas escolares, el deseo de hacer las cosas bien, las expectativas personales respecto a la trayectoria académica y por tanto, por la motivación y la perseverancia.

De esta manera, Garbanzo Vargas (2007) considera que en el rendimiento académico, a nivel motivacional, influirán las que viene a llamar “motivación intrínseca” y “motivación extrínseca”, siendo la primera un estado psicológico positivo hacia los estudios que lleva, por un lado a la dedicación e implicación y por otro, a la absorción que se da cuando existe una alta concentración en la realización de tareas. Asimismo, el citado autor nos habla de una “motivación extrínseca”, derivada de la relación del alumno con agentes y situaciones externas como la relación con los compañeros y profesores, el ambiente académico, la formación docente, sus propias condiciones socioeconómicas o, como indica Jiménez Fernández (2006), el apoyo familiar, aspecto este que resultará de vital importancia dado que el placer o la pedagogía del esfuerzo y la perseverancia se adquieren a edades muy tempranas, siendo la familia responsable de este aspecto. Todo ello, desde nuestra perspectiva, llevará a una mejora en la autoconfianza del alumno y por tanto, al desarrollo de estrategias de estudio que se irán consolidando y que facilitará el aprendizaje permanente y por tanto, su rendimiento.

De esta forma, en la Tabla 7 podemos observar las diferencias que existen entre los alumnos en función de su motivación y perseverancia hacia las tareas escolares.

⁷⁵ La competencia cognitiva se define como “la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales” (Garbanzo Vargas, 2007, p. 47).

Tabla 7. *Diferencias entre la perseverancia de alumnos con rendimientos altos y bajos en Matemáticas. (Fuente: OCDE, 2016, p. 25)*



Por otro lado, en cuanto a la actitud y comportamiento, un factor clave en el éxito académico que está relacionado con la motivación y la confianza en sí mismo, es el absentismo escolar.

De esta forma, considerando el absentismo como la ausencia injustificada en alguna clase por parte del alumno, González (2006) nos indica que el absentismo escolar generalmente se asocia tanto a factores de riesgo social (raza, género, edad, condicionantes familiares, etc.) como a factores de riesgo académico (bajas expectativas académicas, bajas calificaciones, problemas de disciplina, repetición de curso, etc.) pero que, al mismo tiempo, también habría que valorar el porcentaje de responsabilidad que le corresponde a la propia institución

escolar en cuanto a aspectos como el clima de aprendizaje y exigencia curricular.⁷⁶

En cualquier caso, el absentismo escolar no solamente repercute en el rendimiento escolar (MECD, 2013b), sino que puede ser el paso previo al abandono definitivo del sistema educativo.

3.5.1.2. FACTORES ASOCIADOS A LAS ESCUELAS

3.5.1.2.1. COMPOSICIÓN DE LAS ESCUELAS

Llama la atención el dato que “cerca del 35% de la variación en la proporción de los alumnos con rendimiento bajo en matemáticas dentro de los países puede atribuirse a las diferencias entre las escuelas” (OCDE, 2016, p. 26), siendo en España este porcentaje significativamente más bajo, un 17,1% (MECD, 2013b).⁷⁷ En este sentido es destacable que la composición de las escuelas en cuanto a su alumnado puede llegar a influir en el rendimiento académico de los alumnos.

De esta forma, Boado (2009) nos indica que el precio de la vivienda o el mercado laboral local hace que en las grandes ciudades la población inmigrante se concentre en determinadas zonas, al tiempo que genera la huida de la población autóctona, lo que provoca a su vez que haya centros educativos con alta tasa de alumnos inmigrantes. Estos centros, como se puede observar en la Figura 12, presentan peores resultados académicos en función del porcentaje de población inmigrante.

⁷⁶ “Un currículo superficial y de pobre calidad impacta a los alumnos en riesgo de abandono, al no proporcionarles experiencias retadoras y al esperar poco de ellos” (González, 2006, p. 11).

⁷⁷ Los sistemas educativos cuyas diferencias son menores entre escuelas, son más equitativos, siendo España un buen ejemplo de ello (MECD, 2013b).

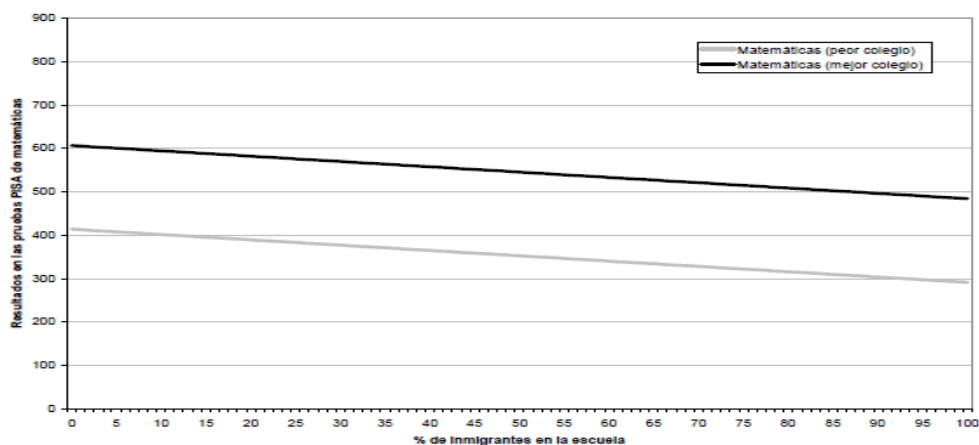


Figura 12. Resultados en Matemáticas de las escuelas en función del porcentaje de inmigrantes. (Fuente: Boado, 2009, p. 6).

A este respecto, Calero et al. (2009) destacan que la concentración de alumnos inmigrantes en las escuelas no tiene efectos negativos sobre la propia población inmigrante pero sí en el alumnado autóctono si la proporción de inmigrantes supera el 20%, viéndose perjudicados en alrededor de 10 puntos. Este aspecto, está directamente relacionado con el impacto del llamado “efecto compañero” sobre el rendimiento académico del alumno, el cual se refiere, según Jorge Moreno y Santín González (2010), al hecho de que la asimilación de aprendizajes que es capaz de realizar un estudiante depende en gran medida de las características de sus compañeros.

3.5.1.2.2. TITULARIDAD DE LOS CENTROS

Otra de las variables que parecen tener efecto sobre el rendimiento de los alumnos, es la titularidad del centro, eso sí, como veremos a continuación, bastante condicionada.

Sobre la titularidad del centro educativo al que asisten los alumnos, si no se tienen en cuenta los antecedentes socioeconómicos de los alumnos, son los centros concertados y privados los que presentan mejores resultados que los centros educativos de titularidad pública (MECD, 2013b), aspecto este que se puede observar en la Figura 13.

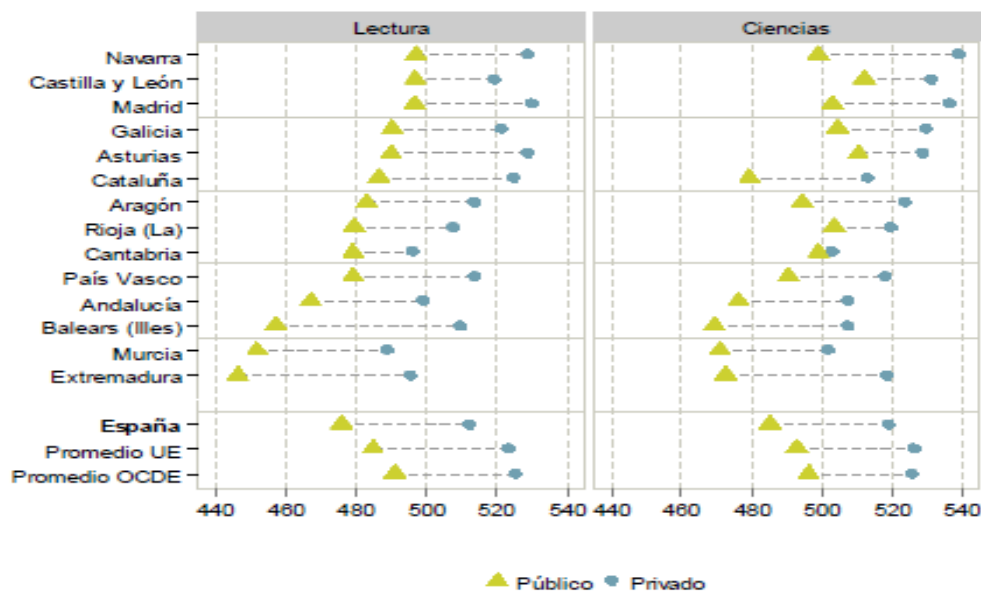


Figura 13. Diferencias en los resultados en competencias de lectura y ciencias entre centros públicos y privados de las Comunidades Autónomas. (Fuente: MECD, 2013b, p. 121).

No obstante, a pesar de estos resultados, señalan Calero y Escardíbul (2007) que los alumnos de la enseñanza privada proceden de entornos socioeconómicos más favorables, el clima en sus escuelas suele ser mejor y hay menor concentración de alumnos desfavorecidos (entre ellos inmigrantes), factores todos ellos que explican el mejor rendimiento académico en esas escuelas. Tanto es así que autores como Mancebón, Calero, Choi y Pérez (2010) llaman la atención sobre el hecho de que una vez controlados los factores familiares e individuales, los centros públicos igualan o superan los resultados de los privados (como se citó en Choi y Calero, 2013).

3.5.1.2.3. AMBIENTE DE ESTUDIO EN LAS ESCUELAS

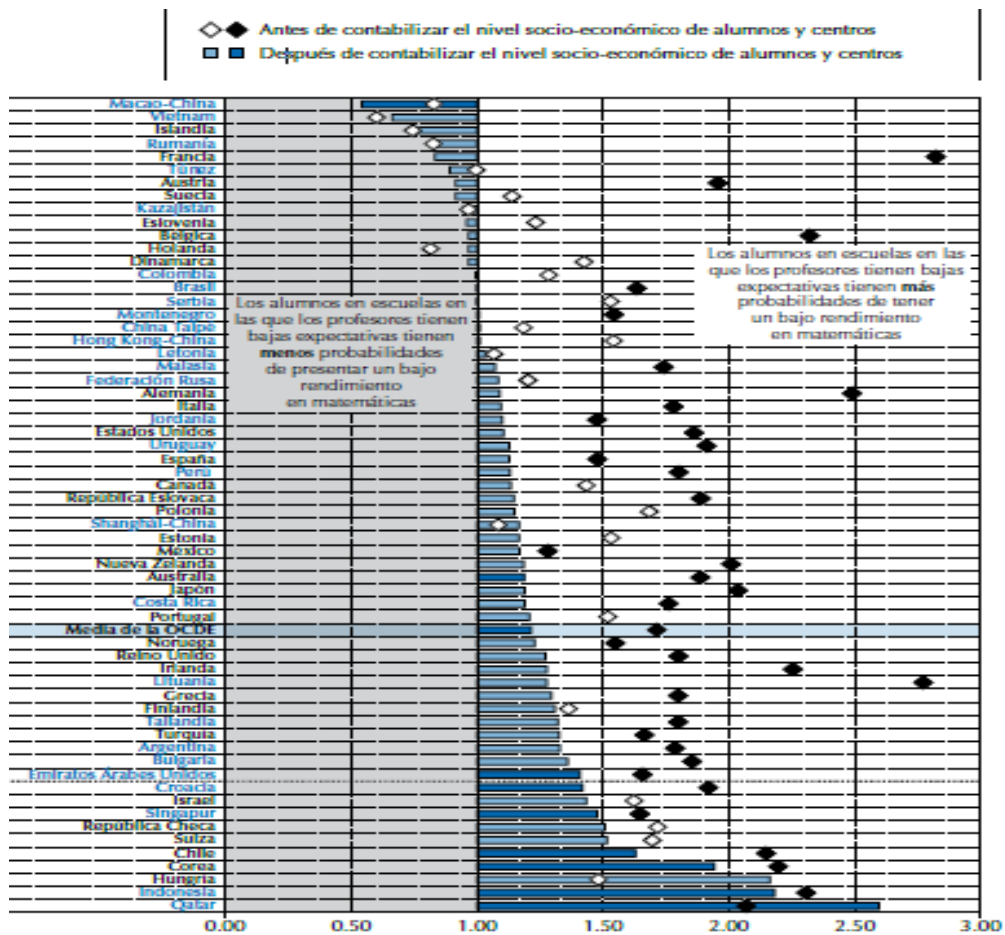
Como hemos visto, son diversos los factores asociados a las escuelas que influyen en la trayectoria académica del alumnado. Así, además de la composición escolar o la titularidad del centro existen otros factores que repercuten en el alumnado, entre ellos el ambiente de estudio en el propio centro escolar, para lo cual será fundamental la presencia de un buen clima escolar,

factor a su vez que define junto a otros, según Ruiz de Miguel (2009), a las escuelas eficaces.⁷⁸

De esta forma, en cuanto al clima escolar, parece evidente que un ambiente exento de grandes conflictos en el que la cordialidad sea la nota predominante en el día a día de las escuelas, tendrá positivas repercusiones en el rendimiento del alumnado. De esta forma, Ruiz de Miguel (2009) a partir de los trabajos de Muñoz Repiso et al. (1995), Rodríguez (1991) o Castejón (1996), destaca que dentro del clima escolar será un factor a tener en cuenta las relaciones existentes entre profesores y alumnos, ya que se mejora ostensiblemente el rendimiento en aquellos ambientes en los que dicha relación es positiva. Además, en ese ambiente, las expectativas de los profesores hacia sus alumnos influirán en un adecuado ambiente escolar. Así queda demostrado en la Tabla 8. En ella se puede observar como son mayoría los países en los que las bajas expectativas de los profesores sobre los alumnos repercuten negativamente en el rendimiento de estos últimos.

⁷⁸ Ruiz de Miguel (2009) indica que la mayor parte de las investigaciones coinciden en considerar que la eficacia escolar, además del buen clima, se relaciona con factores vinculados a la adecuada dirección de los centros, el trabajo desarrollado por los docentes y por la participación familiar.

Tabla 8. *Expectativas de los profesores y probabilidad de bajo rendimiento en Matemáticas. (Fuente: OCDE, 2016, p. 27)*



Asimismo, otras variables que afectarán al rendimiento académico están relacionadas con el profesorado, influyendo de una u otra forma en el ámbito de estudio escolar.

Como hemos visto, la relación y las expectativas de los profesores sobre los alumnos constituyen un factor muy a tener en cuenta en el devenir académico del alumnado. Sin embargo, según Calero y Escardíbul (2007), también la evidencia empírica viene a demostrar que aspectos como la autoestima, la motivación o la satisfacción laboral del profesorado influyen positivamente en su rendimiento y por tanto en los resultados académicos de los alumnos a su cargo.

Asimismo, señalan los citados autores en función de diversos estudios, que también repercutirán en los resultados educativos la formación y la experiencia del docente, así como su capacidad a la hora de transmitir contenidos.⁷⁹

Por otro lado, según Ruiz de Miguel (2009), en el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*, elaborado en el año 2005 por la UNESCO, se hace referencia a que los procesos didácticos que implementan los docentes pueden favorecer un entorno adecuado para el aprendizaje. Profundizando en este hecho, destaca la misma autora haciéndose eco de una investigación que llevó a cabo en España el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), que dentro del contexto de la eficacia escolar, un factor determinante serán los relacionados con los procesos de enseñanza tanto a nivel institucional como a nivel didáctico, este último respecto a la actividad docente que se aplica en el aula. En este sentido, Calero et al (2009) consideran que los procesos educativos que se aplican en las escuelas pueden resultar importantes en el desarrollo académico del alumnado, sin que los resultados existentes sobre el impacto de la metodología docente en los resultados, como posteriormente indican Choi y Calero (2013), sean concluyentes. En cualquier caso, destacan Calero et al. (2009), que la introducción de algún tipo de filosofía educativa o religiosa puede influir en el rendimiento al actuar como filtro de admisión y homogeneizar al alumnado.

3.5.1.2.4. RECURSOS ESCOLARES

Continuando con nuestro análisis, respecto a los recursos escolares, entendidos como “la existencia, calidad y adecuación de instalaciones y recursos didácticos” (Murillo, 2008, p. 15), existen datos contradictorios. Según Choi y Calero (2013), los efectos académicos que puede llegar a tener esta variable presenta cierta controversia que se extiende a la variable de los recursos humanos en cuanto a cantidad, no así en calidad del profesorado.⁸⁰

⁷⁹ Esta tendencia a la que se refieren Calero y Escardíbul (2007), así como que el salario de los profesores no tiene repercusiones en el rendimiento del alumnado, viene determinada por estudios de autores como Hanushek y Luque (2003) entre otros.

⁸⁰ Esta afirmación, según Choi y Calero (2013) está fundamentada en estudios de autores como Rivkin, Hanushek y Kain en 2005 o Hanushek y Woessmann en 2010

De esta forma, mientras autores como Murillo (2008) consideran que para el desarrollo de escuelas eficaces que repercutan positivamente en los resultados académicos de los alumnos, los recursos siguen marcando diferencias en el sentido de que los centros con mejores instalaciones son los centros más eficaces, hay otros autores como Cordero, Manchón y Simancas (2012) que opinan lo contrario. Así partiendo de la homogeneidad de las escuelas españolas en cuanto a la dotación de recursos y a la organización de las enseñanzas que en ellos se implementan, llegan a la conclusión de que la dotación de recursos materiales no tiene una excesiva repercusión en la varianza entre escuelas o simplemente que las evidencias encontradas en las distintas investigaciones no son demasiado consistentes.

En esta misma línea también se pronuncian autores como Calero et al. (2009), ya que a través de una de sus investigaciones sobre inmigración y resultados académicos, llegan a la conclusión de que los recursos materiales del centro, no tiene grandes repercusiones académicas en el resultado de los alumnos, salvo en el uso de ordenadores.

A este respecto Cabras y Tena (2013), a través de una investigación realizada a partir de los datos de PISA 2012 llegaron a la conclusión de que existe “una moderada evidencia sobre el efecto positivo del uso de ordenadores en el rendimiento escolar de los estudiantes en España” (p. 85), aspecto este, que según los mismos autores, es más significativo en alumnos de entornos socioeconómicos más modestos.

En cualquier caso, la OCDE (2016) a través de PISA 2012 llega a la conclusión de que “una mayor calidad en los recursos educativos y las infraestructuras físicas de las escuelas está asociada a menos alumnos con bajo rendimiento. Sin embargo, esta relación desaparece cuando la calidad está por encima de la media de la OCDE” (p. 28).

Este hecho también se puede trasladar a la proporción de la ratio profesor /alumno, ya que como se puede observar en la Figura 14, nuestro país cuenta con una ratio sensiblemente inferior a países como Finlandia sin que ello signifique, como sabemos, que contemos con unos mejores resultados escolares.

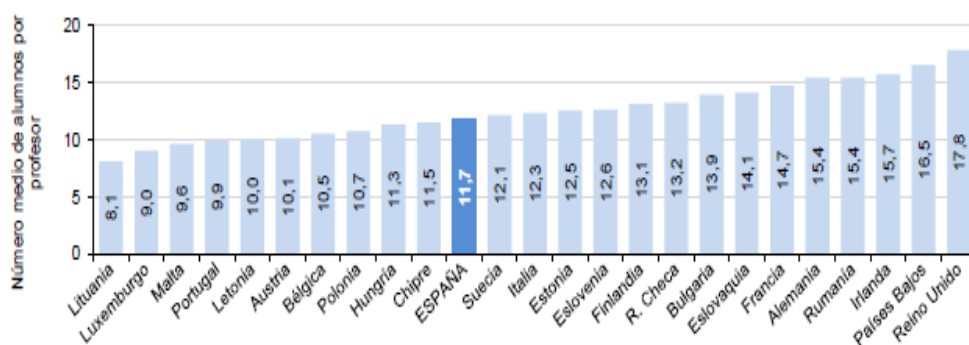


Figura 14. Ratio media de alumnos por profesor en Primaria y Secundaria en la Unión Europea en el curso 2010/2011. (Fuente: INEE y Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 37).

Por tanto, si bien hay autores como Krueger (1999) o Hanushek (2003) que consideran que el impacto de las reducciones en la ratio alumno/profesor son poco concluyentes (como se citó en Cordero et al., 2012), también los hay, como Calero et al. (2009) que muestran como hay un dato que sí mejora el rendimiento de los alumnos en cuanto a la proporción alumno/profesor, la presencia de profesores que ayuden a la orientación de los alumnos, al menos tal y como concluyen los citados autores, a los alumnos de origen inmigrante. En este sentido, en un trabajo posterior, Calero, Escardíbul y Choi (2012) muestran como en una comparativa con Italia, nuestro país es capaz de reducir la posibilidad de obtener peores resultados como consecuencia de la mayor presencia de profesorado en centros con alto porcentaje de alumnos en riesgo de fracaso escolar.

3.5.1.3. FACTORES ASOCIADOS A LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

3.5.1.3.1. ASIGNACIÓN DE RECURSOS

Como ya ha quedado suficientemente explicado, además de los factores vinculados a las escuelas, parte de las diferencias en el rendimiento de los alumnos viene determinado por factores socioculturales y económicos del entorno del propio alumno. Sin embargo, ante esta situación cabe preguntarse,

como lo hacen Nieto Martín y Recamán Payo (2012), ¿por qué en unos países esos factores son más determinantes que en otros?

Como los propios Nieto Martín y Recamán Payo (2012) nos indican, parece claro que la inversión en educación es un factor previo y fundamental para alcanzar un sistema educativo de calidad que repercute en los resultados académicos de los alumnos. Sin embargo, a tenor de lo que se puede observar en la Tabla 9, la inversión educativa es una variable importante pero por sí sola no es la más determinante.

Tabla 9. *Porcentaje del PIB invertido en educación y puntuación en Matemáticas en PISA 2015. (Fuente: Expansión/datosmacro.com⁸¹ y MECD, 2016, adaptado)*

PAÍS	% DE PIB INVERTIDO EN EDUCACIÓN/AÑO	PUNTOS EN MATEMÁTICAS EN PISA 2015
JAPÓN	3,59%/ 2014	532
ITALIA	4,08%/2014	490
REP. CHECA	4,09%/2013	492
ESPAÑA	4,27%/2014	486
COREA DEL SUR	5,05%/2015	524
ALEMANIA	4,95%/2014	506
POLONIA	4,91%/2014	504
ESTADOS UNIDOS	5,38%/2014	470
CANADÁ	5,28%/2011	516
FRANCIA	5,49%/2013	493
REINO UNIDO	5,68%/2015	492
FINLANDIA	7,17%/2014	511

En función de esta tabla se puede observar como países como Japón, con un menor gasto en educación son capaces de alcanzar excelentes resultados

⁸¹ Datos relativos al *Gasto público en Educación*, disponible en la web <http://www.datosmacro.com/estado/gasto/educacion>

educativos. En el extremo opuesto, llama la atención el caso de Estados Unidos, que con una importante inversión educativa, sus resultados están muy lejos de otros países que invierten menos en educación.

Así, el éxito educativo de los países que invierten relativamente poco en sus sistemas educativos se debe principalmente al equilibrio existente entre calidad y equidad educativa. Como indica Schleicher (2006) hay países como Finlandia, Canadá o Japón que pueden tener éxito a la hora de combinar excelentes niveles de rendimiento académico con una distribución equitativa de recursos y oportunidades de acceso a la educación. De hecho, nos indica el propio Schleicher (2006) que gran parte de la mejora de los sistemas educativos vendrá determinada por el buen funcionamiento de los sistemas de apoyo, tanto si se localizan en el propio centro educativo como si realiza a través de instituciones externas especializadas que proporcionen orientación escolar y profesional a alumnos, profesores y direcciones escolares.

Posteriormente, el citado Schleicher (2014), señala que una parte de los países que mejoraron su rendimiento académico (en este caso en matemáticas) desde el año 2003 lo hicieron desde la mejora de la equidad educativa, facilitando el acceso y la igualdad de oportunidades educativas y favoreciendo que los alumnos en desventaja social obtuviesen mejores resultados.

En el caso de nuestro país, si bien la distribución de alumnos con buenas y no tan buenas notas, así como la dotación de recursos en las escuelas a nivel material y humano es bastante homogénea, la equidad educativa en los últimos años se ha visto deteriorada, ya que como Schleicher (2014) nos indica, la distancia entre los alumnos socialmente más y menos favorecidos se ha ampliado desde el año 2003 hasta la actualidad.

Por tanto, como indica Schleicher (2014), más que la cantidad de dinero que se invierte en educación, lo que más va a repercutir en la calidad educativa del sistema es la distribución del mismo. En este sentido, cabe destacar como ejemplo a nuestro país, el cual invirtiendo desde el año 2003 hasta la actualidad un tercio más de dinero, los resultados educativos se mantienen prácticamente inalterables.

3.5.1.3.2. POLÍTICAS DE ESTRATIFICACIÓN

Relacionado directamente con la equidad de los sistemas escolares a la que hacíamos referencia, nos encontramos con la variable de la estratificación educativa, en cuanto a la selección y agrupamiento de los alumnos en función de diversos criterios. A este respecto, Nieto Martín y Recamán Payo (2012) indican que en los países en los que no hay segregación o dispersión temprana de alumnos se da una detección más temprana de posibles problemas educativos, como consecuencia a nuestro parecer de la diversidad que se materializa en las aulas.

De esta forma, citando a Dupriez y Dumay (2005), Nieto Martín y Recamán Payo (2012) hacen referencia a que los sistemas escolares integrados, es decir, aquellos en los que hay una estructura común para todos sin que haya división de alumnos por capacidad, son más igualitarios que los sistemas educativos diferenciados en los que de manera temprana se van configurando itinerarios, repercutiendo positivamente, desde la perspectiva de la equidad, en el rendimiento del alumnado.

Esta afirmación viene motivada por las conclusiones de diversos autores como Crahay y Delhaxe (2004) en la que basándose en diferentes estudios realizados en Europa, determinan que las escuelas para ser eficaces no necesitan seleccionar precozmente al alumnado, siendo más eficaces los sistemas educativos en los que los sistemas de selección están implantados tardíamente (como se citó en Nieto Martín y Recamán Payo, 2012).⁸²

Destaca, la OCDE (2014), por tanto, que la estratificación del alumnado es perjudicial para la equidad del sistema al tiempo que se perjudica gravemente la motivación de los alumnos. De esta forma, se indica en la misma fuente bibliográfica, que los estudiantes de los sistemas educativos en los que no se realizaron agrupamientos por criterios de capacidad mejoraron sus resultados en

⁸² Schleicher (2014) pone como ejemplo a Polonia y Alemania, dos países en los que el sistema educativo comenzaba a formar itinerarios de manera temprana y que en las reformas educativas que están implementando se tiende a retrasar la estratificación, lo que ha llevado a obtener progresivamente mejores resultados en las pruebas PISA.

matemáticas en 2012 respecto a 2003, mientras que los alumnos de sistemas educativos estratificados los empeoraron.

Todo ello, además de por las repercusiones negativas que sobre la equidad y la motivación de los alumnos tiene la estratificación, podría ser consecuencia, según la OCDE (2014), por el hecho de que mientras en los sistemas estratificados puede haber más incentivos para la selección de los alumnos más cualificados y menos para la atención de los estudiantes con peores resultados, en los sistemas integradores, las escuelas y los profesores deben encontrar estrategias para atender a todos los alumnos por igual independientemente de su rendimiento.

3.5.1.3.3. GOBERNANZA

Por último, para concluir con el análisis de los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, diremos que variables asociadas a la gobernanza de los sistemas educativos nos podemos encontrar, principalmente, la autonomía de los centros y la política de rendición de cuentas.

A este respecto, cabe destacar que por sí solas, las variables relativas a la autonomía de los centros respecto al rendimiento de los alumnos, como indican Choi y Calero (2013) son escasamente concluyentes. Teniendo en cuenta este dato, parece que lo que sí resulta significativo es que, como viene a indicar Schleicher (2014), los centros educativos con una mayor tasa de autonomía sobre sus currículos y evaluaciones presentan un mejor rendimiento que el resto siempre y cuando formen “parte de sistemas educativos con planes de mayor responsabilidad y mayor colaboración entre el profesorado y la dirección en la gestión del centro escolar” (p. 41).

De esta forma, asociado a planes de mayor responsabilidad y colaboración entre los equipos docentes de los centros, se encuentra la política de rendición de cuentas. En este sentido y respecto al rendimiento académico, la gestión autónoma de recursos por parte de los centros, unida a mecanismos de rendición de cuentas a través de evaluaciones estandarizadas de carácter externo, aumenta de manera evidente el rendimiento académico (MECD, 2013b)

Por último, a modo de ejemplo de lo que venimos comentando, en la Figura 15 podemos observar la diferencia en cuanto a la mejora de la calidad del sistema educativo que se produce en Inglaterra y Gales, antes y después de que este último país abandonase su política de rendición de cuentas en el año 2001, materializándose a partir de ese momento, una mayor diferencia entre sistemas, saliendo claramente favorecido el sistema educativo inglés.

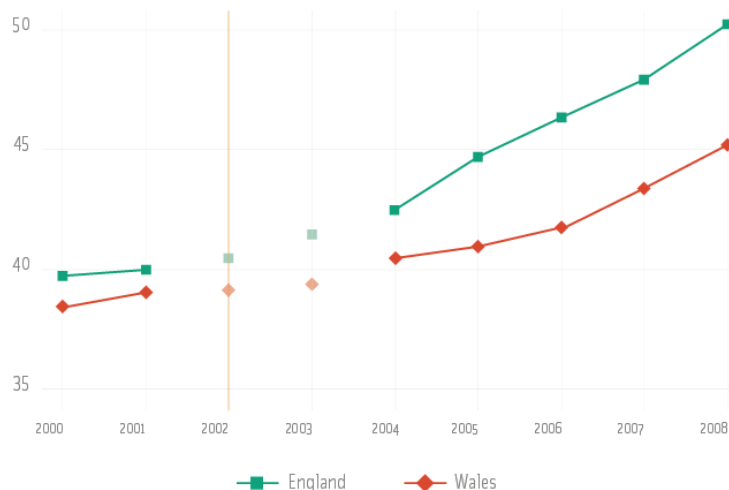


Figura 15. Evolución de los sistemas educativos de Inglaterra y Gales en función de su política de rendición de cuentas. (Fuente: INEE, 2014, p. 2).

Finalmente, a modo de resumen y para concluir con este apartado, cabe destacar que todos los factores aquí analizados tienen, en mayor o menor medida, consecuencias en el rendimiento académico de los alumnos. Así, independientemente de que desde una perspectiva general, como indican Jorge Moreno y Santín González (2010), los resultados académicos tengan una fuerte vinculación con tasas positivas de crecimiento económico, las variaciones entre países en cuanto a resultados académicos vendrán determinados principalmente por variables asociadas a los alumnos, las escuelas y las características de los sistemas educativos, teniendo mayor peso unas sobre otras en función del contexto social, cultural y económico de los países correspondientes.

De esta forma, todos los datos relativos a los factores asociados al rendimiento de los alumnos, deben constituirse en una buena base a partir de la cual las naciones construyan sistemas educativos de calidad en la que todos los alumnos

alcancen niveles adecuados de competencia académica. Este aspecto únicamente se podrá conseguir mediante la implementación de políticas educativas ajustadas y adaptadas a los déficits detectados a partir de los datos disponibles.

3.6. INFLUENCIA DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Llegados a este punto, debemos destacar que gran parte de las investigaciones a las que hemos hecho referencia en el apartado anterior coinciden en señalar que la mayor parte de la varianza entre resultados académicos de los alumnos dependen en gran medida de factores asociados al propio alumnado y, no tanto, a las características de las escuelas o de los sistemas educativos.

Entre los factores asociados al alumnado, lo que mayor influencia parece tener en su resultado académico son las variables socioeconómicas de las familias, la condición de repetidor o como destacan Calero et al. (2009), la condición de inmigrante. Por su parte, las variables que se asocian a las escuelas o sistemas educativos tienen una incidencia proporcionalmente menor que las primeras, ya que por ejemplo, en el caso de nuestro país, con escuelas bastante homogéneas en cuanto a recursos y distribución del alumnado, la variabilidad entre una y otras, según Cordero et al. (2012) podría venir determinada por las características del propio alumnado. Además, como hemos comprobado, la mayor inversión en educación no garantiza la obtención de mejores resultados.

En cualquier caso, ningún sistema educativo, ni siquiera el más exitoso, está exento del bajo rendimiento y fracaso escolar en núcleos más o menos amplios de su población estudiantil. Núcleos de estudiantes que, como se puede observar en la Figura 16 referida a la competencia matemática, tendrán mayores posibilidades de bajo rendimiento académico conforme se vayan acumulando factores de riesgo.

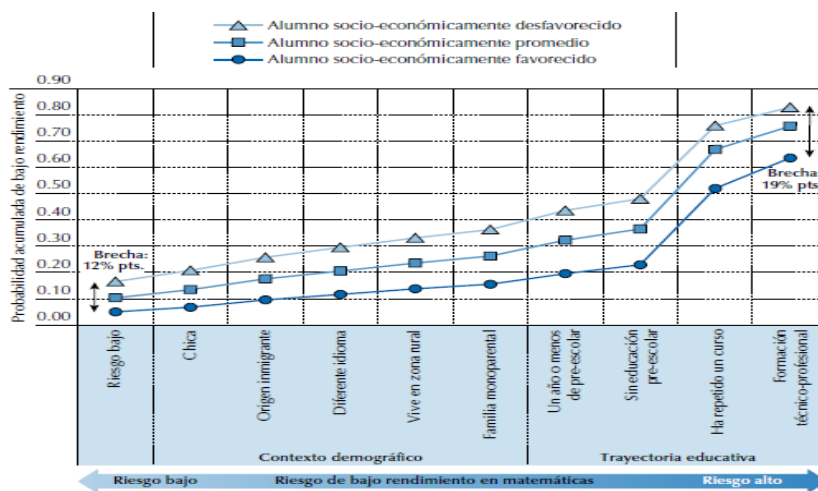


Figura 16. Factores de riesgo y posibilidad de bajo rendimiento en Matemáticas según PISA 2012. (Fuente: OCDE. 2016, p. 23).

Ante estos datos cabe hacerse varias preguntas, entre ellas, ¿cómo pueden los países diseñar sus políticas educativas para alcanzar niveles adecuados de calidad educativa? ¿Cómo influyen los factores asociados al rendimiento académico en el desarrollo de políticas educativas?

Estamos de acuerdo con Jorge Moreno y Santín González (2010), que los gobiernos actuales pretenden averiguar cuáles son los máximos output educativos y cuáles son las causas explicativas de las deficiencias escolares para de esta forma, poder ejecutar una mejor gestión de los recursos disponibles. En este sentido, si bien es verdad que un factor determinante del rendimiento académico es el contexto socioeconómico del alumno, desde las administraciones públicas a través de sus instituciones, entre ellas las escuelas, sí se puede actuar por medio de políticas que apuesten por la equidad, la cohesión y a nuestro parecer, por la innovación educativa. Para ello, la OCDE (2016) propone una serie de medidas que en política educativa se podrían implementar para lograr tales objetivos, entre ellas:

- Atención prioritaria en la reducción del número de alumnos con bajo rendimiento, mediante recursos educativos adicionales en escuelas situadas en contextos sociales desfavorecidos.

- Eliminar barreras al aprendizaje, aumentando las posibilidades de asistir a la escuela en edades infantiles e identificando de manera temprana a los alumnos con dificultades.
- Crear ambientes exigentes y adecuados para el aprendizaje, mediante profesores cada vez más cualificados con altas habilidades pedagógicas y psicológicas que estimulen y motiven al alumnado hacia las tareas escolares, así como programas adecuados de actividades extraescolares que permitan conciliar vida laboral y familiar y ofrezcan una educación complementaria.
- Favorecer la participación familiar y de comunidades locales en el día a día de las escuelas, ayudando a sus hijos con las tareas escolares o implicándose en las diferentes vías de participación escolar, en el caso de nuestro país, los Consejos Escolares y los AMPA.
- Crear programas de apoyo específico a escuelas y familias desfavorecidas, no solamente mediante recursos humanos y materiales destinados a esas escuelas, sino también mediante programas basados en incentivos económicos a familias para motivar la asistencia al colegio de sus hijos.
- Desarrollo de programas especiales dirigidos a alumnos con desconocimiento del idioma de acogida o que residan en zonas remotas, en este último caso, mediante la construcción de infraestructuras o mediante programas que incentiven al profesorado a asistir a esas zonas.

Finalmente, para concluir con este capítulo, cabe destacar que a lo largo del mismo, hemos comprobado como desde la perspectiva política, el discurso de la calidad y el rendimiento académico se ha instalado no solamente a nivel social, sino también dentro de la propia Comunidad Educativa, siendo aceptado y asimilado por profesores, padres y alumnos.

Esa política educativa, la de la calidad y el rendimiento académico, se contextualiza en una época en la que la sociedad actual está generando tasas de crecimiento económico como nunca antes habían existido. Así, desde la evidente relación entre sistema productivo y sistema educativo, resultará necesario ajustar los sistemas educativos a los sectores económicos, todo ello

bajo el necesario equilibrio con la tradicional función de la escuela como mecanismo de socialización y de transmisión de conocimientos.

En este sentido y desde nuestra perspectiva, esa necesaria cohesión entre la función de la escuela y las necesidades económicas y sociales actuales, únicamente se podrá alcanzar mediante adecuados mecanismos de control que permitan objetivar el estado real de los sistemas educativos. Mecanismos que, para ser realmente objetivos, deberán estar basados en procesos de evaluaciones externas, constituyéndose estas evaluaciones por tanto, en auténticos factores de mejora educativa.

4. EVALUACIONES EXTERNAS COMO FACTOR DE MEJORA EDUCATIVA

4.1. CUESTIONES GENERALES

Tradicionalmente España ha sido un país con altas tasas de fracaso escolar y abandono temprano de la educación. Si bien es cierto que en los últimos años se ha ido reduciendo, también es verdad que la tasa de abandono escolar en el año 2016, tal y como nos muestran el INEE y la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) se situaba en el 19%, estando muy lejos del 10,7% de la Unión Europea, lo cual es un claro indicador de que nuestro sistema educativo es ampliamente mejorable.

De esta forma, parece evidente la vinculación entre sociedades y sistemas educativos, siendo el nexo de unión las instituciones escolares. Por tanto si las escuelas infantiles, colegios, institutos, universidades, etc., bajo el paraguas del currículo oficial contribuyen al progreso social a través de la formación integral de los alumnos, parece lógico que las sociedades actuales reclamen mayor control e información sobre las instituciones educativas en cuanto a lo que en ellas sucede, entre otras cosas, respecto a los aprendizajes que transmiten y cómo los transmiten.

En este sentido, no ya solamente la Constitución Española (1978), que en su artículo 27.1 reconoce que la educación es un derecho, sino que dentro de nuestra legislación educativa, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), recoge en su artículo 4.1 que padres o tutores, en relación a la educación de sus hijos o pupilos, tendrán entre otros, el derecho:

- “a) A que reciban una educación, con la máxima garantía de calidad, conforme con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas”.⁸³

A partir de aquí, parece claro que quien debe asegurar la educación de la sociedad, es decir, las Administraciones públicas, se encarguen también de ofrecer un sistema educativo de máxima calidad que responda a las necesidades

⁸³ Texto consolidado a 10 de diciembre de 2013.

de quienes representan, esto es, la sociedad en general y los agentes educativos en particular, especialmente familias y alumnos.

Está claro que las demandas sociales, familiares y de los propios estudiantes respecto a la escuela giran en torno a un denominador común, la calidad educativa. Por ello, en esa búsqueda de la “excelencia educativa” las familias reclaman cada vez con mayor énfasis la obtención de mejores resultados académicos, siendo la evaluación un instrumento fundamental de control y mejora del rendimiento de los alumnos, del funcionamiento de las escuelas y por tanto, de la mejora general del sistema educativo.

Dentro de este orden de cosas, parece claramente justificada la aplicación de evaluaciones externas, ya sea por parte de las Administraciones o de organismos de diversa naturaleza que, desde una perspectiva objetiva e independiente, pretendan rendir cuentas a la sociedad en la que se ubican, generando debate social y encontrando, junto a los principales agentes educativos, esto es, profesores, familias y alumnos, puntos de confluencia que permitan ofrecer un servicio educativo de calidad.

4.2. SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN

La sociedad actual ha cambiado todas sus dimensiones en las últimas décadas, lo cual nos lleva a una nueva realidad política, económica, cultural, ética, moral, así como a un nuevo concepto de relaciones interpersonales o de estilos de vida tanto privada como colectiva.

Ante tal avalancha de cambios producidos desde finales del siglo XX, destaca Tedesco (2009) que los desafíos a los que la educación se enfrenta hoy día son muy diferentes a los de épocas pasadas y por tanto, tanto el rol como el espacio que ocupa a nivel social ha cambiado.

Consecuencia de todo esto, señala el mismo autor, existe una tendencia social hacia la insatisfacción con lo que la educación nos puede ofrecer y todos de alguna u otra manera buscan un cambio más o menos profundo. Se observa, por tanto, “una progresiva pérdida de confianza en la institución escolar, en parte porque la escuela no ha sido capaz de integrar los rápidos cambios producidos en la moderna sociedad, y también porque asistimos a un cambio de concepto

de educación” (Longas et al., 2008, p. 139). Señalan estos mismos autores que como consecuencia de todo ello la escuela, por un lado, está constantemente cuestionada, lo que provoca enormes reticencias a una efectiva relación con agentes educativos externos y, por otro, la sociedad muestra rechazo e incompreensión hacia todo lo que en ella acontece.

Obviamente nuestro país no es ajeno a estos cambios descritos, cambios que nos han llevado a una sociedad multicultural, intercultural y a una sociedad que forma parte de un entorno plenamente globalizado, por lo que no solamente nuestro sistema educativo, sino los sistemas educativos de nuestro entorno, como indica Esteve (2009) deben afrontar nuevas dificultades y por tanto, desarrollar mecanismos que les permita adaptarse a los enormes cambios sociales que se han vivido desde la segunda mitad del siglo XX y que, ya entrado el siglo XXI, nos ha llevado al desarrollo de una nueva sociedad, la conocida como “sociedad del conocimiento”.⁸⁴

A este respecto, señala Tedesco (2009), que bajo estas condiciones la educación ya no se podrá limitar a la simple transmisión de contenidos, sino que debe avanzar en sus propósitos para desarrollar en los educandos la capacidad para producir y utilizar conocimientos e informaciones, ya que como bien señalan Longas et al. (2008) la institución escolar, como resultado del desarrollo científico y tecnológico, ha visto como a los ya tradicionales aprendizajes se han ido incorporando otros muchos, aspecto este que claramente desborda “las capacidades o los límites de intervención educativa de la escuela” (Longas et al., 2008, p. 139).

En este sentido, ya a finales del siglo pasado el expresidente de la Comisión Europea Jacques Delors, señalaba que el siglo XXI ofrecería una enorme cantidad de informaciones y comunicaciones, lo que implicaría que en el ámbito educativo se debería “transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la

⁸⁴ Para Mateo (2006, p. 145) la sociedad del conocimiento implica que “el saber y el conocimiento son los parámetros que gobiernan y condicionan la estructura y composición de la sociedad actual y son, también, las mercancías e instrumentos determinantes del bienestar y progreso de los pueblos”.

civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro” (Delors, 1996, p. 91). Así, como el propio Delors (1996) destacaba, la enseñanza básica tendrá éxito únicamente si es capaz de establecer la estructura necesaria como para facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida.

En cualquier caso, si bien es cierto que los sistemas educativos de los países desarrollados han evolucionado enormemente en las últimas décadas, también es verdad que en una sociedad y en una economía globalizada como la actual, las características de nuestra sociedad hacen que los sistemas educativos tengan una menor capacidad de cambio respecto a los sistemas sociales (Esteve, 2009).

De esta forma, dentro de este contexto globalizado o, como indica Valle (2012), en una “Aldea Global” en la que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son cada vez más sofisticadas, los grandes organismos internacionales que surgieron como sabemos la mayoría de ellos a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, tienen un protagonismo cada vez mayor en el desarrollo de acciones y propuestas de carácter educativo, provocando “una sutil pero perceptible armonización en las formas de entender las grandes cuestiones que afectan a la política educativa” (Valle, 2012, p.112). De hecho, en el contexto de nuestro entorno europeo, estamos de acuerdo en afirmar que “hoy se puede decir que más de la mitad de las políticas educativas que tradicionalmente han tenido un carácter doméstico o nacional se deciden en Bruselas” (Puelles Benítez, 2010, p. 56).

Es aquí, en este contexto de influencia transnacional, donde la dimensión política de la evaluación cobra especial relevancia por medio de las evaluaciones externas que llevan a cabo, no solamente las grandes organizaciones supranacionales a las que hemos hecho referencia a lo largo de este trabajo, sino también las Administraciones educativas locales o estatales, las cuales tratan de medir la calidad de los sistemas educativos, como sabemos, por medio de múltiples indicadores, siendo parte fundamental de ellos, los relacionados con los resultados académicos.

Es cierto, por último, que los resultados educativos de los alumnos se pueden medir, y se miden, por medio de evaluaciones internas realizadas, tal y como

destaca Marchesi Ullastres (2006), por el propio profesorado o por los diferentes miembros que conforman la comunidad educativa de las escuelas en el contexto de los procesos que habitualmente se llevan a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, señalan Calero y Choi (2012b), en los últimos quince años la evaluación externa de las competencias adquiridas por el alumnado ha pasado a desempeñar un papel protagonista entre los instrumentos utilizados en política educativa, siendo esto, a nuestro parecer, uno de los indicadores que permite también a los órganos competentes entrar a valorar el funcionamiento de las escuelas desde un punto de vista cuantitativo, es decir, a través del rendimiento de los alumnos en diversas áreas o competencias curriculares.

4.3. DIMENSIÓN POLÍTICA DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS EN ESPAÑA

4.3.1. EVOLUCIÓN A LO LARGO DEL S.XIX

En términos generales podríamos decir que históricamente no ha existido demasiado interés por parte de los Estados en la formación elemental de las clases populares, dejándose esta labor en manos de la Iglesia o de instituciones locales, siendo esta situación contraria en el caso de las enseñanzas universitarias.

Así, desde el nacimiento de las primeras universidades en Europa, allá por el siglo XII y, como señala Moncada (2008), bajo la influencia de una cristiandad unida a partir de la creencia en un mismo Dios, cabe destacar que “aún siendo la universidad fundamentalmente competencia de la Iglesia, presenta un notable interés para el Estado, dada su incidencia en la formación de los cuadros dirigentes, y, por tanto, en el reclutamiento de la burocracia estatal” (Puelles Benítez, 2010, p. 212). Sin embargo, el punto de inflexión a partir del cual los diferentes Gobiernos van a empezar a preocuparse por la formación básica o elemental de los ciudadanos, señala el mismo Puelles Benítez (2010), estuvo en el firme interés por parte de los Estados en desempeñar un papel protagonista en el nacimiento de los primeros sistemas educativos del siglo XIX, no siendo nuestro país una excepción.

De esta forma, estando de acuerdo con el citado autor en que la formación de los Estados y la configuración de los diferentes sistemas educativos nacionales están correlacionados, cabe destacar que los propios “sistemas educativos se convirtieron de este modo en instituciones que formaron parte del aparato estatal, cumpliendo funciones diversas de acuerdo con las variables necesidades nacionales” (Puelles Benítez, 2010, p. 232)

En este contexto de total implicación de los Gobiernos en la formación y desarrollo de los sistemas educativos, resulta lógico pensar que las Administraciones educativas requiriesen de instrumentos o mecanismos de evaluación que las permitiera la adaptación o la mejora de esos sistemas a través del seguimiento y control de los principales elementos que lo componen: currículos, rendimiento académico del alumnado, eficacia de los centros educativos o la propia actividad docente.

En este sentido, son múltiples y variadas las definiciones que se pueden encontrar del término “evaluación”. Sin embargo, desde una perspectiva social, la evaluación sistematizada, señala Orden Hoz (2009) tiene como principal objetivo dar un valor determinado a todos los ámbitos que se consideran importantes para la sociedad, siendo uno de esos ámbitos, la educación.⁸⁵ A este respecto indica el citado autor que la evaluación en el ámbito educativo presenta unos objetivos bien definidos en cuanto a que sus resultados pueden ser utilizados de manera diversa en función de los propósitos perseguidos y que por tanto, se podría definir la evaluación educativa como:

El proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio, que represente un valor aceptado, como base para la toma de las

⁸⁵ Orden Hoz (2009, p.19) se refiere a facetas esenciales de la sociedad, entre ellas “cabe destacar a título de ejemplo los sistemas, programas y establecimientos de gobierno y gestión política, de salud, educación, de economía, legales y judiciales, de seguridad, culturales, urbanísticos, de comunicación y transporte, agrícolas y alimentarios, recreativos, etc.”

oportunas decisiones optimizantes de dicha faceta. (De la Orden, 1997b, en Orden Hoz, 2009, p. 23).

De esta forma, y puesto que en el contexto educativo cualquier variable puede ser objeto de evaluación, de cotejo, tradicionalmente las Administraciones educativas han determinado como un referente fundamental del estado de los correspondientes sistemas educativos y del funcionamiento de las instituciones escolares, el rendimiento académico del alumnado.

Así, si bien es verdad que la evaluación del rendimiento escolar del alumno, como indica Diéguez (2010), no debería tener demasiada carga política, lo que también es cierto es que “la evaluación del rendimiento escolar es un tema de raíces políticas claramente consolidadas” (Diéguez, 2010, p. 791). La evaluación, señala la misma fuente, a veces rozando lo demagógico ha sido tradicionalmente un tema bastante polémico desde el punto de vista político, de manera que, no sólo en España, sino también en los países de nuestro entorno europeo se han llevado a cabo gran cantidad de Leyes y Reformas educativas a partir de evaluaciones realizadas principalmente allí donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, en las aulas y en los centros docentes.

En el caso de nuestro país hubo que esperar hasta 1821 para que se aprobase la primera ley general de educación. Fue el Reglamento General de Instrucción Pública decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821, a través del cual, según Conde (2007) se reguló “la enseñanza estatal, pública, uniforme y gratuita, sentando las bases de los sucesivos sistemas educativos” (p. 167). En el citado Reglamento, que por avatares políticos no llegó a aplicarse, aparecen ya los primeros atisbos de la evaluación como instrumento de mejora en alguno de los componentes del sistema educativo, en este caso, en la labor de maestros y en el aprendizaje de los alumnos. Así, en el artículo 31 del citado Reglamento se recoge lo siguiente:

- “Además de los exámenes particulares que sufran los discípulos en su respectiva clase, se celebrarán todos los años exámenes públicos, con asistencia de las Autoridades provinciales, para promover por este medio la aplicación de los maestros y discípulos”.

Asimismo, en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 se crea la Dirección General de Estudios, el germen de los servicios de Inspección educativa, con competencias, según el artículo 101, en la promoción y mejora de los métodos de enseñanza o en dar cuenta al Gobierno del estado de la enseñanza pública.⁸⁶

Posteriormente, durante la década absolutista (1823-1833), entre otros Planes educativos, se aprueba en 1825 el Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras aprobado por S.M. en 16 de febrero de 1825, en el que, según Apolo (2012) la Dirección General de Estudios se transforma en la Junta Superior de Inspección, la cual, se articulaba en Juntas de Capital y Juntas de Pueblo, siendo estas, según el artículo 145 del ya citado Plan, las que daban informe a las Juntas de Capital sobre el estado de las escuelas y proponía los medios necesarios para la mejora de la enseñanza y estas a su vez, mantenían correspondencia con la Junta Superior para “remover obstáculos y proporcionar medios para mejorar la enseñanza” (art. 133).

Dentro del mismo orden político, en 1826 se aprueba el Reglamento General de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, en la que la Junta Superior de Inspección es sustituida por la Inspección General de Instrucción Pública que entre sus funciones destacan, según López del Castillo (2013) “dar cuenta a fin de curso del estado en que se hallen todos los establecimientos literarios, de los progresos que se noten en la enseñanza y de cuanto la inspección haya hecho para mejorarla, añadiendo las observaciones que considere dignas de la Soberana atención” (p. 84). Asimismo, destaca la citada López del Castillo (2013) que la inspección general tenía entre sus funciones la de recoger información estadística, en un primer momento, únicamente respecto a la enseñanza secundaria y superior y que no será hasta 1830 cuando se valore la necesidad de organizar de manera sistemática la recogida de datos en todos los niveles educativos, añadiéndose en algunos casos, notas de los alumnos que “expresen su talento, aplicación y conducta” (López del Castillo, 2013, p. 86).

⁸⁶ Todas las funciones de la Dirección General de Estudios se contextualizaban en función de la primera de sus competencias: velar sobre toda la enseñanza pública, y cuidar de que se observen los reglamentos establecidos (art. 101).

Todos estos datos estadísticos fueron publicados en la Gaceta de 23 de febrero de 1833, lo que “constituye la primera estadística general de Instrucción pública, ya que contiene información de todos los niveles de enseñanza” (López del Castillo, 2013, p. 86).

Finalizado el reinado de Fernando VII, el contexto sociocultural, con altas tasas de analfabetismo, y económico de España en las primeras décadas del siglo XIX supuso que dentro de un entorno político de marcado carácter liberal, los intereses de los poderes públicos se dirigiesen al aumento de las tasas de escolarización. Señala Conde (2007), que el hecho de que la educación se considerase como el instrumento ideal para reducir el alto número de analfabetos existentes en la población española y por tanto, como un mecanismo de gran eficacia para contribuir al progreso económico y social del país, favoreció que gran parte de los esfuerzos realizados en la política educativa de la época se dirigiesen a conseguir la consolidación del sistema educativo. Este hecho, para la citada autora conllevó la aprobación de diversos textos políticos, en cuanto Leyes y Reglamentos en los que, además de regular el proceso de instrucción del alumnado, también se tenía en consideración la adecuada preparación de los maestros.

Así, en 1836 nos encontramos con el Plan General de Instrucción Pública o Plan Duque de Rivas, que con poco más de una semana de vigencia, estableció en su articulado una Comisión de Instrucción Pública encargada, según se establece en el artículo 116 del citado Plan, entre otras cosas de:

- 1º Cuidar de la observancia de los reglamentos literarios y vigilar la conducta de los profesores, rectores y jefes de establecimiento de Instrucción Pública y privada. 2º Proponer al Gobierno los medios de extender y mejorar la educación en la provincia, y las reformas que convenga hacer en los reglamentos de sus establecimientos literarios, incluidas las escuelas primarias [...] 10. Proporcionar al Gobierno todos los datos que le pida sobre la enseñanza, y formar la estadística anual, así del número de alumnos que asistan a las escuelas primarias, Institutos o Universidades, como de los fondos de estos establecimientos.

Posteriormente, en el contexto de la nueva Constitución de 1837, el 26 de noviembre de 1838 es aprobado el Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental, más conocido como Reglamento Montesino y que según Diéguez (2010) “regulaba con minuciosidad los exámenes a realizar en cualquier escuela” (p. 791). En este Reglamento, que pretendió el desarrollo de la Ley de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838, aprobada como Plan Provisional de Instrucción Primaria, aparecen recogidos los siguientes artículos relativos a la evaluación:

- Art. 86. Además de los exámenes privados, semanales y mensuales, de que queda hecha mención, habrá examen general y público dos veces al año por Junio y Diciembre.
- Art. 87. Los exámenes generales se anunciarán al público con anticipación; se celebrarán en las Salas del Ayuntamiento donde el local de la Escuela no permita celebrarlos con el aparato de solemnidad correspondientes; y serán presididos por la Comisión superior de provincia en las capitales, y en los demás pueblos por la Comisión respectiva.

Los niños serán examinados por secciones en las diferentes clases o ramos de enseñanza, haciéndoles preguntas claras, pero no determinadas o estudiadas precisamente para el acto.

Por último, especialmente interesante resulta el artículo 88 del Plan que nos ocupa por ser la primera gran referencia a la evaluación de los alumnos como factor para determinar el nivel educativo de las escuelas:

- “Art. 88. La comisión local comunicará á la provincial el juicio que hubiere formado, á consecuencia del examen, de los progresos de la Escuela”.

Tras un intenso periodo de constantes cambios legislativos en materia educativa llegamos a 1857, año de aprobación de la Ley de Instrucción Pública sancionada por S.M. en 9 de septiembre de 1857 o más conocida como Ley Moyano, ley que dentro de un contexto político liberal, en su articulado, regula meticulosamente la evaluación de las diferentes enseñanzas que conformaban el sistema educativo de la época. En este sentido, en materia de control y mejora educativa,

en esta Ley se configura el Real Consejo de Instrucción Pública, el cual tenía competencias, tal y como se establece en el apartado quinto del artículo 256, para “la revisión de programas de enseñanza, y en las modificaciones que en ellos se hicieren”. Asimismo, respecto a la Administración local, se establecen las Juntas de Instrucción Pública, ubicadas en cada capital provincial, y entre cuyas funciones se encuentran, atendiendo al apartado segundo del artículo 286, “promover las mejoras y adelantos de los Establecimientos de primera y segunda enseñanza”.

Resulta interesante conocer como ante una Ley educativa de tan hondo calado y que atiende minuciosamente el proceso de evaluación, aparecen grupos detractores que pretenden toda supresión de los exámenes. Por ejemplo “la Institución Libre de Enseñanza se convierte, en gran manera, en promotora de esta idea. Giner de los Ríos, Soler y Pérez, Cossío y Zabala son claros ejemplos” (Diéguez, 2010, p. 792).

No obstante, a pesar de esos movimientos que apuestan por corrientes pedagógicas más innovadoras, así como otras reformas educativas que se van produciendo, señala Apolo (2012) que será la Ley Moyano la que dé continuidad a nuestro sistema educativo durante más de un siglo, ya que durante todos esos años si no se produjo ninguna otra reforma general es porque “el sistema educativo encajaba con las características económicas, sociales y políticas de la sociedad española” (Puelles Benítez, 2008, p.10).

No será hasta la Ley General de Educación del 4 de agosto de 1970 cuando se pueda hablar de otra de las grandes Reformas del sistema educativo en nuestro país.

4.3.2. EVOLUCIÓN A LO LARGO DEL SIGLO XX

4.3.2.1. PRIMERA ETAPA: DE LA LGE DE 1970 A LA LOGSE DE 1990

Señala Puelles Benítez (2008) que la Ley Moyano constituyó la primera reforma educativa reseñable que “llegó a regir la vida de la enseñanza española durante algo más de un siglo” (p.8). Es cierto que a lo largo de esos algo más de cien

años se van a producir múltiples reformas pero como indica el propio Puelles Benítez (2008) la estructura del sistema educativo español permaneció inalterada hasta 1970.

De esta manera, en agosto de 1970 se aprueba la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), una Ley a través de la cual se “intentó hacer partícipe de la educación a toda la población española, ofreciendo a todos la igualdad de oportunidades educativas” (Conde, 2007, p.174).

La LGE o Ley Villar Palasí, indica Cabrera (2007) es en cierto modo contradictoria, ya que como apunta el citado autor es una Ley “gestada, promulgada y en parte aplicada en la Dictadura” (p. 149). En este sentido, la sociedad española de la época, especialmente a nivel económico, muestra tasas de crecimiento bastante importantes, por lo que desde los sectores menos reaccionarios del Régimen intentan y consiguen mayor aperturismo internacional. Así, indica Cabrera (2007), en la Reforma educativa de 1970, confluyen la mayoría de las tendencias pedagógicas más innovadoras de la época y además, se constituye en la base a partir de la cual se sustentaron todas las novedades legislativas posteriores. Tanto es así que la nueva LGE de 1970 es “acreditada por expertos internacionales, pertenecientes a organismos que tienen como principal función orientar políticas internacionales a favor de la normalización económica, social y política del capitalismo (OCDE, UNESCO), única vía segura para el desarrollo” (Cabrera, 2007, p. 162).

De esta forma, en materia de evaluación, la nueva Ley introduce por primera vez en una gran Ley que trata de estructurar y regular todo el sistema educativo de nuestro país, nueva terminología relacionada con el “rendimiento académico” referida no solamente a la valoración de los aprendizajes de los alumnos, sino también a la actuación de los centros docentes. En este sentido, en el artículo 11.1 de la citada Ley aparece recogido lo siguiente:

- “La valoración del rendimiento educativo se referirá tanto al aprovechamiento del alumno como a la acción de los Centros” (p. 12528).

Asimismo, en el punto 5 del citado artículo se establece que:

- La valoración del rendimiento de los Centros se hará fundamentalmente en función de: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del Centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado (p. 12528).

Especialmente relevante para nuestro tema resulta este último punto, ya que supone un claro ejemplo de cómo esta Ley constituye un punto de inflexión para toda la legislación educativa posterior dentro de la marcada tendencia liberal imperante a nivel internacional en la época.

Finalmente, destacar que en la LGE de 1970 se crea un Servicio de Inspección Técnica de Educación que se ocupará, según lo establecido en el artículo 142.1.d de “evaluar el rendimiento educativo de los Centros docentes y Profesores de su zona respectiva o de la especialidad a su cargo en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación” (p. 12542).

Posteriormente, pasados exactamente 20 años de la aprobación de la Ley General de Educación, en 1990 se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

La LOGSE nace para tratar de ajustarse a las características de la sociedad en la que se contextualiza y, en su caso, supone la urgencia de ajustarse a los grandes cambios sociales, culturales, políticos y económicos de la época. De

hecho, nos encontrábamos con una sociedad que “se encaminaba ya por la vía de la información y el conocimiento” (Puelles Benítez, 2008, p.12).⁸⁷

En el ámbito de la evaluación, la LOGSE “diluye la importancia del rendimiento académico frente a la relevancia creciente de las habilidades, las actitudes, el progreso del alumno, etc.” (Cabrera, 2007, p. 180). De hecho en los artículos 15.1 y 22.1 de la Ley únicamente se establece que la evaluación en Primaria será “continua y global” y en Secundaria “continua e integradora” respectivamente.

Dentro del ámbito de evaluación, donde sí se concede especial atención es en la evaluación del sistema educativo. De esta forma, en el Título IV de la Ley, titulado “De la calidad de la enseñanza”, en el artículo 62 quedan recogidos los siguientes puntos:

- 1. La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.
- 2. Las Administraciones educativas evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias (p. 28936).

Además, estamos de acuerdo con Cabrera (2007) en que la LOGSE introdujo una importante novedad en materia educativa, la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) cuyas funciones, quedaron recogidas en el artículo 62.4, siendo:

- a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente ley y sus correspondientes centros.
- b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, proponer a las Administraciones educativas

⁸⁷ Puelles Benítez, M. (2008, p.12), sostiene que “el principal logro de la LOGSE fue extender la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años de edad, facilitando de este modo una amplia formación a todos los ciudadanos”.

cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza (p. 28937).

Por otro lado, en virtud de prestar mayor atención a los factores que favorecían la calidad de la enseñanza se aprobó en 1995, con la mayoritaria oposición del profesorado, la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), la cual estuvo vigente hasta el año 2006 y en la que se introduce ya el término “evaluación externa”. De esta forma, en el artículo 27 de la Ley se establecía que:

- De acuerdo con lo establecido en el artículo 62 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la evaluación se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará, teniendo en cuenta en cada caso el tipo del centro, sobre los alumnos, los procesos educativos, el profesorado, los centros y sobre la propia Administración (p. 33657).

A continuación, en el artículo 29 se recogían los siguientes puntos:

- 1. La Administración educativa correspondiente elaborará y pondrá en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que se llevarán a cabo principalmente a través de la inspección educativa.
- 2. En la evaluación externa de los centros colaborarán los órganos colegiados y unipersonales de gobierno, así como los distintos sectores de la comunidad educativa.
- 3. Además de la evaluación externa, los centros evaluarán su propio funcionamiento al final de cada curso, de acuerdo con lo preceptuado por la Administración educativa de la que dependan.
- 4. Las Administraciones educativas informarán a la comunidad educativa y harán públicos los criterios y procedimientos que se utilicen para la evaluación de los centros, así como las conclusiones generales que en dichas evaluaciones se obtengan. No obstante, se comunicará al Consejo Escolar las conclusiones de la evaluación correspondiente

a su centro. La evaluación de los centros deberá tener en cuenta el contexto socioeconómico de los mismos y los recursos de que disponen, y se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las Administraciones educativas colaborarán con los centros para resolver los problemas que hubieran sido detectados en la evaluación realizada (p. 33657).

Por último, en el artículo 30.1 se recogía que:

- “A fin de mejorar la calidad educativa y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la valoración de la función pública docente” (p. 33658).

4.3.2.2. UNA NUEVA ETAPA EN LAS EVALUACIONES EXTERNAS: LOE Y LOMCE

Si la Ley General de Educación supuso la universalización de la educación en España y la posterior LOGSE, amplió el periodo de escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, en 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), la cual según se recoge ya en su Preámbulo es presidida por tres principios fundamentales: proporcionar una educación de calidad, la implicación de todos los componentes de la comunidad educativa para alcanzar ese objetivo de calidad y la convergencia con objetivos propuestos por la Unión Europea.

Asimismo la LOE introduce un nuevo concepto curricular, las “competencias básicas”, las cuales, según aparecía recogido en el Preámbulo del Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria constituyen “aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos” (p. 43053). Son en definitiva aprendizajes que se deben alcanzar al finalizar la enseñanza obligatoria y que van a permitir a los estudiantes ejercer “la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (p. 43053).

Las “competencias básicas” se constituyen en el eje vertebrador de otra de las novedades que introduce la Ley, las “evaluaciones de diagnóstico”, las cuales como aparece en el Preámbulo de la propia LOE tendrán “un carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias” (p. 17162).

De esta forma, en el artículo 21 de la Ley se establecía que:

- Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa (p.17169).

En los mismos términos, en el artículo 29, se recogía una evaluación de diagnóstico en el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Asimismo, se asignaba al Instituto de Evaluación la evaluación del sistema educativo, concediéndole una serie de competencias, entre ellas, según establecía el artículo 144.1 de la Ley, la colaboración con los organismos correspondientes de las diferentes Comunidades Autónomas en la “realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado” (p. 17193).

Finalmente, otro punto a destacar es el hecho de que la LOE establece en su artículo 145 que las Administraciones educativas podrán aplicar planes de evaluación de los centros educativos atendiendo a los recursos del propio centro y a las características socioculturales del contexto en el que se ubique. De igual forma se apoyará la evaluación interna o autoevaluación de los centros docentes.

Nuevamente, y bajo el paraguas de los profundos cambios sociales a los que nuestra sociedad debe enfrentarse, en el año 2013 de aprueba la Ley para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Una Ley que no deroga la anterior, sino que la modifica y que para el cumplimiento de sus objetivos, entre las novedades

que presenta, encontramos las “evaluaciones externas” al final de cada etapa educativa. Estas evaluaciones, tal y como aparece recogido en el Preámbulo de la citada Ley, tendrán un carácter formativo y de diagnóstico y su principal función es la de mejorar el nivel de los aprendizajes de los alumnos, las medidas de gestión de los centros y las políticas educativas de las Administraciones.

De esta forma, respecto a la enseñanza obligatoria, en la LOE, a partir de la modificación operada por la LOMCE se establece el siguiente articulado. En cuanto a la Educación Primaria, el artículo 20.3 establece:

- “Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria” (p. 97872).

Asimismo, se recoge en el artículo 21.1:

- “Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas” (p. 97872).

Por último, respecto a la Educación Secundaria Obligatoria, en el artículo 29.1 se establece que:

- “Al finalizar el cuarto curso, los alumnos y alumnas realizarán una evaluación individualizada” (p. 97878).

En cualquier caso, las evaluaciones externas que se establecen en la LOMCE responden a las características que siguen en la Tabla 10.

Tabla 10. *Comparación de las características de las evaluaciones externas que establece la LOMCE en las etapas de educación obligatoria. (Fuente: elaboración propia)*

Evaluación	Elaboración	Contenidos	Efecto
3º de Primaria	CC.AA	Grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.	Diagnóstico
6º de Primaria	CC.AA	Grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa	Diagnóstico
4º de ESO	Estado	Competencias matemática, lingüística, social y cívica para lo que se tendrá en cuenta las materias generales del bloque de asignaturas troncales.	Diagnóstico
2º de Bachillerato	Estado	Contenidos de las materias generales cursadas en el bloque de las asignaturas troncales de segundo curso y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura.	No necesaria para titular y será realizada por los alumnos que quieran acceder a estudios universitarios.

4.4. PERSPECTIVA AUTONÓMICA DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS: EL CASO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

4.4.1. EVALUACIONES EXTERNAS INTERNACIONALES APLICADAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Según se establece en el artículo 142.1 de la LOE, modificada por la LOMCE, la evaluación del sistema educativo la realizarán el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, así como los organismos correspondientes de las diferentes Administraciones educativas de carácter autonómico, las cuales evaluarán dentro del ámbito de sus competencias el sistema educativo.

De esta forma, como sabemos, en la Comunidad de Madrid con competencias en materia educativa, la Subdirección General de Evaluación y Análisis canalizará la evaluación y análisis del sistema educativo en su ámbito territorial de actuación.

En consecuencia, la Comunidad de Madrid no solamente realiza evaluaciones externas de carácter nacional y autonómico, sino que también participa en pruebas de evaluación de carácter internacional, lo que permite que los resultados educativos de la Comunidad sean comparados con otras Comunidades Autónomas y otros países miembros de organismos supranacionales como la Unión Europea o la OCDE, así como otros organismos internacionales como la IEA. La Consejería de Educación, de manera coordinada con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, gestiona la realización de esas pruebas. En la Tabla 11 se exponen las evaluaciones externas de carácter internacional en las que participa la Comunidad de Madrid.

Tabla 11. *Pruebas de evaluación externa de nivel internacional en las que participa la Comunidad de Madrid. (Fuente: Comunidad de Madrid, adaptado)*⁸⁸

Denominación	Siglas	Destinatarios	Objetivos
Programme for International Student Assessment	PISA	Alumnos de 15 años en el año de la prueba.	Competencia científica, matemática, lectora y de resolución de problemas colaborativos.
European Survey on Language Competencies	ESLC/EECL	Alumnos de 4º de ESO	Competencia lingüística 1er y 2º idioma (inglés y francés)
Progress in International Reading Literacy Study	PIRLS	Alumnos de 4º Educación Primaria	Comprensión lectora
Trends in International Mathematics and Science Study	TIMSS	Alumnos de 4º de Educación Primaria	Competencia científica y matemática.
Teaching and Learning International Survey	TALIS	Directores y profesores ES	Condiciones de trabajo y ambiente de aprendizaje

⁸⁸ Esta información está disponible en el *Cuadro resumen de evaluaciones externas del sistema educativo*, en la página web de la Comunidad de Madrid: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheader.name1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D7.CUADRO+RESUMEN+DE+EVALUACIONES+EXTERNAS+DEL+SISTEMA+EDUCATIVO.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352835553545&ssbinary=true>

Programme for International Assessment of Adults Competencies	PIACC	Adultos de 16 a 65 años	Destrezas de la población adulta a lo largo de su vida laboral
International Computer and Information Literacy Study	ICILS	Alumnos 2º ESO	Competencia digital
International Civic and Citizenship Education Study	ICCS	Alumnos de 2º de ESO	Competencia cívica y ciudadana
Estudio Internacional sobre la formación Inicial en Matemáticas de los maestros	TEDS	Futuros maestros de Primaria y primer ciclo de Secundaria	Conocimientos matemáticos y pedagógico-didácticos de los futuros profesores de Matemáticas.

Además de la participación en estas pruebas internacionales, la Comunidad de Madrid con competencias en materia educativa, desde el curso 2004/2005, ha venido desarrollando diversas evaluaciones externas de carácter nacional y autonómico conforme a su propio plan de evaluación, con la finalidad de mejorar el nivel de conocimientos y destrezas de la población escolar de la Comunidad de Madrid.

4.4.2. EVALUACIONES EXTERNAS NACIONALES APLICADAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

4.4.2.1. EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO EN 4º DE PRIMARIA Y 2º DE ESO

Se realizaron entre los cursos 2005/2006 y 2010/2011. La prueba tenía un carácter censal, si bien se seleccionaba una muestra representativa de centros para que sirviera de referencia al resto de la población. Eran pruebas cuya responsabilidad en la elaboración y difusión recaía en la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Tenían un carácter formativo y orientador para los centros e informativo para la Comunidad Educativa y por tanto, no tenían efectos académicos.

De esta forma, respecto a la Evaluación de Diagnóstico en 4º de Primaria, si atendemos a la disposición primera b de la Resolución de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, por la que se dictan instrucciones para la evaluación de diagnóstico de cuarto curso de Educación Primaria que se realizará en el curso 2010-2011, podemos decir que dicha evaluación pretendía determinar el grado de adquisición de competencias en Matemáticas y en Comunicación Lingüística.

Conforme a ello, tal y como se recogía en la disposición segunda b) de la citada Resolución, los alumnos realizaban una prueba de Matemáticas y otra de Comunicación Lingüística, la cual presentaba, a su vez, dos partes: una de comprensión lectora y otra sobre competencias curriculares en Lengua Castellana y Literatura que incluía también un dictado.

Por otra parte, respecto a la Evaluación de Diagnóstico en 2º de ESO, si consideramos la disposición primera b de la Resolución de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, por la que se dictan instrucciones para la evaluación de diagnóstico de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria que se realizará en el curso 2010-2011, podemos decir que su finalidad era la misma que para la etapa de Primaria, es decir, determinar el grado de adquisición de competencias en Matemáticas y en Comunicación Lingüística.

Como en el caso de Primaria, la prueba de Comunicación Lingüística, según se recogía en la disposición segunda b de la Resolución ya citada, constaba de dos partes. En este caso, una parte de comprensión lectora y otra sobre competencias curriculares en Lengua Castellana y Literatura.

Asimismo, la normativa por la que se regulaban estas pruebas establecía que tanto en un caso como en otro, los alumnos seleccionados para formar parte de la muestra debían contestar, además de las pruebas, un cuestionario de contexto cuyo objetivo principal era profundizar en el análisis de los resultados.

4.4.2.2. PRUEBA DE EVALUACIÓN ECCA Y PRUEBA DE EVALUACIÓN INDIVIDUALIZADA EN 3º DE PRIMARIA

Esta prueba, en función del calendario de aplicación de la LOMCE, se llevó a cabo por primera vez en la Comunidad de Madrid en el curso 2014/2015 bajo la denominación de Prueba de Evaluación de Competencias y Conocimientos Adquiridos (ECCA). Esta prueba tenía carácter censal, lo que supuso que la realizaron todos los alumnos escolarizados en el citado nivel, siendo una de sus finalidades la de obtener información acerca del grado de adquisición de diversas destrezas vinculadas principalmente a las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, incluyéndose también preguntas de cultura general.⁸⁹

La prueba, así como los criterios de corrección fueron elaborados por la Dirección General de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid y se estructuró en dos partes tal y como se recoge en el artículo 4 de la Resolución de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la celebración de la prueba de evaluación de las competencias y conocimientos adquiridos por los alumnos de tercer curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en el año académico 2014-2015. Por un lado se planteaban ejercicios de cálculo y resolución de problemas matemáticos y por otro, dictado, comprensión lectora, expresión escrita, así como preguntas de conocimiento sobre Lengua Castellana y cultura general.

Esta prueba no tenía efectos académicos, pero sí diagnósticos en cuanto que orientaba a la Administración educativa, a los centros para organizar planes de mejora y a la Comunidad educativa en general. Además, según el artículo 11.5 de la Resolución citada, los resultados individuales de los alumnos se debían incluir en su expediente e historial académico.

⁸⁹ El artículo 20.3 de la LOE, a partir de la redacción dada por la LOMCE, establece que “los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas” (p. 97872).

Ya en el curso 2015/2016, la prueba ECCA del 2014/2015 pasa a denominarse Evaluación Individualizada de los alumnos de 3º de Primaria, presentando algunos cambios respecto a la anterior. Manteniendo su carácter censal y de orientación y diagnóstico, la prueba se centró en valorar el grado de adquisición de las competencias en comunicación lingüística y matemáticas tal y como se recoge en el artículo 20.3 de la LOE una vez modificada por la LOMCE. De esta forma, si consideramos el artículo 4 de la Resolución de las Viceconsejerías de Educación no Universitaria, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de las pruebas correspondientes a la evaluación individualizada de los alumnos de tercer curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el año académico 2015-2016, la parte referida a las competencias matemáticas implicó un tipo de prueba en el que los alumnos debían aplicar conocimientos y razonamientos para la resolución de problemas matemáticos en contextos vinculados a la vida cotidiana. Por su parte, la evaluación de las competencias en comunicación lingüística valoró a los alumnos en comprensión oral y escrita y en expresión escrita, tanto en lengua castellana como en primera lengua extranjera (inglés), siendo esta la principal novedad respecto al periodo 2014/2015 en el que se iniciaron estas pruebas para 3º de Primaria.

Además, previo a la realización de la prueba, tal y como aparece en el artículo 7 de la Resolución ya citada, las familias cumplimentaron cuestionarios de contexto que determinaron las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se ubicaban los correspondientes centros docentes.⁹⁰

⁹⁰ Si consideramos los cuestionarios de contexto que a instancias de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2016a), los centros docentes trasladaron a las familias de los alumnos de 3º de Primaria, podemos encontrar preguntas relacionadas con el número de dispositivos digitales de uso habitual que hay en los domicilios; número de personas que conviven en el hogar; número de libros que hay en casa; ayuda al estudio de sus hijos; nivel de estudios o situación laboral de los miembros familiares.

4.4.3. EVALUACIONES EXTERNAS AUTONÓMICAS APLICADAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

4.4.3.1. EVALUACIÓN LINGÜÍSTICA DEL PROGRAMA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Sabemos que entre las prioridades educativas de la Comunidad de Madrid desde el año académico 2004/2005 se encuentra la progresiva implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en la enseñanza obligatoria, haciéndose extensible a la etapa de Bachillerato.

De esta forma, anualmente la Administración educativa de la Comunidad de Madrid ha venido realizando evaluaciones sobre el nivel de competencia lingüística en inglés a los alumnos de Primaria y Secundaria. En la actualidad son evaluados sobre destrezas orales los alumnos de 3º de Primaria, así como alumnos de 6º de Primaria y 4º de Educación Secundaria Obligatoria sobre cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir).⁹¹

4.4.3.2. PRUEBA DE LECTURA, ESCRITURA Y ARITMÉTICA EN 2º DE PRIMARIA: LEA

Esta prueba comenzó a aplicarse en el curso 2010/2011 con un carácter muestral y a partir del curso 2011/2012 tuvo un carácter censal. La prueba fue aplicada hasta el año 2013/2014 y la elaboración de la misma, así como sus criterios de corrección eran responsabilidad de la Subdirección General de Inspección Educativa en colaboración con la Dirección General de Educación Infantil y Primaria.

De esta forma, según se recoge en el artículo 2.1 de la Resolución conjunta de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la realización de la Prueba de Lectura, Escritura y Aritmética (LEA) de los alumnos de segundo curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en el curso 2013-2014, entre las

⁹¹ Información disponible en el portal de la Comunidad de Madrid *Comunidad Bilingüe. Comunidad Virtual*: <https://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/evaluacion/-/visor/evaluacion-externa-del-programa-bilingue>

finalidades de la prueba encontrábamos la de determinar el grado de adquisición por parte de los alumnos en cuanto a las destrezas y conocimientos que se consideran fundamentales en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas.

Así, según se establecía en el artículo 3 de la citada Resolución la prueba constaba de dos partes, una para evaluar los conocimientos de Lengua Castellana y Literatura y otra para las Matemáticas. Además, cada una de las pruebas constaba a su vez de dos partes, una escrita y otra oral. La parte escrita tenía un carácter censal y la oral, muestral respecto al 10 por 100 del total de los centros participantes. Además, tal y como aparecía recogido en el artículo 6.3, la parte oral correspondiente al área de Lengua Castellana y Literatura incluía apartados de lectura, comprensión lectora, así como expresión oral. La parte oral de matemáticas se incluía una prueba de cálculo mental.

4.4.3.3. PRUEBAS DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS INDISPENSABLES EN 6º DE PRIMARIA, 3º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y PRIMER CURSO DEL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: CDI

A grandes rasgos diremos que las pruebas de conocimientos y destrezas indispensables (en adelante CDI) eran pruebas de carácter censal que debía realizar la totalidad del alumnado de los niveles educativos referidos. Eran elaboradas por la Dirección General de Educación Infantil y Primaria en el caso de la prueba de 6º y por la propia Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid en el caso de Secundaria. Asimismo, destacar que las pruebas tenían carácter formativo y orientador para los diferentes sectores de la Comunidad educativa, quedando los resultados individuales de los alumnos recogidos en su expediente e historial académico.

De igual forma, es importante reseñar que puesto que la LOE, a partir de la modificación dada por la LOMCE establece una evaluación al final de la etapa de Primaria (6º curso), así como una evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, las pruebas CDI de la Comunidad de Madrid se dejaron de aplicar en el curso académico 2014/2015. De esta forma, en el caso de Primaria, ya en el siguiente curso 2015/2016 las pruebas CDI de 6º de Primaria pasaron a

denominarse pruebas de Evaluación Final de los alumnos de 6º de Primaria, presentando características diferentes a las CDI.

Estas nuevas pruebas que podrán ser de tipo censal o muestral, según se recoge en el artículo 21.1 de la LOE, en función de la redacción dada por la LOMCE, presentan como finalidad la comprobación del grado de adquisición de los alumnos de las competencias en comunicación lingüística, matemáticas y ciencia y tecnología, así como la de determinar el nivel de consecución de los objetivos de la etapa de Primaria.⁹²

Teniendo en cuenta estas características y considerando el artículo 4 de la Resolución de las Viceconsejerías de Educación no Universitaria, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de las pruebas correspondientes a la evaluación final de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el año académico 2015-2016, tanto en competencia matemática como en competencia lingüística se siguió una dinámica similar a las pruebas de 3º de Primaria, evaluándose por un lado la aplicación de conocimientos y razonamientos matemáticos próximos a la vida cotidiana del alumno y por otro, la evaluación de la comprensión oral y escrita y la expresión escrita tanto en lengua castellana como en lengua inglesa. Por su parte, la evaluación de las competencias en ciencia y tecnología se dirigió a valorar la capacidad del alumnado para generar conocimiento científico a partir de la resolución de problemas, toma de decisiones, recogida de información o formulación de hipótesis.⁹³

⁹² Es importante aclarar que la prueba CDI de 6º de Primaria tenía un marcado carácter autonómico, ya que en la normativa del MECD no se hacía referencia a ella. Esta situación cambió, como en el caso de 3º de Primaria, a partir del curso 2015/2016, ya que pasó a ser una prueba establecida por la LOMCE, siendo elaborada de manera conjunta entre el MECD y las Comunidades Autónomas para de esta forma, según el artículo 21.2 de la propia LOMCE, asegurar unos criterios comunes en todo el territorio nacional.

⁹³ Según se establecía en la normativa correspondiente, los resultados de los alumnos tendrían un valor informativo y orientador para la comunidad educativa y en particular, para los centros en los que se haya cursado sexto de Primaria y para aquellos en los que se continúe la Educación Secundaria Obligatoria.

Por último, como en 3º de Primaria, junto a la realización de las pruebas, las familias cumplimentan cuestionarios de contexto elaborados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, cuestionarios que también deben ser realizados por los directores de los centros y los alumnos participantes en las pruebas de evaluación.⁹⁴

Finalmente, en el curso 2016/2017, en sustitución de las pruebas CDI de 3º de la ESO y 1º de Diversificación Curricular, comenzaron a realizarse las pruebas establecidas por la LOMCE en 4º de ESO. Así, atendiendo al artículo 3 de la Resolución de las Viceconsejerías de Educación no Universitaria, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la celebración de las pruebas correspondientes a la evaluación final de los alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso académico 2016-2017, tomaron como referentes las áreas de Lengua Castellana y Literatura e Inglés para la valoración de competencias lingüísticas; Matemáticas Orientadas a Enseñanzas Académicas y Matemáticas Orientadas a Enseñanzas Aplicadas para evaluar la adquisición de competencias matemáticas y por último, la materia de Geografía e Historia para valorar las competencias sociales y cívicas.

4.5. PRUEBAS DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS INDISPENSABLES: PRUEBAS CDI

4.5.1. JUSTIFICACIÓN NORMATIVA

Teniendo en cuenta que el objeto de nuestra investigación es valorar los resultados de las pruebas de conocimientos y destrezas indispensables (CDI), en 6º de Primaria y 3º de Educación Secundaria Obligatoria para determinar el efecto de las diversas metodologías didácticas que se aplican en los centros sobre el rendimiento del alumnado, a continuación nos centraremos en el análisis de estas pruebas en la Comunidad de Madrid, región objeto de nuestro estudio.

⁹⁴ Atendiendo a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2016b), en los cuestionarios de contexto que los alumnos de 6º de Primaria que realizaron la prueba de evaluación en mayo de 2016 tuvieron que cumplimentar, se pueden encontrar cuestiones relacionadas con el absentismo, uso de las TIC para la realización de tareas escolares, hábitos de estudio, metodologías didácticas en clase o convivencia escolar.

De esta forma, como ya hemos señalado con anterioridad, en el articulado de la LOE antes de la reforma de la LOMCE únicamente se establecían evaluaciones de diagnóstico en 4º de Primaria y 2º de la ESO, por tanto y dentro de esa normativa, pero atendiendo a las competencias en materia educativa de la Comunidad de Madrid, el artículo 13.2 del Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria establecía en 2007 en aquel contexto educativo, lo siguiente:

- “La Consejería de Educación, conforme a su propio plan de evaluación, podrá realizar evaluaciones externas, a todos los alumnos, al finalizar cualquiera de los ciclos de la Educación Primaria” (p. 7).

De igual forma sucedía en el artículo 16.2 del Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Allí, también en 2007 se establecía que:

- “La Consejería de Educación, conforme a su propio plan de evaluación, podrá realizar evaluaciones externas, a todos los alumnos, al finalizar cualquiera de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria” (p. 51).

En consecuencia, la Comunidad de Madrid vino realizando hasta el curso 2014/2015 las pruebas CDI en 6º de Primaria y 3º de Educación Secundaria Obligatoria, así como en el primer curso de Diversificación Curricular.

4.5.2. ORIGEN Y DESARROLLO

Las primeras pruebas CDI fueron realizadas el 10 de mayo del año 2005 en toda la población escolar de 6º de Primaria de la Comunidad de Madrid sobre conocimientos y destrezas indispensables en Lengua y Matemáticas.

Esta prueba se desarrolló como consecuencia de una serie de datos estadísticos que hablaban de grandes tasas de abandono escolar prematuro en educación secundaria obligatoria, así como altos porcentajes de alumnos que accedían a esa etapa con alguna de las áreas instrumentales suspensas.

Es cierto que durante el primer lustro del siglo XXI los datos globales sobre tasas de abandono escolar prematuro no eran muy positivos en España, no siendo la Comunidad de Madrid una excepción. Además, como se puede observar en la Tabla 12, en el curso 2003/2004, es decir, el curso previo a la realización de la primera prueba CDI en 6º, el 25,9% del alumnado de Secundaria de la Comunidad de Madrid salía de estos estudios sin la titulación requerida, cifra ligeramente por debajo de la media nacional (28,4%) pero muy por encima de la media europea.

Tabla 12. *Distribución del alumnado que sale de ESO según el resultado obtenido. Curso 2003/2004. (Fuente: MECD, 2007)*

	% Con Título de Graduado en Secundaria			% Sin Título de Graduado en Secundaria		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
TODOS LOS CENTROS						
TOTAL	71,6	64,7	78,9	28,4	35,3	21,1
Andalucía	66,1	58,0	74,1	33,9	42,0	25,9
Aragón	72,7	66,0	79,9	27,3	34,0	20,1
Asturias (Principado de)	78,6	72,9	84,7	21,4	27,1	15,3
Baleares (Illes)	65,4	58,8	72,2	34,6	41,2	27,8
Canarias	65,2	56,5	74,5	34,8	43,5	25,5
Cantabria	77,0	71,1	83,0	23,0	28,9	17,0
Castilla y León	75,5	68,4	83,1	24,5	31,6	16,9
Castilla-La Mancha	69,2	59,2	79,9	30,8	40,8	20,1
Cataluña	77,3	71,9	83,1	22,7	28,1	16,9
Comunidad Valenciana	69,0	62,1	76,0	31,0	37,9	24,0
Extremadura	70,2	61,2	79,8	29,8	38,8	20,2
Galicia	73,3	65,2	81,9	26,7	34,8	18,1
Madrid (Comunidad de)	74,1	68,8	79,8	25,9	31,2	20,2
Murcia (Región de)	67,3	60,6	74,5	32,7	39,4	25,5
Navarra (Comunidad Foral de)	83,7	78,1	89,4	16,3	21,9	10,6
País Vasco	83,1	77,9	88,7	16,9	22,1	11,3
Rioja (La)	70,5	62,9	78,0	29,5	37,1	22,0
Ceuta	68,2	66,0	70,5	31,8	34,0	29,5
Melilla	59,6	54,0	66,0	40,4	46,0	34,0

En este sentido, estamos de acuerdo con Prats (2008) en que uno de los aspectos que ponían de manifiesto que nuestro sistema educativo era mejorable era el alto porcentaje de alumnos que no obtenían el título de Educación Secundaria Obligatoria o títulos de estudios postobligatorios.

De hecho, como podemos observar en la Figura 17, el porcentaje de personas de 18 a 24 años que abandonaba prematuramente su formación en el sistema educativo español en el año 2005 era del de 30,8%, mientras que en la Europa de los 25 era del 14,9%.

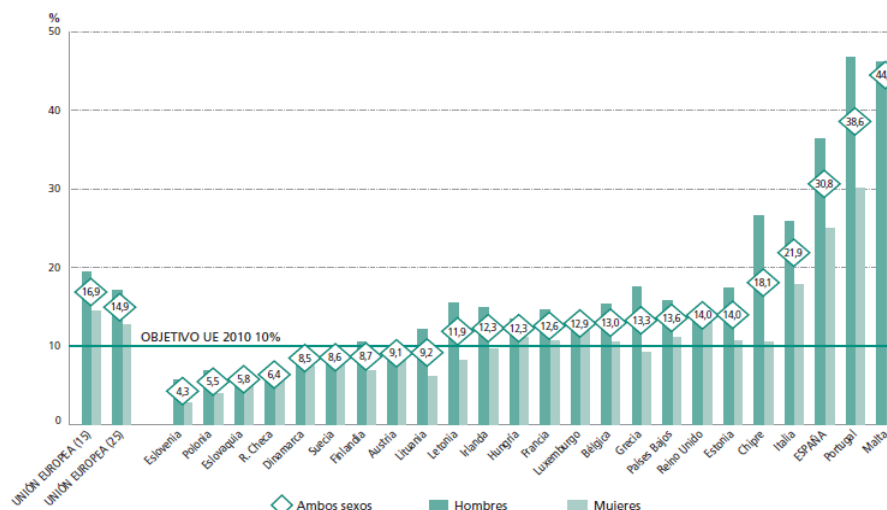


Figura 17. Porcentaje de la población de 18 a 24 años que abandonaba anticipadamente el sistema educativo por sexos en los países de la UE, año 2005. (Fuente: Instituto de Evaluación, 2006, p. 379).

Dentro de este mismo apartado, aunque la Comunidad de Madrid tenía un porcentaje de abandono prematuro del sistema educativo inferior a la media nacional, se encontraba lejos de alcanzar tanto los porcentajes europeos como los porcentajes de otras Comunidades Autónomas, aspectos estos que se pueden observar en la Figura 18.

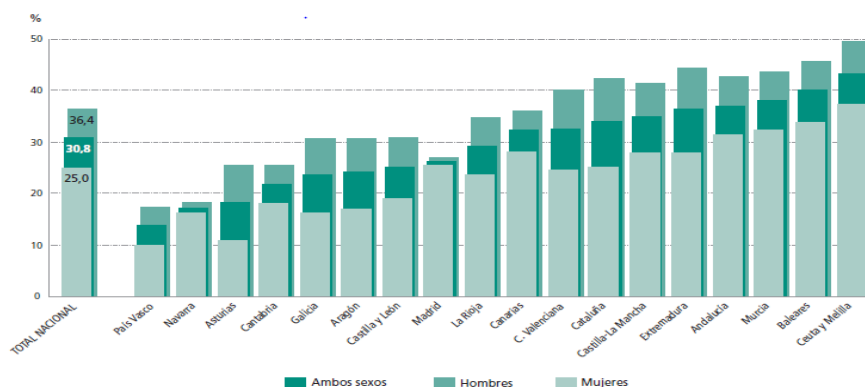


Figura 18. Porcentaje de población de 18 a 24 años que abandonaba prematuramente el sistema educativo por sexos en las Comunidades Autónomas, año 2005. (Fuente: Instituto de Evaluación, 2006, p. 376).

A estos datos tan negativos desde el punto de vista estadístico, se unieron otros datos proporcionados por Inspección Educativa en la que se detectó, a partir de

las evaluaciones internas realizadas por el profesorado de Primaria, que junto al área de Inglés, era en Lengua Castellana y Matemáticas donde el alumnado tenía más dificultades y donde había una menor tasa de aprobados.

De hecho, en el curso 2003/2004, previo a la aplicación de la prueba CDI en 6º de Primaria, se observó que tan solo, comparado con otras áreas, el porcentaje de aprobados ascendía al 82,8% en Matemáticas y al 83,9% en Lengua Castellana.

En la Tabla 13 se puede observar un resumen de los porcentajes de aprobados en los cursos de fin de ciclo de los periodos 2002/2003 y 2003/2004 por áreas curriculares.

Tabla 13. *Áreas curriculares de mayor a menor porcentaje de aprobados en Primaria. Cursos 2002/2003 y 2003/2004. (Fuente: Inspección de Educación, 2005, p. 54)*

Orden	2º Curso			4º Curso			6º Curso		
	Áreas	2002-3	2003-4	Áreas	2002-3	2003-4	Áreas	2002-3	2003-4
1º	Otro Idioma	100,0	0	Educ. Física	98,9	98,8	Educ. Física	98,1	98,1
2º	Religión	99,2	99,1	Religión	98,4	98,4	Religión	96,9	97,1
3º	Educ. Física	99,1	99,1	Educ. Artística	96,6	97,0	Otro Idioma	82,9	94,3
4º	Educ. Artist.	98,8	98,9	Francés	90,6	97,7	Educ. Artística	93,9	94,3
5º	C. del Medio	96,5	96,5	Otro Idioma	97,6	100,0	Francés	87,6	89,5
6º	Francés	92,8	0	C. del Medio	91,4	91,1	C. del Medio	84,9	86,1
7º	Inglés	94,7	94,7	Matemáticas	86,4	87,0	L. Castellana	83,0	83,9
8º	Matemáticas	91,7	91,6	L. Castellana	87,7	87,8	Matemáticas	81,5	82,8
9º	L. Castellana	91,0	90,8	Inglés	86,1	85,9	Inglés	80,1	81,1

De esta forma, si a partir de la Tabla anterior se valoran los porcentajes de alumnos con alguna de las áreas instrumentales suspensas en el curso 2003/2004 (17,2% en Matemáticas y 16,1% en Lengua) y se compara con el porcentaje de alumnos que no promocionan de Primaria a Secundaria en los dos últimos ejercicios, una media de 6,5% (Tabla 14), se concluye que existe un alto porcentaje de alumnos que promocionan de Primaria a Secundaria sin haber alcanzado los objetivos mínimos en áreas fundamentales lo que implicará que, ya desde el inicio, mostraran dificultades de aprendizaje en Lengua Castellana y Matemáticas.

Tabla 14. *Porcentaje de alumnos que promocionaban en Primaria en los cursos 2002/2003 y 2003/2004. (Fuente: Inspección de Educación, 2005, p. 38)*

	PROMOCIONAN						NO PROMOCIONAN					
	2º		4º		6º		2º		4º		6º	
	2003-4	2002-3	2003-4	2002-3	2003-4	2002-3	2003-4	2002-3	2003-4	2002-3	2003-4	2002-3
MADRID-CAPITAL	95,7	95,9	95,4	95,4	93,1	93,3	4,3	4,1	4,6	4,6	6,9	6,7
MADRID-NORTE	96,6	96,6	96,5	96,9	95,0	95,1	3,4	3,4	3,5	3,1	5,0	4,9
MADRID-SUR	94,9	95,2	94,9	95,3	94,0	93,5	5,1	4,8	5,1	4,7	6,0	6,5
MADRID-ESTE	93,9	94,2	94,0	93,7	92,4	91,8	6,1	5,8	6,0	6,3	7,6	8,2
MADRID-OESTE	97,1	97,0	96,7	96,4	95,1	95,1	2,9	3,0	3,3	3,6	4,9	4,9
COMUNIDAD	95,5	95,7	95,3	95,4	93,6	93,4	4,5	4,3	4,7	4,6	6,4	6,6
TOTAL GENERAL	2001-2: 94,98, 2002-3: 94,81 y 2003-4: 94,8						2001-2: 5,02, 2002-3: 5,19 y 2003-4: 5,2					

En función de estos datos, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid el 10 de mayo de 2005 realizó por primera vez la prueba CDI a los alumnos de 6º de Primaria. De esta forma, según se recoge en el Preámbulo de la Orden del Consejero de Educación, por el que se aprueba el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables, la finalidad de la prueba fue “comprobar que el nivel de competencias y conocimientos que posee un escolar cuando finaliza sus estudios primarios garantiza que pueda cursar con aprovechamiento el segundo nivel de la educación obligatoria” (p. 65).

Además de esta finalidad, según se estableció en la misma Orden, la prueba CDI sirvió a la Administración educativa para:

- Orientar a los maestros sobre cuáles son esos conocimientos y destrezas indispensables.
- Informar a los padres sobre el grado de adquisición de los mismos por sus hijos.
- Dotar a los centros escolares y a la Administración de una referencia clara para valorar cualquier plan de mejora que se quiera llevar a cabo (p. 65).

La prueba tuvo un carácter externo y censal y versó, siempre atendiendo a la citada Orden, sobre “conocimientos y destrezas indispensables en Lengua y Matemáticas” (p. 65). Además, mostró que casi un 30% de los alumnos no superaron la prueba, ya fuera en Matemáticas o en Lengua Castellana, lo que condujo a la Consejería a trazar, tal y como aparece en la Disposición tercera, Instrucción primera de la ya citada Orden del Consejero de Educación, por el que se aprueba el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables, un Plan

de Mejora de las Destrezas Indispensables. Allí se incluyeron “medidas de refuerzo de los conocimientos y destrezas indispensables en el plan de fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora y en las programaciones didácticas de las áreas, así como para la evaluación de dichas medidas” (p.65).

Otra medida incluida en el Plan de Mejora fue la publicación de estándares o niveles de Matemáticas y Lengua que se debían alcanzar a la finalización de cada uno de los ciclos que proponía la LOE y que fueron publicados con posterioridad.

Finalmente, cabe destacar que a las pruebas CDI de 6º de Primaria, se añadieron en el año 2008 las pruebas CDI de 3º de Educación Secundaria Obligatoria y de primer curso del Programa de Diversificación Curricular a través de la Orden de la Consejería de Educación, por la que se dictan instrucciones relativas a la celebración de la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de los alumnos de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid, para el curso 2007/2008. Estas pruebas comenzaron a realizarse de manera censal y su finalidad, atendiendo a su artículo 1.2, fue la de determinar “en qué medida el actual currículo proporciona los conocimientos y destrezas que son indispensables en tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria para iniciar el cuarto curso de la etapa con garantías de éxito en la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria” (p. 28).

4.5.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS CDI

Desde el principio, tanto en el caso de las pruebas de Primaria como en las de Secundaria, las pruebas mantuvieron una misma estructura.

De esta forma, tal y como se recogía en el artículo 4.2 de la Resolución de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la celebración de la prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el año académico 2014-2015, la estructura de la prueba fue la siguiente:

- “Primera parte (A), con una duración de una hora: Dictado
Comprensión de un texto escrito. Preguntas de cultura general.

- Segunda parte (B), con una duración de cuarenta minutos: Preguntas de Matemáticas” (p. 56).

Estas pruebas eran corregidas por docentes que impartían las áreas implicadas en quinto y sexto de Primaria durante el año académico de realización de la prueba, tanto en centros públicos como en centros privados concertados.

Por su parte, respecto a la prueba CDI de 3º de ESO y primer curso de Diversificación Curricular, según aparecía en el artículo 4 de la Resolución de Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la celebración de la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de los alumnos del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y del primer curso del Programa de Diversificación Curricular de la Comunidad de Madrid, en el curso 2014/2015, se componía al igual que en caso anterior, de dos partes:

- Primera parte (A): Matemáticas. Con una duración de una hora y treinta minutos, los alumnos tenían que resolver 10 ejercicios matemáticos y dos problemas con varias cuestiones.
- Segunda parte (B). Lengua Castellana. Con la misma duración que la anterior, los alumnos debían realizar dos ejercicios: la escritura de un texto al dictado y comentar un texto literario o no a través de preguntas que permitían valorar la lectura comprensiva, los conocimientos lingüísticos y gramaticales del alumnado.

Estas pruebas eran corregidas por profesores de Secundaria con las especialidades incluidas en las pruebas.

Por otro lado, tanto en Primaria como en Secundaria, en la normativa que regulaba la realización de las pruebas CDI para el curso académico 2014/2015, último año de aplicación, se establecía que los alumnos adscritos a las aulas de enlace estaban exentos de realizar la prueba. Asimismo, también se establecía que los alumnos con adaptaciones curriculares significativas podían realizar las pruebas siempre que el director del centro lo creyese conveniente una vez escuchado al profesorado implicado en la formación del alumno.

Por su parte, alumnos con adaptaciones curriculares de acceso al currículo realizaban las pruebas con las adaptaciones oportunas respecto a su necesidad individual. Lo mismo sucedía con los alumnos diagnosticados de dislexia u otras dificultades específicas del aprendizaje, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, los cuales podían realizar las pruebas con las adaptaciones precisas.

Finalmente, según la normativa que regulaba las pruebas CDI tanto en Primaria como en Secundaria, se hacía alusión a que una vez analizados los resultados obtenidos por los centros se debía elaborar un Plan de Mejora a través del cual se reforzarían o corregirían diversos aspectos de carácter organizativo o didáctico para la mejora de los resultados en años sucesivos. De hecho, para que ese plan tuviese efecto anual, se debía incluir en la Programación General Anual.

4.6. EL VALOR ACTUAL DE LAS PRUEBAS EXTERNAS

En la actualidad nos encontramos con una sociedad que cambia, que evoluciona a velocidad vertiginosa y como parte de esa sociedad, en el ámbito de la educación, en las últimas décadas parece que nos encontramos en una auténtica “revolución educativa” en la que la evaluación y más concretamente las evaluaciones externas, desempeñan un papel protagonista como motor de cambio.

Parte del éxito de este tipo de evaluaciones, señalan Calero y Choi (2012b) “ha estado basado en el impacto mediático de los programas internacionales de evaluación de competencias y, más en concreto, del programa PISA de la OCDE” (p. 30). Además, pensamos que, como señala Moreno Olivos (2011), la gran relevancia que ha adquirido la evaluación en las dos últimas décadas, guarda “una estrecha relación con los conceptos de *calidad* de la educación y *accountability* o rendición de cuentas” (p. 117).

Un buen ejemplo de ello es el Preámbulo de la actual LOMCE. Allí se expone que las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las medidas destinadas a la mejora directa de la calidad de nuestro sistema educativo, al igual que, siguiendo las recomendaciones de la OCDE, una mayor transparencia en

la rendición de cuentas se considera necesaria para la mejora de los resultados de los centros. De hecho, Anghel, Goitia, González y Labrador (2013), en una reciente investigación muestran como en el caso de la Comunidad de Madrid, respecto al resto de Comunidades Autónomas, la publicación de los resultados de las pruebas CDI para 6º de Primaria que comenzaron a aplicarse en el curso 2004/2005, tuvieron, respecto a las competencias en lectura, un efecto positivo que oscilaban entre los 14 a 17 puntos PISA.

En esta misma línea de argumentación señala Marchesi Ullastres (2006) que respecto a la evaluación educativa nos podemos encontrar por un lado con la rendición de cuentas y el control administrativo y por otro, la mejora del funcionamiento de las escuelas.

En lo que respecta a la rendición de cuentas, parece evidente que se vincula a las necesidades de información por parte de la sociedad en general y de los agentes educativos en particular. Por otro lado, la evaluación desde el punto de vista del control administrativo, señala Marchesi Ullastres (2006), pretende comprobar el cumplimiento de los objetivos educativos a través de la valoración del funcionamiento de las escuelas y para ello, normalmente se aplican evaluaciones externas. Por su parte, destaca el propio Marchesi Ullastres (2006) que las evaluaciones cuya función es la mejora de las escuelas se basan principalmente en analizar los resultados de la escuela, en valorar su funcionamiento, así como en analizar las condiciones en las que el personal docente desarrolla su trabajo y para ello, en la mayoría de los casos se aplican tanto evaluaciones internas como evaluaciones de carácter externo.

De esta forma, en un sistema educativo en el que hasta hace unos años la única información que recibía la Comunidad Educativa sobre el funcionamiento de los centros docentes, las enseñanzas que allí se impartían o el efecto que esto tenía sobre el rendimiento del alumnado, era por medio de las propias evaluaciones internas que llevaban a cabo los centros a través de los equipos docentes, así como los diversos órganos de gobierno y de coordinación docente, estamos de acuerdo con Gisbert (2015) en señalar que la evaluaciones externas nos son de una gran utilidad en el sentido de que aportan un tipo de información de la que hasta hace unos años hemos carecido. Además, desde nuestro punto de vista

adquieren un mayor grado de objetividad al ser realizadas por personas u organismos ajenos al funcionamiento interno de las escuelas.

Asimismo, consideramos que las evaluaciones externas conllevan un compromiso compartido de mejora de la calidad educativa a través de la revisión de planes y programas, revisión de programaciones didácticas, revisión metodológica o en el aprovechamiento de recursos humanos y materiales por parte de los diferentes componentes de la Comunidad Educativa en busca de un único objetivo común, la formación del alumnado.

Estamos de acuerdo con Marchesi Ullastres (2006) en que una de las mayores dificultades con las que se encuentran las evaluaciones externas son el desconocimiento de las características propias de las escuelas, ya sea a nivel interno o externo respecto al contexto sociocultural en el que se ubican, así como la desconfianza que suscita entre el profesorado. Por contra, destaca el mismo autor que, las ventajas más claras “son su mayor objetividad y la posibilidad de que los datos se interpreten a la luz de los obtenidos en escuelas de características similares” (Marchesi Ullastres, 2006, p. 47).

En cualquier caso, lo que parece evidente es que en las últimas décadas ha habido un cambio en la cultura, en los hábitos y en la sistemática de la evaluación en los centros docentes, entre otras causas porque ya no se rinden cuentas a través de una evaluación interna cuyo carácter por ejemplo, a la hora de valorar el rendimiento de los alumnos era individual de un profesor o por consenso de un Equipo Docente que se reúne en sesión de evaluación. Como indica Gisbert (2015), la utilización de las evaluaciones externas modifica esa situación, ya que implica un mecanismo de control que deriva en un sentimiento de responsabilidad compartida, y por tanto, a nuestro parecer, un sentimiento de pertenencia entre el profesorado respecto a la escuela en la que desempeña su labor profesional.

Obviamente, los cambios provocados por la institucionalización de las evaluaciones externas en los centros educativos han traído consigo una serie de consecuencias, tanto positivas como negativas. En este sentido, señala Moreno Olivos (2011), que entre los aspectos positivos de las evaluaciones externas “podemos mencionar una mayor aceptación de la evaluación por parte de los

actores involucrados (docentes, directores, estudiantes, familias), como una tarea que forma parte de la vida de las escuelas” (p. 117). Asimismo, destaca Popham (1999) que en los últimos tiempos:

Ha habido importantes avances en la capacidad de la evaluación para crear nuevas pruebas estandarizadas que ofrezcan información precisa acerca del logro del alumno, lo que permite hacer inferencias válidas sobre los conocimientos y/o las habilidades que posee un alumno en un área particular de conocimiento, de modo que estos logros puedan ser comparados con una muestra nacional de alumnos de la misma edad o grado escolar (como se citó en Moreno Olivos, 2011, p. 117).

En este sentido, consideramos que las evaluaciones externas respecto al rendimiento del alumnos resultan positivas y necesarias ya que, como indica Pérez Juste (2007), generalmente pretenden conocer en qué magnitud el sistema está funcionando y si los objetivos educativos establecidos son alcanzados por más o menos alumnos.

Por otro lado, son muchas las voces que se pronuncian críticas hacia las pruebas estandarizadas que se aplican en nuestro sistema educativo. En este sentido, señala Shepard (2000) que las pruebas de evaluación externas “impiden o expulsan valiosas prácticas de evaluación en el aula” (como se citó en Moreno Olivos, 2011, p. 117). Además, otro de los aspectos indeseables que se derivan de la alteración de la función instrumental de la evaluación, es en palabras de Pérez Juste (2007), la modificación práctica del currículo en centros y aulas que pueden ir desde los cambios en documentos de centro como el Proyecto Educativo y Curricular hasta las modificaciones en las programaciones del profesorado. Estamos de acuerdo con el citado autor en el hecho de que nos podemos encontrar con centros que focalicen sus recursos y sus esfuerzos en superar de manera solvente esas pruebas externas sin tener en cuenta, o menospreciando, objetivos educativos que forman parte importante de la formación integral del alumnado.

En este sentido, es cierto que las evaluaciones externas que miden el rendimiento de los alumnos se centran principalmente en conocimientos, destrezas, habilidades o competencias que deben adquirir los escolares

vinculadas a las áreas de Lengua, Matemáticas y Ciencias no contemplando otros aprendizajes que deberían formar parte del proceso de aprendizaje de los alumnos y que, en la mayoría de los casos, también forman parte del currículo de las diferentes etapas educativas, tales como la actividad deportiva, la música, artes, las habilidades sociales, búsqueda de información, resolución de conflictos, etc. Además, en muchos casos, alumnos con múltiples habilidades diferentes a las evaluadas y que, desde nuestro punto de vista, resultan tan importantes como las otras para su formación y preparación para la vida, quedan señalados o favorecen que esas habilidades se vayan perdiendo en beneficio de las evaluadas, ya que desde el ámbito escolar se tenderá a focalizar más la atención en ellas.

.Por otro lado, podemos decir también que existe cierta paradoja en la aplicación de las pruebas de evaluación externa que miden el rendimiento de los estudiantes, ya que mientras a nivel internacional existe un creciente interés por la “inclusión educativa”, las pruebas estandarizadas aplicadas como herramienta de mejora de nuestros sistemas educativos tienden a olvidarse de este aspecto. Señalan Rappoport y Mena (2015) que si bien el principal objetivo de la inclusión educativa es la de crear una comunidad educativa que respete la diversidad del alumnado desde las diferentes perspectivas de la vida escolar, incluida la curricular, entonces las evaluaciones externas que se aplican actualmente pueden ser factores de exclusión educativa, puesto que en muchos casos los resultados y progresos de determinados grupos de alumnos no se consideran importantes, permitiéndoles eximirse de la realización de tales pruebas.

En cualquier caso, de acuerdo con Ortiz Morales (2012), pensamos que las evaluaciones externas aportan información de diversa naturaleza que puede servir para implementar cambios en las acciones pedagógicas que se desarrollan en las aulas. Para ello, consideramos fundamental que desde los diferentes ámbitos de la Comunidad Educativa, incluidas en este caso las Administraciones educativas, se opte por dotar a las evaluaciones externas de un carácter no tanto sumativo y sí formativo que facilite y haga posible la mejora de la realidad evaluada, mejorando de esta forma el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las aulas de nuestro país.

De esta forma, sin ser el principal objetivo el de mejorar los resultados de las evaluaciones externas, el abordar estas evaluaciones desde una perspectiva formativa, tanto desde los centros como desde las administraciones implicadas, permitirá alcanzar unos mejores resultados en futuras aplicaciones. Para conseguirlo, es imprescindible que la información que se obtenga de las evaluaciones externas respecto al rendimiento académico de los alumnos permita canalizar la toma de decisiones para la mejora de la calidad de la enseñanza.

En este sentido, a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas, los centros educativos a través de la elaboración de planes de mejora en los que participe la totalidad de la Comunidad Educativa y que se incluyan en la Programación General Anual, se convertirán, siguiendo la terminología utilizada por Santos Guerra (2010) en “organizaciones que aprenden” (p. 177). Organizaciones o instituciones que utilizan la información obtenida en las evaluaciones externas para apostar por experiencias pedagógicas innovadoras que las permita crecer como instituciones al servicio de la sociedad y que deben responder ante esta con la garantía de la calidad educativa, principalmente en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje que en ellas se desarrolla. Todo aquello que no transcurra por ese cauce de cambio y mejora pedagógica no tendría justificación posible.

5. METODOLOGÍA, MÉTODOS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

5.1. CUESTIONES GENERALES

Como hemos podido comprobar en capítulos anteriores, las evaluaciones estandarizadas que aplican las diversas Administraciones públicas constituyen el eje sobre el que se vertebran las nuevas políticas educativas basadas en la calidad y el rendimiento académico, lo que está llevando junto al periodo de globalización actual a nuevas reformas educativas basadas, según Rizvi y Lingard (2013), en reformulaciones de los tradicionales valores educativos, entre ellos, la evaluación y la pedagogía.

En este sentido, respecto a la evaluación, en el capítulo anterior hemos observado como un nuevo concepto de evaluación vinculado a la calidad y el rendimiento académico se ha convertido en protagonista de los sistemas educativos actuales. Sin embargo, ¿qué pasa con la cuestión pedagógica? ¿Qué lugar ocupa actualmente en los sistemas escolares contemporáneos la metodología docente, el cómo enseñar?

A este respecto señalan los propios Rizvi y Lingard (2013) que tradicionalmente en el diseño de sistemas educativos, la tendencia de las Administraciones ha sido la de no tener una política pedagógica definida, ya que especialmente en las últimas décadas, lo habitual ha sido proporcionar cada vez mayor autonomía a los centros educativos con el objetivo, desde nuestro punto de vista, de poder adaptar las enseñanzas que allí se desarrollan a las características del alumnado matriculado y del contexto en el que se sitúa el propio centro.

Además, paralelamente a esa cada vez mayor autonomía pedagógica de los centros, ha discurrido la evolución natural del principio de libertad, conquistado allá por la Revolución Francesa y que permitió, en el ámbito educativo, la adquisición de la libertad para la creación de centros docentes, la libertad de cátedra y por supuesto, la libertad de elección de centro por parte de los padres.

La consecuencia de todo ello ha sido que raramente, en las sociedades democráticas actuales, las autoridades competentes han regulado sobre la necesidad de aplicar una u otra tendencia pedagógica por escuelas y

profesores,⁹⁵ lo que ha derivado a su vez, en una amplia variedad de tendencias y opciones pedagógicas y metodológicas.

Desde esta perspectiva, conviene destacar que es ahí, en esa diversidad metodológica y pedagógica derivada del principio de libertad de cátedra, donde el docente puede desarrollar de manera plena su actividad educativa, siendo en ese contexto de libertad de enseñanza donde el profesorado, según destacan autores como Rizvi y Lingard (2013), ha podido forjar su propia identidad como profesional de la educación.⁹⁶

5.2. SOBRE EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA

En una aproximación terminológica sobre la acción de enseñar, de actuar en el aula, existe en nuestro campo cierta confusión entre conceptos que se suelen utilizar como sinónimos, pero que en realidad no lo son. De esta forma, como docentes, como docente inmerso en una investigación sobre las repercusiones metodológicas en el rendimiento académico del alumnado cabe preguntarse, ¿qué es la metodología? ¿Es lo mismo pedagogía, didáctica y metodología?

Para dar respuesta a estas cuestiones y si queremos crear un marco que fundamente la acción educativa de nuestros profesores hacia el conjunto de alumnos que confluyen en nuestras aulas desde la heterogeneidad personal y diversidad contextual, debemos partir de una cuestión de mayor envergadura. Esta cuestión no es otra sino, ¿qué es enseñar? ¿Qué supone el proceso de enseñanza? ¿Y el aprendizaje? ¿Qué es aprender?

⁹⁵No es el caso de sistemas políticos de carácter dictatorial. En este sentido, a modo de ejemplo podemos señalar que en el campo educativo, la Dictadura franquista “abocó a una nueva pedagogía absolutamente excluyente, unidimensional, presidida por los valores de autoridad, jerarquía, orden, disciplina, aristocratismo, etc.” (Puelles Benítez, 2011b, p. 270).

⁹⁶ Según Moreno Olmedilla (2006), refiriéndose principalmente al profesorado de Secundaria, en la actualidad, como consecuencia de los planes de formación inicial del profesorado, parece que existe cierto menoscabo en la posibilidad de construcción de una identidad docente propia. Esto, el propio Moreno Olmedilla (2006), lo argumenta a través de hecho de que la formación de los profesores de Secundaria “no se configura en torno a la enseñanza sino claramente en relación con la disciplina en que se especializan” (p. 6).

Respecto al concepto de enseñanza, conviene reseñar previamente el hecho de que son múltiples las teorías de la enseñanza que nos podemos encontrar en el ámbito educativo, la mayoría de ellas, como apuntan Higuera y Rodríguez (2008), procedentes del campo de la psicología del aprendizaje.

Estas teorías contienen una gran diversidad de enfoques y perspectivas que han ido dando lugar a distintas formas de afrontar el proceso de enseñanza y por tanto, también el proceso de aprendizaje. En cualquier caso, entienden Higuera y Rodríguez (2008) que históricamente, dentro de las teorías de la enseñanza podemos destacar:

- La teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la cual se basa en una concepción del aprendizaje como un “proceso activo, de asociación, construcción y representación” (Esteban Guilar, 2009, p. 237), lo que llevará a la necesidad de plantear la enseñanza, destaca el propio Esteban Guilar (2009), de manera que sean los propios alumnos los que “descubran relaciones entre conceptos y construyan conocimientos” (p. 238).⁹⁷
- La teoría instruccional ecléctica y por modelos de Bandura, en la cual, según nos dice Pascual (2009), Bandura llega a la determinación de que el ser humano aprende por observación tanto de sus iguales como de situaciones vividas, debiéndose dar para ello un proceso en el que se distinguen las fases de atención sobre lo observado; retención de lo que se ha observado; reproducción del comportamiento observado y la motivación en forma de refuerzo o castigo que llevará a la reproducción o no del modelo observado.
- La teoría instruccional sistémica de Gagné, en la que, entienden Solano Oviedo y Vélez Langs (2011), el psicopedagogo de origen norteamericano Robert Gagné, a partir de la identificación de diferentes categorías en el aprendizaje tales como la verbal, intelectual, cognitiva, motora y actitudinal, determina que para cada

⁹⁷ Destaca Esteban Guilar (2009) que hay en la teoría de Bruner una clara influencia de la concepción constructivista de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento de la persona.

categoría son necesarias una serie de condicionantes internos y externos.⁹⁸ Desde esta perspectiva, Gagné reconoce una estructura de enseñanza en la que se reconocen nueve momentos, siendo estos: atención, descripción del objetivo o meta a conseguir, presentación de materiales, guiado del aprendizaje, ejecución de la tarea, retroalimentación, evaluación y retención y transferencia en situaciones similares.

- Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la cual apunta Rodríguez Palmero (2008), ha sido la base sobre la cual se han elaborado múltiples programaciones escolares y curriculares a lo largo de sus más de cuarenta años de vigencia. En cualquier caso, formulada desde la perspectiva de la psicología, esta teoría de carácter constructivista pone el foco de atención, según refiere el propio Ausubel (1976), “en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación” (como se cita en Rodríguez Palmero, 2008, p. 8).

De esta forma, Moreira (2012) se refiere al aprendizaje significativo como “aquel en el cual nuevos conocimientos adquieren significados a través de la interacción con conocimientos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz” (p. 54). Así, desde la perspectiva didáctica, el ya citado Moreira (2012) nos dice que se deben dar dos condiciones para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. Por un lado la utilización de materiales que sean potencialmente significativos, es decir, que tengan relación con la estructura cognitiva del alumno y que este a su vez, tenga ideas-

⁹⁸ Como ejemplos de condiciones internas para la adquisición de habilidades cognitivas, Solano Oviedo y Vélez Langs (2011), se refieren a la necesidad de resolver problemas de diversa categoría. Como ejemplo de condición externa para el aprendizaje de actitudes, los citados autores se refieren a la necesidad de exponer al sujeto ante modelos creíbles o persuasivos.

ancla⁹⁹ con las que ese material pueda ser relacionado. Por otro, será necesaria la predisposición del alumno hacia el aprendizaje, es decir, debe querer relacionar conocimientos previos con los ya existentes en su estructura cognitiva.

Una vez analizadas las principales teorías de la enseñanza, estamos en disposición de afirmar que a lo largo del tiempo se han ido sucediendo innumerables definiciones del concepto de enseñanza, existiendo en la actualidad todo tipo de tendencias que tratan de abordar la cuestión del concepto que nos ocupa. No obstante, nosotros por su sencillez y claridad, nos vamos a centrar en la definición de Rivilla (2010), para el que la enseñanza constituye:

Una actividad socio-comunicativa e intencional orientada a la formación integral de las personas y a la mejora de las instituciones, cuya razón de ser es el desarrollo de la cultura, y la construcción de una síntesis interdisciplinaria del saber para la mejora de los procesos de aprendizaje, las transformaciones sociales y la consolidación de los valores educativos (p. 279).

Por tanto, atendiendo a la definición expuesta, desde esa perspectiva socio-comunicativa a la que se refiere Rivilla (2010) para definir el concepto de enseñanza, nos indica Carrasco (2011) que dicho proceso de enseñanza implica la emisión de mensajes cuyo principal objetivo es la adquisición o la modificación de conductas de muy diversa naturaleza en el alumno, es decir, la principal finalidad de la enseñanza es la de producir aprendizajes.

Por esta razón, estamos de acuerdo con el propio Carrasco (2011) cuando afirma que la enseñanza por sí misma no tiene sentido. Y no tiene sentido porque el proceso de enseñanza está directamente relacionado con el proceso de aprendizaje, hablándose generalmente y en consecuencia, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso, según el citado autor, presenta un carácter evidentemente interactivo y bidireccional entre los diferentes agentes implicados.

⁹⁹ Según Moreira (2012) el concepto de ancla actúa como metáfora y se refiere a conocimientos previos que sirven para que los nuevos conocimientos adquieran significado.

Ahondando en ese matiz de interactividad y bidireccionalidad y desde la perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje institucionalizado en la que se mueve nuestro trabajo de investigación, haciéndose eco de los trabajos de Passmore (1983), Bernal (2007) nos dice que en todo proceso de enseñanza se reconocen necesariamente tres elementos, la persona que enseña, el contenido que se enseña y la persona a la que se enseña.

A partir de esos tres elementos, autores como Saint-Onge (1997) consideran que en el proceso de enseñanza se generan una serie de relaciones. Relaciones de mediación entre el profesor y el alumnado; relaciones didácticas entre el docente y el contenido enseñado y finalmente, relaciones de estudio entre esos contenidos y los alumnos (como se cita en Bernal, 2007).¹⁰⁰ Este triángulo de relaciones queda resumido en la Figura 19.

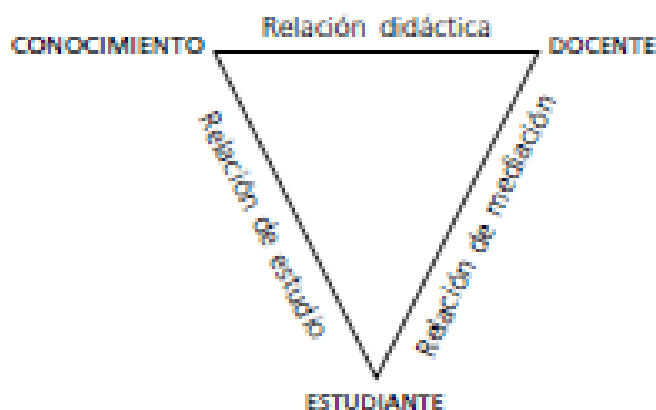


Figura 19. Relaciones en los procesos de enseñanza de Saint-Onge (1997). (Fuente: Bernal, 2007, p. 438).

De esta forma, en función de las relaciones a las que nos acabamos de referir entre los tres vértices del triángulo arriba expuesto, emergen múltiples estilos de enseñanza con los que los docentes pueden identificarse.

¹⁰⁰ Respecto a las relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza debemos referirnos al *Triángulo pedagógico* de Jean Houssaye, basado, según Bernal (2009), en la relación profesor, alumno y saber. En ese triángulo, la enseñanza se refiere a la relación entre el profesor y el saber, siendo el fin último que el saber del profesor pase al alumno en una relación de aprendizaje.

Así, atendiendo a lo señalado por Carrasco (2011), citando a García de la Hoz (1988), podemos considerar que los estilos de enseñanza se vinculan a la capacidad didáctica del docente, su capacidad de generar atención, su capacidad de gestión del grupo o lo que el propio Carrasco (2011) denomina el tono vital del docente, es decir, sus condicionantes personales.

En función de todo ello y atendiendo a lo referido por Heredia et al. (2015), son diversos los autores que tratan de clasificar los estilos de enseñanza docente, siendo buen ejemplo de ello Fladers (1984), que diferencia entre un estilo de enseñanza directo (el profesor impone sus ideas) y un estilo de enseñanza indirecto (se tienen en cuenta las ideas y opiniones de los alumnos). Otro autor que clasificó los estilos de enseñanza fue Bennet (1979), quien no habla de un estilo de enseñanza progresista o liberal (con mayor protagonismo para el alumno), un estilo de enseñanza tradicional o formal (el protagonismo corresponde al profesor) y un estilo de enseñanza mixto. Por último, podemos destacar la clasificación realizada por Alonso et al. (1994), en la cual se distinguen:

- Estilo de enseñanza abierta, en la que, entre otras cosas, el docente plantea contenidos que incluso pueden estar fuera del currículum oficial.
- Estilo de enseñanza formal, en la que hay poco lugar a la improvisación y se transmiten contenidos conforme a lo estrictamente planificado.
- Estilo de enseñanza estructurada, en la que priman las enseñanzas incluidas en los marcos teóricos.
- Estilo de enseñanza funcional, donde los contenidos de carácter procedimental prevalecen sobre los conceptuales (como se cita en Heredia et al., 2015).

Por último, como anteriormente hemos destacado, el proceso de enseñanza de manera estanca no tendrá razón de ser, por lo que la acción de enseñar es inherente a la acción de aprender, condición esta que nos lleva de manera irremediable a detenernos en el análisis del concepto de aprendizaje.

5.3. SOBRE EL CONCEPTO DE APRENDER

Partiendo de la idea, como lo hace Ruiz Corbella (2011), de que el ser humano se erige “en el único ser que nace indeterminado” (p. 41), entonces podemos entender de manera más clara el proceso educativo como un proceso global de adaptación en el que la persona desarrolla de manera plena todas sus capacidades. En ese proceso, de enorme complejidad, será fundamental la presencia de un adecuado proceso de aprendizaje por parte del sujeto.

De esta forma, como bien apunta Ruiz Corbella (2011), “todo aprendizaje responde a un diseño cultural, en el sentido de que vamos incorporando, de forma explícita o implícita, esos contenidos necesarios para integrarnos en nuestra sociedad” (p. 52). En este sentido, no cabe duda de que desde el punto de vista de la neurobiología, el aprendizaje constituye un proceso de enorme complejidad en el que cada individuo presenta una características diferentes que hacen que ese proceso de aprendizaje difiera de unos a otros, entre otras cosas, por ejemplo, como destaca Heredia et al. (2015), como consecuencia de factores como la motivación personal que mueve al sujeto hacia el aprendizaje, sus aptitudes, intereses, nivel cultural, etc. Así, parece claro, según nos explica Salas (2008), que el aprendizaje supone “un proceso continuo, mutable y progresivo de adaptación al medio” (p. 14)

En cualquier caso, aunque el proceso de aprendizaje difiera de unas personas a otras, lo que sí parece claro es que “el aprendizaje implica la adquisición de algo” (Escribano González, 2008, p. 30), aspecto este que nos lleva a citar a Heidegger (1968), el cual nos indica, dentro de esa eterna relación enseñanza-aprendizaje, que mientras la enseñanza es dar, el aprendizaje no solamente es tomar, puesto que si el alumno únicamente se limita a la toma de posesión de una determinada enseñanza que le es ofrecida, no se producirá aprendizaje. Por ello, continúa el propio Heidegger (1968), que la persona llevará a cabo un verdadero aprendizaje cuando vivencia la información que capta (como se cita en Salas, 2008).

Por otro lado, como consecuencia de las lógicas diferencias en el aprendizaje de las personas y con la finalidad de explicitarlas y explicarlas, son múltiples las teorías del aprendizaje que han ido apareciendo a lo largo de la historia, aunque en un principio y principalmente hasta finales del siglo XIX y principios del XX,

como citan Fonseca y Bencomo (2011), sin soporte investigativo ni científico. Estas teorías, todas ellas derivadas del ámbito de la psicología, han tenido y tienen actualmente enorme influencia en el campo educativo.

A este respecto, Gordón y Subía (2014), afirman que desde el ámbito de la psicología, autores como Wundt (1911) y Herbart (1828) desde la pedagogía, marcan el enlace que tradicionalmente se establece entre psicología y educación en cuanto al modo de adquirir conocimientos por parte de las personas.¹⁰¹ De esta forma, algunas de las teorías del aprendizaje más extendidas son las siguientes:¹⁰²

- El Conexionismo de Thorndike. Thorndike al que si atendemos a lo expuesto por Gordón y Subía (2014), podemos considerar el precursor de la psicología educativa, llega a la conclusión de que “mediante la ejercitación y la repetición se puede llegar a establecer una conducta deseada” (p. 197).
- El Conductismo, cuyos máximos representantes son Pavlov, Skinner o Watson, encuentra sus raíces en el conexionismo de Thorndike. El conductismo, corriente de base psicológica, tuvo desde el inicio fuerte influencia en el campo educativo como consecuencia de su interés por el estudio del aprendizaje, de donde surgieron, como indica Heredia et al. (2015), citando a Rozo y Pérez-Acosta (2006), los principios del aprendizaje por condicionamiento clásico y operante. De esta forma, nos apuntan Guerrero y Flores (2009), citando a Navarro (1989) y Gros (1997), que para los conductistas, cuyos trabajos se orientan a la predicción y control de la conducta a través de estímulos y respuestas,

¹⁰¹ Remontándonos a los albores de nuestra civilización, Gordón y Subía (2014) apuntan que ya Aristóteles, Sócrates o Platón tuvieron un primer acercamiento a la psicología y pedagogía desde la perspectiva de la metafísica en cuanto que se ocupaban del pensamiento o comprensión del ser humano como ser racional.

¹⁰² Desde la perspectiva teórica, destaca Domjan (2009), que el interés por el estudio del aprendizaje encuentra su origen en los tratados filosóficos de René Descartes. Apunta el propio Domjan (2009) que antes de Descartes “se pensaba que el comportamiento humano estaba enteramente determinado por la intención consciente y por el libre albedrío” (p. 3).

el sujeto se desarrolla a través de asociaciones con el entorno, siendo irrelevantes las características innatas. Destaca Lladó (2002), que la importancia en el ámbito educativo radica en la necesidad de controlar o manipular los factores ambientales para lograr el aprendizaje de conductas, el aprendizaje de habilidades o el aprendizaje de actitudes (como se cita en Guerrero y Flores, 2009).

- El Cognitismo. Corriente derivada de la psicología gestaltista,¹⁰³ huye del papel pasivo que concede el conductismo a la adquisición del conocimiento por parte del sujeto. Muy al contrario, la teoría cognitivista reconoce en el aprendizaje un proceso mental que se genera a partir la “comprensión, la reflexión, el pensamiento y el discernimiento. Es decir el razonamiento” (Fonseca y Bencomo, 2011, p. 82).
- El Constructivismo. Llama la atención Huber (2008) que entre las décadas de 1970 y 1990, en la psicología del aprendizaje hubo una intensa reforma en cuanto a sus principios básicos a partir del enfoque constructivista, cuyo autor principal es Jean Piaget.¹⁰⁴

Fairstein y Carretero (2007) nos hablan del hecho de que la importancia de la teoría constructivista del aprendizaje es tal, que con ella no se está haciendo referencia únicamente a una teoría derivada del ámbito de la psicología, sino a un enfoque que engloba a todo el ámbito de la

¹⁰³ Según Ortega (2014), la teoría de la Gestalt surge en Alemania en torno a los años 20 del siglo pasado y sus principios se resumen en el siguiente axioma: “El todo es más que la suma de sus partes”. (p. 65). De esta forma, el propio Ortega (2014) nos dice que la mente configura la información que le llega por medio de la percepción y la memoria.

¹⁰⁴ La teoría de Jean Piaget se contextualizan dentro de la psicología genética, la cual, según nos dice Fairstein y Carretero (2007) “considera el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea” (p. 181). Tradicionalmente, según los citados Fairstein y Carretero (2007), se ha señalado que la psicología genética de Piaget constituye el origen contemporáneo del constructivismo, siendo para muchos, su único referente. Sin embargo, “es dentro del amplio marco del constructivismo donde se inscriben los aportes de la teoría psicogenética a la educación” (Fairstein y Carretero, 2007, p. 180).

educación y más concretamente, a la educación escolar. De esta forma, a grandes rasgos, el enfoque constructivista plantea que el niño “puede construir su propio conocimiento a través de sus necesidades e intereses y según su ritmo particular para interactuar con el entorno” (Guerrero y Flores, 2009, p. 321). Así, destaca Gros (1997), que desde la perspectiva constructivista el aprendizaje se construye de manera activa por parte del sujeto, dependiendo de sus conocimientos previos, de la interpretación que haga de la información que le es transmitida y del entorno en el que se desarrolle el aprendizaje en cuanto a que se facilite el pensamientos, el razonamiento y en definitiva, el desarrollo de las habilidades que se hayan ido adquiriendo (como se cita en Guerrero y Flores, 2009).

Por último, debemos destacar que otros de los grandes nombres que resultan fundamentales para el desarrollo y consolidación del constructivismo son Vygotsky y Brunner. De este último ya hablamos cuando hacíamos referencia a la teoría del aprendizaje por descubrimiento y respecto al segundo, nos dicen Araya, Alfaro y Andonegui (2007) que desde la perspectiva del constructivismo educativo, Vygotsky adopta una postura de carácter social basada en que el aprendizaje, más que una experiencia individual, es una experiencia compartida y por tanto, de índole social.¹⁰⁵

Finalmente, una vez analizado el concepto de aprendizaje, así como sus teorías más representativas y más influyentes en el campo educativo, conviene destacar que autores como Higuera y Rodríguez (2008) llaman la atención sobre el hecho de que en función del periodo histórico en el que nos encontremos el objeto principal del proceso de enseñanza-aprendizaje es muy variado y al mismo tiempo cambiante, por lo que no conviene considerar como más idónea una u otra teoría, sea sobre el aprendizaje o sea sobre la enseñanza.

¹⁰⁵ Dentro del enfoque constructivista se diferencian diversas corrientes, por ejemplo, según Araya, Alfaro y Andonegui (2007), el constructivismo educativo, constructivismo final, constructivismo formal, constructivismo eficiente, constructivismo material y obviamente, el constructivismo psicológico.

De esta manera, las teorías de la enseñanza y el aprendizaje a las que hemos aludido a lo largo de los anteriores apartados, no constituyen compartimentos estancos y aislados, sino más bien al contrario, ya que “sus relaciones y conexiones, sus principios y finales, son evidentes y crean un universo permeable en múltiples direcciones” (Higueras y Rodríguez, 2008, p. 45).

En cualquier caso, abordados ya los aspectos más importantes sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje, a nuestro juicio estamos en disposición de responder, con las máximas garantías de respaldo teórico, a las cuestiones que nos hacíamos al comienzo de este capítulo sobre el lugar que ocupa la metodología didáctica en el contexto educativo actual y su vinculación con disciplinas del corpus pedagógico, entre ellas la Didáctica y la Pedagogía.

5.4. SOBRE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA

5.4.1. LOS CONCEPTOS DE METODOLOGÍA Y MÉTODO

Abordar la cuestión metodológica en el ámbito educativo no es tema baladí, debido básicamente a que a partir de las convicciones y costumbres de los maestros y profesores, tal y como nos explican Vázquez Recio y Angulo Rasco (2010), “la enseñanza tiene muchas formas de concretarse en la realidad de las aulas” (p. 333). No obstante, vayamos por partes, situando la metodología dentro del campo de influencia de disciplinas tales como la Didáctica y por extensión de la Pedagogía.

En este sentido, yendo del todo a las partes, diremos en primer lugar que, en función de lo señalado por Rivilla (2009) la Pedagogía se erige en una disciplina cuya razón de ser se encuentra en la mejora permanente de la educación y por tanto, del hecho educativo. Por su parte, para el citado Rivilla (2009), la Didáctica surge como una disciplina de raíces pedagógicas que pretende “la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 7).

De esta forma, Carrasco (2011) nos explica que ya desde la Antigüedad existió una evidente preocupación por la acción de instruir y en particular, por la forma

de presentar esa acción instructiva, esa acción de enseñar.¹⁰⁶ Así, a lo largo de los siglos de historia educativa se han ido sucediendo múltiples interpretaciones disciplinarias sobre la Didáctica, llegando hasta nuestros días una tendencia en la que la mayoría de los especialistas, siempre en palabras de Carrasco (2011), la identifica con la teoría y la práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje, dándose mayor relevancia al propio aspecto de la enseñanza.

De modo más concreto, Rivilla (2009) nos hace ver que la Didáctica, en esa relación con la Pedagogía a la que antes aludíamos, “amplía el saber pedagógico y psicopedagógico aportando los modelos socio-comunicativos y las teorías más explicativas y comprensivas de las acciones docentes-discentes” (p. 7), siendo estos últimos, junto con el contexto social del aprendizaje y el currículum los cuatro grandes componentes del acto didáctico (como se cita en Carrasco, 2011).

Por tanto, si atendemos a lo explicado hasta ahora y haciéndonos eco de lo comentado por González Jiménez (2008), “la didáctica, como tal, se refiere a lo básico de la educación” (p. 13), dando respuesta a múltiples cuestiones que se plantean en el hecho educativo, siendo una de ellas ¿cómo enseñar?

Sabemos, por lo anteriormente apuntado que una de las preocupaciones que tradicionalmente ha presentado la Didáctica, han sido las formas o modos de presentar y plantear contenidos de aprendizaje, desarrollándose a partir de esto, nos apunta Rivilla (2009), un aspecto básico en ella, la metodología y los métodos didácticos.

De esta forma, contextualizada ya la metodología didáctica pasamos a abordar su concepto, así como el de método de manera más concreta.

En este sentido, considerando el entorno globalizado en el que se desarrolla nuestra acción docente, Rivilla (2010), nos dice que la principal razón de ser del proceso educativo es el desarrollo de acciones de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los alumnos y para ello, “la acción de enseñar requiere aplicar la

¹⁰⁶ Carrasco (2011) explica que fue Comenio, a través de su obra “*Didáctica Magna*” en 1640, el autor al que podemos considerar como el punto de partida para el desarrollo disciplinario de la Didáctica.

metodología didáctica más pertinente y construir un sistema metodológico que oriente la práctica y la realice como un proceso innovador” (Rivilla, 2010, p. 277).

Así, desde el punto de vista de la escuela institucionalizada, la enseñanza “ha supuesto la búsqueda de patrones fijos de actuación” (Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2010, p. 334), lo que nos llevará a considerar la metodología de enseñanza “como un conjunto articulado de acciones que se desarrollan en el aula con la finalidad de provocar aprendizaje en los alumnos” (Torrego Seijo, 2008, p. 201).

A esto, podemos añadir las aportaciones de Hamilton (1981, 1989, 1991, 1999), que es citado por Vázquez Recio y Angulo Rasco (2010), para quien la metodología didáctica no es más que la búsqueda de procedimientos que se deben caracterizar por ser explícitos, transferibles y reconocibles para la mejor implementación de la acción de enseñar en el aula. Por tanto, y en función de esto, el sentido de la metodología es “facilitar el aprendizaje del alumnado, la asimilación de los contenidos curriculares y la consecución de las metas y objetivos propuestos” (Torrego Seijo, 2008, p. 201).

De esta forma, parece obvio señalar que toda acción metodológica implicará la aplicación de métodos didácticos, aspecto sobre el que llama la atención Rivilla (2010). Este autor destaca el hecho de que en el ámbito educativo, el sistema metodológico debe partir de la consideración del método como una serie de decisiones que irremediamente deben dirigirnos a la consecución de los objetivos que nos planteemos en toda acción educativa, en toda acción de enseñanza.

De esta manera, aceptando la idea expuesta por Rivilla (2010) de considerar el método didáctico como el camino más adecuado para la consecución de unos objetivos formativos establecidos, podemos precisar algo más si nos atenemos a expuesto por Carrasco (2011). Para este autor, el método didáctico podría definirse “como la organización racional y práctica de los medios y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados” (p. 37).

A partir de esta conceptualización, cabe destacar que en la práctica diaria del aula, los métodos didácticos se concretan en una gran diversidad de actividades y tareas, las cuales constituyen “el espacio último en el que se concretan los modelos metodológicos” (Torrego Seijo, 2008, p. 201), siguiendo en su desarrollo, según Mata y Ortega (2009a), un procedimiento, secuencia u orden previamente definido. Asimismo, los métodos didácticos se concretan en estrategias, en cuanto a, según Rodríguez Diéguez (1994), una secuencia de actividades pautadas que se llevan a cabo en el aula por parte del profesor (como se cita en Mata y Ortega, 2009a).¹⁰⁷ Por último, la concreción de los métodos didácticos se canaliza a través de las técnicas didácticas, las cuales “estructuran actividades que responden a modos de proceder desde la práctica” (Herrán, 2008, p. 138). De manera más concreta podemos considerar las técnicas “como acciones más o menos complejas que pretenden conseguir un resultado conocido y que son exigidas para la correcta aplicación de un determinado método” (Carrasco, 2011, p. 37)

Finalmente, estando de acuerdo con Torrego Seijo (2008) sobre el hecho de que el profesor deber ser un experto en metodología didáctica, cabe destacar que la elección de una u otra metodología y sus correspondientes métodos didácticos, su combinación o incluso el diseño de una propuesta metodológica propia por parte del docente, exigirá el conocimiento del abanico de posibilidades que ofrece todo proceso didáctico, siendo por tanto fundamental, en nuestra exposición abordar la clasificación de los métodos didácticos que darán forma a la acción metodológica del docente.

5.4.2. CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS

Son múltiples los intentos por clasificar los métodos didácticos mediante la descripción de sus características.

Uno de los primeros intentos por clasificar los métodos didácticos, según Vázquez Recio y Angulo Rasco (2010), correspondió a Renzo Titone (1976),

¹⁰⁷ Según destacan Mata y Ortega (2009a), citando a Rodríguez Diéguez (1994) la estrategia se convertirá en método cuando hay rigor científico en sus planteamientos, experimentación previa y adecuada y suficiente difusión y formalización.

diferenciando entre ellos los métodos lógicos, los modos de enseñanza, las formas de enseñar, así como los procedimientos de enseñanza.

Posteriormente, hubo intentos por parte de autores como Joyce y Weils (1980) o Hans Aebli (1995). Los primeros, tal y como nos recuerdan Vázquez Recio y Angulo Rasco (2010), clasifican los métodos didácticos en cuatro familias, entre ellas, las de tipo social, conductual, de personalidad y de procesamiento de la información, de tal forma que para cada una de esas familias, se proponen una serie de métodos más concretos, por ejemplo, para el desarrollo de la personalidad se habla, entre otros, de métodos de enseñanza no directivos. Por su parte, Hans Aebli (1995), en su obra *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, organiza los métodos didácticos, según los autores antes citados, en torno a las tres dimensiones que para este autor abarca la competencia didáctica, entre ellos, los medios disponibles para la enseñanza, la estructurada de la acción educativa, así como las funciones o fases que componen el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Desde una perspectiva más actual, como sabemos, la enseñanza por competencias se ha convertido en uno de los ejes sobre los que se sustentan las reformas educativas actuales, lo que exigirá, según March (2006) el uso de metodologías que favorezcan la reflexión y el análisis por parte de los alumnos para desarrollar la competencia, si cabe, más importante de todas, la de *aprender a aprender*.

De esta forma, March (2006) se hace eco de la clasificación sobre metodología didáctica que realizan Brown y Atkins (1988) y que, como se puede observar en la Figura 20, se organiza en función del nivel de participación y control del profesor y del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

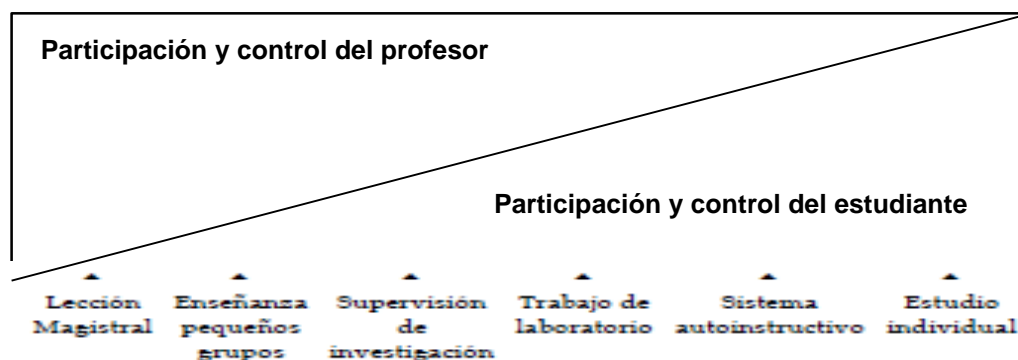


Figura 20. Clasificación de métodos didácticos de Brown y Atkins (1988). (Fuente: Fortea, 2009, p. 9).

Por su parte, tomando como referencia el necesario desarrollo de competencias en el ámbito educativo, March (2005) expone su propia clasificación de los métodos didácticos, para lo cual opta por tres líneas de organización metodológica:

- Metodologías basadas en distintas formas de lecciones magistrales.
- Metodologías que favorecen el trabajo en equipo.
- Metodologías que facilitan el trabajo autónomo del estudiante.

Dentro de esas tres líneas metodológicas, como se puede analizar en la Tabla 15, la propia March (2005) incluye diversos métodos de enseñanza.

Tabla 15. Clasificación de métodos didácticos de March (2005). (Fuente: March, 2005, adaptado)

LECCIÓN MAGISTRAL		TRABAJO EN GRUPO			TRABAJO AUTÓNOMO	
Exposiciones formales	Exposiciones informales	Seminarios	Enseñanza por pares	Estudio de casos	Dirección de estudios	Trabajo individual

Conferencias de un profesor	Presentaciones por alumnos	Seminario clásico	Aprendizaje por proyectos	Caso dramatizado	Contrato de aprendizaje	Enseñanza modular
Conferencias de varios profesores	Exposición magistral informal	Debates	Resolución de problemas	Caso simplificado	Enseñanza cooperativa	Enseñanza programada
			Talleres	Redacción de caso por parte del alumno		Enseñanza personalizada

Por otro lado, dentro de esa finalidad general de la educación actual, orientada al desarrollo de competencias, Miguel (2009a) establece una clasificación de métodos didácticos asociada a la modalidad organizativa que se utilice respecto al alumnado. De esta forma, el citado autor expone dos tipos de metodologías:

- Metodologías asociadas a una modalidad organizativa presencial en la que profesor y alumno comparten una unidad espacio-temporal.
- Metodologías asociadas a una modalidad organizativa no presencial, en la que una parte importante del trabajo del alumno se desarrolla sin la presencia física del profesor.

Dentro de cada una de esas modalidades organizativas, el autor incluye una serie de métodos didácticos concretos, los cuales nosotros hemos organizado en la Tabla 16.

Tabla 16. *Clasificación de métodos didácticos. (Fuente: Miguel, 2009a, adaptado)*

PRESENCIAL				NO PRESENCIAL		
Clases teóricas	Seminarios y talleres	Clases prácticas	Prácticas externas	Tutoría	Estudio y trabajo en grupo	Estudio y trabajo autónomo
MÉTODOS ASOCIADOS						

Lección magistra I	Estudio de casos	Resolución de ejercicios y aprendizaj e basado en problemas.	Aprendizaj e basado en problemas	Aprendizaj e basado en proyectos	Aprendizaj e cooperativo	Contrato de aprendizaj e
--------------------------	---------------------	--	---	---	--------------------------------	-----------------------------------

Por otra parte, en Rivilla y Mata (2009), diversos autores abordan la acción metodológica desde diferentes enfoques:

- Enfoque para la globalización y la interdisciplinariedad, en la que más que la edad o etapa educativa del alumno, lo importante es el respeto a las características cognitivas del mismo (Ortega y Mata, 2009).
- Enfoque para la individualización, a través de la cual se trata de adaptar la enseñanza, desde una perspectiva filosófica, psicológica y pedagógica, al carácter individual, autónomo y original de la persona (Mata y Ortega, 2009b).
- Enfoque para la socialización, que parte del hecho de que todo proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar en un contexto social concreto y además contribuyen al desarrollo de la propia dimensión social no solamente del alumno, sino también del profesorado (Mata y Ortega, 2009c).
- Enfoque para la interculturalidad, la cual se estructura conforme a tres principios pedagógicos. La creatividad, en cuanto que permite una enseñanza flexible que se adapte a la variedad de situaciones que se pueden encontrar en el contexto del aula y del centro docente; la diversidad cultural, que presupone la idea de que en las sociedades del conocimiento ninguna persona es exclusivamente de una cultura concreta y por último, el multilingüismo, que pretende el desarrollo de distintas competencias lingüísticas (Arroyo, 2009).

De esta forma, atendiendo a los enfoques referidos, en un trabajo realizado en el año 2009, los citados autores recogen una serie de métodos didácticos que nosotros hemos organizado en la Tabla 17.

Tabla 17. *Clasificación de métodos didácticos. (Fuente: Rivilla y Mata, 2009, elaboración propia)*

MÉTODOS PARA LA GLOBALIZACIÓN Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD	Unidades didácticas	Centros de interés	Proyectos de trabajo
MÉTODOS PARA LA INDIVIDUALIZACIÓN	REFERIDOS AL CONTENIDO DE APRENDIZAJE		
	Enseñanza programada	Enseñanza modular	Aprendizaje para el dominio
	REFERIDOS AL ALUMNO		
	Modelo de estrategias de aprendizaje	Trabajo autónomo	La enseñanza personalizada
	REFERIDOS AL CONTEXTO		
	Grupos homogéneos		Grupos heterogéneos
MÉTODOS PARA LA SOCIALIZACIÓN	REFERIDOS AL ALUMNO		
	Aprendizaje cooperativo		Trabajo en grupo
	REFERIDOS AL PROFESOR		
	Enseñanza colaborativa en el centro		Enseñanza colaborativa en el aula
	REFERIDOS AL CONTEXTO		

	Escuelas de aprendizaje.	Escuela abierta a la comunidad
	REFERIDOS AL CONTENIDO DE APRENDIZAJE	
	Enseñanza de habilidades sociales.	Estudio de la comunidad
MÉTODOS PARA LA INTERCULTURALIDAD	Metodología creativa y multilingüe	

Por último, una vez analizadas diferentes clasificaciones sobre metodologías y métodos didácticos, pasamos a la descripción de los métodos más significativos.

5.4.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES MÉTODOS DIDÁCTICOS

Llama la atención Rivilla (2009) sobre el hecho de que la metodología didáctica se hace explícita a través de una continua actividad indagadora en la práctica docente, lo que llevará a la toma de decisiones y realizaciones que permitan facilitar la actividad educativa mediante la ordenación de las acciones y fases más adecuadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, llevará a la aplicación de un método didáctico. De esta forma, atendiendo a la pregunta *¿cómo enseñar?*, la metodología y los métodos se configuran en “la principal forma de responder al reto del aprendizaje situado y problemático que caracteriza el saber humano” (Rivilla, 2009, p. 19).

Por ello, el diseño metodológico seleccionado por el docente debe dar respuesta no sólo a cómo enseñar, sino también al cómo aprender. Esto nos llevará, apunta Miguel (2009b), a que en todo proceso de selección metodológica sea una obligación la reflexión sobre cuestiones relativas a cómo se tienen que organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollar esos aprendizajes y por supuesto, cómo evaluarlos.

Sobre estas premisas y atendiendo a la clasificación de métodos didácticos que aparece en Rodríguez Sánchez (2011), quien los divide por un lado en métodos tradicionales, pasivos y centrados en discursos docentes y por otro, en métodos

activos, participativos y centrados en el alumno, pasamos al análisis de los más significativos.

5.4.3.1. MÉTODOS TRADICIONALES, PASIVOS Y CENTRADOS EN DISCURSOS DOCENTES

5.4.3.1.1. LA LECCIÓN MAGISTRAL

En términos generales, señala Miguel (2009c), la lección magistral o método expositivo constituye la metodología más utilizada por el profesorado para impartir sus clases teóricas, entendidas estas como una modalidad organizativa de carácter presencial y principalmente unidireccional, ya que tanto en la elección de los contenidos de enseñanza-aprendizaje como la selección del modo para su exposición, es el profesor el principal protagonista. Por tanto, para el citado autor, la lección magistral implica la presentación de un tema estructurado cuya finalidad principal es la de proporcionar al alumno una información correctamente organizada.

Para March (2006), en la lección magistral el profesor posee unos conocimientos científicos que expone y evalúa, mientras que los alumnos se constituyen en actores pasivos que todo lo más realizan son las actividades propuestas, participando generalmente mediante la fórmula pregunta-respuesta.

En cualquier caso, en función de los objetivos académicos que se planteen los docentes, Miguel (2009c) viene a considerar diferentes modalidades dentro del método expositivo, entre ellos la exposición de contenidos, la explicación de fenómenos, las demostraciones prácticas y la presentación de experiencias.

Asimismo, partiendo del hecho evidente de que la aplicación de cualquier método exigirá una preparación previa, cabe destacar que la temporalización en el aula de los métodos expositivos se organizará, según Rodríguez Sánchez (2011) en tres fases: introducción, desarrollo y cierre.

De esta forma, a la hora de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, el docente comenzará por una introducción, en la que además de realizar una labor de motivación del alumnado, será importante abordar y explicar la

estructura que se va a emplear en la exposición de los contenidos de aprendizaje. A este respecto, destaca March (2005) que la estructura del contenido en la lección magistral podrá ser de varios tipos, entre ellas, la estructura clásica en cuanto a una exposición dividida en secciones con diferentes niveles de concreción; estructura centrada en problemas, para abordar un tema concreto desde diferentes enfoques o soluciones; estructura secuencial, cuando se parte de un determinado hecho y se van exponiendo sucesivas aportaciones hasta llegar al estado actual de la cuestión; estructura comparativa, en cuanto a la puesta en relación o confrontación contenidos diversos sobre un mismo tema y por último, la tesis, cuya estructuración implica partir de una aseveración, continuar con su justificación y concluir con su demostración.

Además de la introducción, en la organización temporal de la lección magistral nos encontramos con el desarrollo y la conclusión. El desarrollo, según March (2005), se caracterizará por la claridad expositiva para lo cual, además de la capacidad de transmisión del docente, se podrán utilizar una gran variedad de recursos didácticos, entre ellos, según Miguel (2009c):

- Recursos físicos: aulas e instancias del centro escolar, mobiliario, pizarras y equipamientos diversos.
- Recursos audiovisuales: vídeos, transparencias, diapositivas y variedad de recursos TIC.
- Recursos impresos: libros, artículos, apuntes, etc.
- Recursos humanos: además de las explicaciones docentes, preguntas efectuadas por alumnos, presentaciones o trabajos en grupo.

Finalmente, la conclusión o cierre de la lección magistral se compone, en palabras de Rodríguez Sánchez (2011), de un resumen de los principales conceptos expuestos, comprobando que se ha producido la integración de los contenidos transmitidos y facilitándose al mismo tiempo, en nuestra opinión, la consecución de mejores resultados en el proceso de evaluación.

Sobre este aspecto, en consonancia con Miguel (2009c), consideramos que la evaluación, dentro del contexto de la lección magistral se organiza en torno a

estudiantes y profesores. De esta forma, la evaluación de los alumnos se estructura en una doble vía:

- Evaluación de los aprendizajes obtenidos, mediante procedimientos tales como pruebas orales, pruebas de respuesta corta, preguntas objetivas o pruebas de ejecución.
- Evaluación de las actividades y tareas, para lo cual se utilizarán listas de control y escalas, preguntas realizadas durante la lección, técnicas de autoevaluación o informes finales sobre las actividades realizadas.

Por otro lado, la evaluación de la actividad docente también se organizará desde una doble perspectiva:

- Evaluación de la exposición entendida como unidad, mediante la observación de las reacciones de los estudiantes durante la propia sesión.
- Evaluación de la práctica docente general, mediante la revisión o supervisión de colegas, procesos de autoevaluación, encuestas a estudiantes o por medio de métodos como el portafolio.

Desde esta perspectiva, son múltiples las críticas que se ciernen sobre el método expositivo por convertir por ejemplo y en palabras de Rodríguez Sánchez (2011), al profesor en la auténtica autoridad dentro del aula como consecuencia de considerarse la única fuente de conocimiento sobre la que pueden aprender sus alumnos. Sin embargo, el propio Rodríguez Sánchez (2011) considera que los efectos perversos que puedan tener las diferentes metodologías didácticas, entre ellas las lecciones magistrales, son consecuencia no de la naturaleza del propio método, sino más bien del uso que de él se haga.

Profundizando en este aspecto, Zurita Martín (2010) analiza algunos de los inconvenientes de este tipo de metodología didáctica, destacando entre ellos:

- Dificultades para mantener un feedback fluido con el alumno y por tanto dificultades para controlar la asimilación de aprendizajes, favoreciéndose la pasividad intelectual del alumno.

- Favorece la repetición, la falta de sentido crítico y la rutina en la docencia, influyendo de manera negativa en el nivel de implicación y motivación del alumnado.
- En ocasiones la cantidad de información que se transmite puede abrumar al alumnado incidiendo negativamente en el procesamiento de la misma, en la reflexión y el análisis personal y por extensión en su motivación.
- A veces las clases magistrales se reducen a la transmisión de contenidos que están correctamente expuestos en los libros de texto.

No obstante, no todo son inconvenientes en la implementación de las lecciones magistrales, presentando una serie de ventajas que, a nuestro parecer, la convierten en una metodología insustituible siempre que su utilización se dirija a la consecución de los objetivos para lo que está pensada, esto es, “facilitar información, organizar y sintetizar los contenidos y motivar a los alumnos” (Zurita Martín, 2010, p. 22). De esta forma, destaca la citada autora, entre las ventajas de la lección magistral, nos encontramos:

- Se constituye en un instrumento idóneo para la transmisión de conocimientos, especialmente cuando se trata de impartir clase ante un numeroso grupo de alumnos.
- Ofrece en un espacio corto de tiempo una visión clara y concisa de los contenidos de aprendizaje, favoreciendo la síntesis de conocimientos, aclaración de conceptos complejos, la capacidad de razonamiento, relación y pensamiento crítico.

Asimismo, profundizando en este aspecto, Miguel (2009c) considera que a través de las lecciones magistrales se pueden desarrollar competencias de muy diversa naturaleza, entre ellas:

- Competencias cognitivas en cuanto al desarrollo de conocimientos generales para el aprendizaje tales como el procesamiento, registro y memorización de la información facilitada, así como conocimientos académicos vinculados a la materia.

- Competencias intelectuales respecto a la adquisición y desarrollo de estrategias de reflexión, síntesis y análisis de la información proporcionada por el profesor.
- Competencias comunicativas en relación a la transmisión de ideas y elaboración de conclusiones o al desarrollo de la capacidad de escuchar.

Por último, analizadas las características que definen a las clases magistrales, cabe recordar que dentro del abanico de recursos didácticos que se pueden aplicar por parte del docente, encontramos una gran variedad. Sin embargo, dentro de todas las posibilidades de las que dispone el profesorado, es el libro de texto el que más influencia tiene en la práctica educativa, razón por la cual abordaremos a continuación su impacto e influencia en la acción metodológica de los docentes actuales.

5.4.3.1.2. EL LIBRO DE TEXTO COMO MÉTODO DIDÁCTICO

En términos generales podemos decir que el uso de unos u otros materiales curriculares tendrá repercusiones claras no solamente en la labor docente dentro del aula, sino también en la propia organización del centro.

Argumentando esta realidad escolar, destaca López Hernández (2007) citando un trabajo propio del mismo año, que el uso demasiado cerrado o poco flexible de determinados materiales curriculares puede dificultar la colaboración profesional y hacer innecesario, por ejemplo, las reuniones de coordinación docente para llegar a acuerdos sobre programación. Un buen ejemplo de ello lo representa el uso excesivo del libro de texto, el cual favorece la individualización del trabajo y por tanto, impide que se desarrolle un trabajo colaborativo real entre el profesorado.¹⁰⁸

¹⁰⁸ En este caso, desde nuestra experiencia docente, son frecuentes en las escuelas las reuniones de departamento o de nivel simplemente para decidir las páginas del libro de texto que se van a trabajar durante la semana y de esa forma, asegurar que el proceso de enseñanza y aprendizaje siga un mismo ritmo en los grupos a cuyo cargo están los profesores correspondientes.

Cuestiones organizativas aparte, Martínez Bonafé (2008) destaca que el libro de texto supone la concreción de una pedagogía¹⁰⁹ que nace en la Edad Media al amparo de diferentes órdenes religiosas y que se fue institucionalizando y universalizando con el desarrollo del capitalismo y la creación de los nuevos Estados nacionales entre los siglos XVII y XIX. Llama la atención el citado autor, que esa pedagogía de origen medieval se caracterizaba por la separación de la experiencia personal y el conocimiento, así como por la separación de su vida social y cultural, de tal forma que, el conocimiento escolar se presentaba previamente elaborado en torno a unos contenidos cerrados, cuyo pilar básico y único era la fragmentación en distintas disciplinas. Es en esa tesitura donde el libro de texto surge como “un recurso que compendie el resumen de lo importante, a menudo en forma de preguntas y respuestas” (Martínez Bonafé, 2008, p. 63).

Así, destaca Puelles Benítez (2007) que desde mediados del siglo XIX los libros de texto constituyen un producto plenamente comercial ligado a intereses económicos de diversa naturaleza y también ideológicos en cuanto que han sido una de las preocupaciones principales de las políticas educativas de carácter nacional. De esta forma en nuestro país, señala el propio autor, los libros de texto contribuyeron al nacimiento y desarrollo de nuestro sistema educativo, configurándose entre 1812 y 1857 año de la promulgación de la Ley Moyano, las diferentes opciones políticas respecto al uso del libro de texto en las escuelas. Entre dichas opciones en función del periodo histórico correspondiente se encontraban la imposición del libro por parte del poder gubernamental de la Administración educativa; la completa libertad del profesor para elegir el libro y la libertad restringida previa autorización oficial.

Sobre las diferentes tendencias referidas, cabe destacar que en la actualidad, en nuestro país, la LOE a partir de la reforma establecida por la LOMCE, establece en su disposición adicional cuarta que serán los propios centros, a través de sus órganos de coordinación pedagógica y en el ejercicio de su autonomía, los que decidan la adopción de libros de texto y demás materiales curriculares, los cuales

¹⁰⁹ La Pedagogía a la que alude Martínez Bonafé (2008), es la que él denomina, refiriéndose a Celetín Freinet, la “pedagogía escolástica”.

no requerirán la previa aprobación de la Administración competente pero que estarán sujetos a su supervisión como “parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 17195).

En cualquier caso, teniendo en cuenta que el uso escolar de los libros de texto se remonta a varios siglos atrás, llama poderosamente la atención que en pleno proceso de globalización y de interconectividad social, este recurso siga siendo “el dispositivo didáctico que hegemoniza el desarrollo curricular en las aulas de Primaria, Secundaria y Bachillerato y, con intensidad creciente, también en las aulas de Infantil” (Martínez Bonafé y Rodríguez, 2010, p. 246).

Desde nuestro punto de vista, la explicación a este fenómeno radica en el hecho de que el libro de texto facilita mucho la labor del docente en cuanto a que los contenidos curriculares vienen perfectamente organizados. Además, como señala Font (2010), favorecen el control de la clase y la seguridad del profesor, ya que como destaca el propio autor citando a Benejam (1993) y Hargreaves (2000), el libro de texto garantiza la transmisión de una serie de contenidos preestablecidos con poco margen para ser negociados y en los que, al menos en teoría, prima la objetividad.¹¹⁰

Además, esa seguridad que proporciona el libro de texto a la que nos referíamos anteriormente, se hace aún más patente en la actualidad. Hoy día nos encontramos en un periodo de inestabilidad en nuestra política educativa, en la que se suceden reformas educativas conforme legislaturas políticas, siendo en muchos casos ciertamente contradictorias y siendo en ese contexto, como destaca Palacios (2006), en el que las editoriales han sabido captar los miedos y necesidades de los docentes, proporcionando junto a los libros de texto materiales adicionales como materiales de ampliación y mejora, guías de evaluación con ejemplos de exámenes, recursos TIC, así como guías didácticas

¹¹⁰ Martínez Bonafé y Rodríguez (2010), haciendo un repaso a diferentes investigaciones relacionadas con los libros de texto, exponen algunos ejemplos de la falta de objetividad de este material curricular. Por ejemplo, estos autores hacen referencia a que investigaciones de muy diversa procedencia demuestran la existencia de sesgos ideológicos respecto a la mujer, la raza, la sostenibilidad del medio ambiente o aspectos vinculados a la democracia social.

con todo tipo de actividades que el profesor puede proponer en clase. Tanto es así que, como muestran Martínez Bonafé y Rodríguez (2010), mientras que el año 1999 la industria editorial facturó 483 millones de euros en libros de texto, en el año 2007 la facturación ascendió a 803,69 millones de euros.¹¹¹

Ante esta situación y especialmente ante políticas educativas que no perjudican pero tampoco favorecen la búsqueda de alternativas a los libros de texto, nos encontramos con escasos ejemplos de profesores, y menos aún de centros, que tengan como propósito la puesta en marcha de “iniciativas que ayuden a contextualizar y adaptar las propuestas de enseñanza-aprendizaje a la realidad del alumno y favorecer la puesta en marcha de iniciativas de investigación del currículum por los propios profesores” (Martínez Bonafé y Rodríguez, 2010, p. 254).

De esta forma, considerando que en muchos casos, el libro de texto ejerce la hegemonía sobre la actividad docente, destaca López Hernández (2007), que su uso excesivo y central en el proceso de enseñanza y aprendizaje introduce elementos que conducen a la desprofesionalización de la tarea docente. Este aspecto, lo justifica la propia López Hernández (2007) en el hecho de que un uso desproporcionado del libro de texto, da lugar a que el profesor aplique un currículum estandarizado y prefabricado en el que se evita la tarea de programar contenidos y actividades. Se desprofesionaliza, por tanto, porque esas actividades, contenidos y objetivos que se recogen en los libros de texto no tienen en cuenta el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, no tienen en cuenta el ritmo de aprendizaje de los alumnos y no tienen en cuenta ni sus intereses ni sus necesidades educativas, labor toda ella, que debería realizar el docente pero que con la utilización del libro de texto, parece que estos aspectos pasan a un segundo plano, generándose con ello una enseñanza técnica, metodología basada en la enseñanza transmisiva.

En cualquier caso, la utilización del libro de texto por sí misma no es negativa, sino que más bien lo negativo procede del uso abusivo que de él se realiza en

¹¹¹ Según los datos facilitados ANELE (2016), Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, relativos al curso 2015-2016, la facturación de libros de texto fue superior a los 830 millones de euros.

muchas de nuestras escuelas. A este respecto, Entonado y Fustes (2009) consideran que el libro de texto no tiene que llevar necesariamente al aprendizaje pasivo de los alumnos, para lo cual, lo que habría que evitarse es su uso como fuente única de información. Esto, añaden los citados autores, se conseguirá mediante una práctica pedagógica proclive a la indagación, pudiendo servir el libro de texto como recurso de explicación, aclaración, ampliación o revisión de conceptos.

5.4.3.1.3. LA ENSEÑANZA BASADA EN RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS Y PROBLEMAS

Si atendemos a lo expuesto por Miguel (2009b), podemos decir que el método basado en la resolución de problemas y ejercicios implica la puesta en práctica de los conocimientos que previamente hayan sido adquiridos por el alumno. Profundizando en esta definición, Arias (2009) nos viene a señalar que su finalidad principal es que el estudiante aplique lo ya aprendido para de esta forma afianzar los conocimientos y estrategias adquiridas previamente. Destaca este mismo autor que este tipo de método didáctico presenta un carácter complementario a la lección magistral,¹¹² en cuanto que se requiere una explicación previa del profesor, siendo su secuencia habitual la “explicación del profesor, planteamiento de la situación, aplicación de lo aprendido para su resolución” (Arias, 2009, p. 99).

A este respecto, Morote, Vicente y Quintana (2010) consideran que es en la resolución de problemas donde se genera el aprendizaje, por lo que no se trata de plantear problemas que impliquen nuevos conocimientos, sino que se trata de resolver situaciones problemáticas vinculadas al objeto de enseñanza, configurándose puntos clave en el nuevo aprendizaje.

Destacan los propios Morote et al. (2010) que, por parte del docente, no se debe plantear una selección de problemas y ejercicios arbitraria, sino que deben

¹¹² Esta es la principal razón por la que hemos ubicado este método dentro de los que hemos denominado métodos tradicionales, pasivos y centrados en discursos docentes. Como cualquier método didáctico, dependiendo de su uso, podría ser incluido en otra clasificación relacionada con los métodos didácticos activos, más centrados en la actividad del alumno.

formar parte de un sistema que desemboque en la consecución de resultados esperados en el aprendizaje del alumnado. Por ello, será necesario realizar un diagnóstico inicial del punto de partida de los alumnos, valorar el nivel de desempeño del propio alumno, así como su personalidad, perseverancia, autoestima, etc. Asimismo, la aplicación de este método exigirá determinar la estimación del tiempo requerido para la resolución de ejercicios, así como determinar la organización grupal de la clase en cuanto al trabajo individual, en pequeños grupos o en gran grupo.

Además de esto, en relación a su aplicación en el aula, destaca Arias (2009) que en un primer momento será necesaria la previsión de recursos materiales y la elaboración de baterías de problemas resueltos por parte del profesor. Asimismo, se requerirá de una explicación clara sobre los posibles procedimientos a seguir y su demostración a partir de la resolución de problemas modelo y por último, en la parte final de la sesión, se abordará la resolución y corrección de los problemas resueltos por los alumnos.

De igual manera, desde el punto de vista práctico, Contreras (2009) nos indica que la aplicación en el aula de la resolución de ejercicios y problemas como método didáctico, puede presentar diferentes modalidades:

- Tendencia tradicional: plantear problemas y ejercicios de forma exhaustiva no organizada al final de los temas, planteándose ejercicios que abarcan muchos conceptos a través del libro de texto o libro de ejercicios. El profesor enuncia el problema, espera la respuesta de los alumnos, la corrige y aporta la solución correcta.
- Tendencia tecnológica: plantear problemas en los que se aplican conceptos impartidos a la finalización de los temas con una secuencia estructurada. El profesor plantea y contextualiza el problema y el alumno, al igual que en el caso anterior, aplica los conceptos teóricos, repite estilos y acepta procesos y resultados.
- Tendencia espontaneísta: plantear problemas como una actividad facilitadora del descubrimiento contextualizada en situaciones cotidianas. El alumno aplica el ensayo-error, expresando opinión sobre

eventos. Por su parte el profesor, sugiere problemas, orienta y aporta conclusiones a la resolución colectiva.

- Tendencia investigativa: plantear problemas abiertos en las que las condiciones iniciales pueden ser modificadas dando lugar a nuevas situaciones problemáticas, facilitándose el desarrollo de un conocimiento conceptual y procedimental. Los alumnos abordan los problemas como un proceso de investigación y discuten sus aportaciones con los demás compañeros. Por su parte, el profesor se convierte en un generador de problemas, implicando a los alumnos y facilitando debates finales.

Por otra parte, desde la perspectiva de la actuación del estudiante, Arias (2009) nos indica que las etapas en las que se puede dividir la resolución de un problema son cuatro, siendo estas, el reconocimiento y comprensión del problema; el análisis, búsqueda y selección del plan de resolución; la aplicación del plan seleccionado y por último, la comprobación e interpretación de los resultados.

Así, atendiendo a la evaluación de los aprendizajes, destaca Morote et al. (2010), que se podrá realizar mediante el seguimiento del cuaderno del alumno, la comprobación a través de pruebas orales, escritas, trabajos prácticos, así como a través de la observación de la actividad en clase.

Por último, entre las ventajas que presenta el método basado en la resolución de ejercicios y problemas, nos podemos encontrar, según Arias (2009), la permanente presencia del profesor en el aula, la posibilidad de promover tanto el trabajo autónomo como el colaborativo, la motivación del estudiante al tener que aplicar procedimientos concretos ya aprendidos y la facilidad para adaptarse al ritmo individual de aprendizaje de los alumnos. Por su parte, entre los factores negativos que nos encontramos con este tipo de metodología, Morote et al. (2010) nos destaca las dificultades que se puede encontrar el maestro a la hora de seleccionar, formular y configurar las situaciones, ejercicios y problemas, derivando generalmente en el planteamiento de ejercicios aislados y con niveles bajos de exigencia.

5.4.3.2. MÉTODOS ACTIVOS, PARTICIPATIVOS Y CENTRADOS EN EL ALUMNO

5.4.3.2.1. EL ESTUDIO DE CASOS

Este tipo de método didáctico, según palabras de March (2005), se empezó a aplicar en el ámbito universitario a comienzos del siglo XX, por lo que todavía hoy, el estudio de casos es especialmente utilizado en la enseñanza superior. No obstante, sus características y con las adaptaciones correspondientes hacen factible su utilización en la etapa de Primaria y Secundaria.

De esta forma, según Miguel (2009b) la finalidad de este método didáctico es la de facilitar la adquisición de aprendizajes de diversa naturaleza mediante el análisis y la reflexión de casos reales o simulados. A esto, añade Alfaro (2009) que “el hecho de buscar una comprensión e interpretación completa del caso, así como de las decisiones y posibles puntos de vista de su actor provoca un aprendizaje activo” (p. 77). A este respecto, resulta interesante destacar que este método ofrece una gran flexibilidad y abanico de posibilidades a la hora de obtener datos relacionados con los casos presentados, ya que, como señala Chetty (1996), citado por Carazo (2006), esos datos se pueden obtener de fuentes cualitativas y cuantitativas, tales como documentos, entrevistas, registros de distintos archivos, la observación directa, así como de las propias instalaciones y de los objetos físicos.

Además, atendiendo a March (2006), este método puede resultar muy útil como inicio de un nuevo tema, favoreciendo la motivación hacia el mismo a través de la investigación sobre determinados contenidos o incluso como método para evaluar o verificar los aprendizajes adquiridos. Para ello, llama la atención Alfaro (2009), será una labor importante del docente la selección del caso o casos, debiendo estar adaptados a los objetivos programados. En cualquier caso, se podrán plantear casos únicos, múltiples, simulaciones de problemas reales, narraciones o también casos basados en experiencias personales.

Asimismo, March (2006) diferencia una serie de etapas en la aplicación de este método. En primer lugar el profesor debe plantear el problema teniendo en cuenta diferentes soluciones y una clara fundamentación teórica. A continuación,

se guiará la discusión y la reflexión de los alumnos, los cuales, investigan, debaten y discuten sobre el caso presentado para llegar finalmente, a proponer soluciones, recomendaciones y comprobación de hipótesis.

Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los alumnos a través de este método, exigirá, según Alfaro (2009) una evaluación continua y procesual a través de escalas evaluativas, portafolios, procesos de autoevaluación, etc., siempre atendiendo a las contribuciones y participación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el propio Alfaro (2009) destaca que la dificultad en la aplicación de este método radicará principalmente en la propia complejidad de los casos presentados y su dificultad para ser implementado en grupos numerosos. Por su parte, March (2006) considera que entre las ventajas del estudio de casos se encuentra que es un método enormemente motivador, desarrollando la capacidad de análisis y síntesis de los alumnos y por tanto, generando aprendizajes significativos para el alumno.

5.4.3.2.2. LOS CENTROS DE INTERÉS

Constituye una de las metodologías más utilizadas por el profesorado de Educación Infantil y primeros niveles de Educación Primaria. Los centros de interés, aunque tradicionalmente se vinculan al pedagogo belga Ovidio Decroly, señala Pozo Andrés (2007), que anteriormente a que Decroly hiciese referencia a este método, ya en la década de los años diez del siglo XX en algunas escuelas de Nueva York se organizaba el aprendizaje en torno a los llamados centros de interés y a partir de aquí, mediante discusiones y debates entre el profesorado y los alumnos, se iban desarrollando temas concretos para el aprendizaje constructivo.

De esta forma, teniendo en cuenta el origen norteamericano del concepto “centros de interés”, según Pozo Andrés (2007), Decroly comenzó a utilizarlo en su escuela de manera temprana no haciendo referencia a ello en sus escritos hasta 1921. Posteriormente, señala la propia autora, en la obra *Vers l'école rénovée*, Decroly hizo ya alusión a lo que se podía considerar los ejes sobre los que se sustentaba su método, siendo uno de ellos, los “centros de interés”.

Así, la metodología basada en centros de interés, tiene como finalidad, según destacan Ortega y Mata (2009), facilitar el desarrollo global del alumno mediante la interacción con el medio, favoreciéndose de esa forma la el desarrollo de su espontaneidad y creatividad. Los centros de interés, por tanto, se configuran, según Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando (2006), en unidades temáticas de distinto nivel de complejidad a través de las cuales se van agrupando contenidos de diversas áreas que tienen entre sí alguna relación, para lo cual, destacan los propios Ferrándiz et al. (2006), se organizan en función de los intereses y capacidades del grupo correspondiente, permitiendo una enseñanza globalizada e individualizada.

De forma más concreta, siguiendo a Ortega y Mata (2009), los principios pedagógicos sobre los que se sustentan los centros de interés son el paidocentrismo, en cuanto que el alumno constituye el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje; la globalización, respecto a las percepciones predominantemente globales y superficiales de los alumnos en las primeras etapas del desarrollo, llevando por tanto, a percibir el todo antes que las partes; la individualización, en cuanto a respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos; la actividad lúdica como instrumento principal y fuente de aprendizaje y por último, el interés del alumno como fuente de motivación, estimulación y eje de vertebración del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, destacaremos que, según nos muestran los citados Ortega y Mata (2009), aludiendo a Hernández y Ventura (1992), en los centros de interés se favorece un modelo de aprendizaje por descubrimiento, en la que los temas de estudio son decididos por el alumnado, en las que las técnicas de trabajo se basan en resúmenes, subrayados, cuestionarios, conferencias, etc., y cuya evaluación se centra en los contenidos del aprendizaje.

5.4.3.2.3. EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS

Llama la atención que en la actualidad el desarrollo curricular asociado al trabajo por proyectos, según Pozuelos y Rodríguez (2008), está muy asociado a procesos de innovación educativa. El método por proyectos, derivado de la pedagogía activa de John Dewey y creado por Kilpatrick en 1918, tal y como

indican Beltrán y Cuellar (2014), fue creado junto al método por centros de interés para favorecer un planteamiento globalizador de la enseñanza y romper por tanto, con la enseñanza a través de asignaturas estanco.

Son, en este sentido, tanto el método por centros de interés como el método por proyectos, métodos con características similares. Tanto es así que, como destaca Pozo Andrés (2007), hacia los años treinta del siglo XX, cuando el método por proyecto empezó a superar en auge y aplicación escolar al método por centros de interés, se llegó a identificar el primero con el segundo.¹¹³

En cualquier caso, “la enseñanza por proyectos consiste en el desarrollo de investigaciones escolares sobre temas que interesan a los alumnos, fomentando aprendizajes significativos, funcionales, cooperativos y globalizados” (Muñoz y Díaz, 2009, p. 103). Profundizando en este aspecto, Ortega y Mata (2009) definen los proyectos como “un plan de trabajo o conjunto de tareas, libremente elegido por los alumnos o sugerido, en ocasiones, por el profesor, para resolver una situación problemática o propuesta” (p. 312).

De esta forma, Álvarez, Herrejón, Morelos y Rubio (2010), consideran que el trabajo por proyectos permite la combinación de situaciones teóricas y prácticas, superando así el aprendizaje memorístico. De igual forma, destacan Álvarez et al. (2010), el profesor ejercerá de guía del aprendizaje, fomentando la interacción entre iguales y por tanto, a nuestro entender, la retroalimentación entre alumnos y entre alumnos y profesor.

Así, Ortega y Mata (2009), vienen a señalar que la principal finalidad del método por proyectos es la de propiciar situaciones en las que para los alumnos sea factible la búsqueda de información para posteriormente, seleccionarla, organizarla y relacionarla hasta llegar a la comprensión del problema que previamente se ha planteado.

Asimismo, señala Lacueva (2006), que el trabajo por proyectos permite combinar la experiencia empírica con la búsqueda de diferentes fuentes de información y

¹¹³ Atendiendo a Pozo Andrés (2007), tanto desde la perspectiva teórica como desde la práctica, existió en un principio cierta confusión terminológica. De hecho había textos que consideraban a los proyectos la denominación norteamericana de los centros de interés.

bibliografía, de tal modo que dentro de esta metodología nos podemos encontrar con tres tipos de proyectos:

- Los proyectos científicos, sobre indagaciones de carácter descriptivo o de tipo explicativo.
- Proyectos tecnológicos, en la que se evalúa o se desarrolla un proceso o producto que tengan utilidad práctica.
- Proyecto ciudadano, en cuanto al análisis de un problema social para posteriormente aportar soluciones que puedan ser puestas en práctica.

Por otra parte, el diseño de esta metodología exigirá pasar por una serie de fases, siendo estas, según autores como Ortega y Mata (2009), la elección del proyecto, que deberá partir de las demandas e intereses de los alumnos; la preparación, en cuanto a determinar los recursos materiales que se van a utilizar, así como los objetivos y contenidos del currículo que se van a trabajar; la fase de ejecución, en la que se deberá resolver el problema o situación planteada posibilitando al alumno la aplicación de estrategias globalizadoras y de colaboración para acceder a los contenidos trabajados y finalmente, la fase de evaluación, focalizada en la valoración de los procedimientos en relación con los objetivos programados.

Por último, cabe destacar que son múltiples las ventajas que derivan del uso de esta metodología. Así, por ejemplo, Ramos García (2008), considera que el trabajo por proyectos facilita la adquisición de competencias lingüísticas (diálogo, toma de notas, redacción de ideas); competencias matemáticas (medir, calcular, comparar en la resolución de problemas, etc.); competencia digital (búsqueda y tratamiento de información, etc.); competencia social (debatir, aceptar opiniones, consensuar, trabajo en grupo, etc.); competencia en el aprendizaje autónomo (investigar, búsqueda de fuentes de información, analizar, reflexionar, etc.) o competencia en iniciativa personal (toma de decisiones, conclusiones, etc.). Por su parte, dentro de las pocas desventajas que plantea este tipo de método didáctico, podríamos citar, tomando como referencia a Pérez Bollousa (2009), las dificultades para actuar con alumnos desmotivados o con experiencias negativas con este tipo de trabajo.

5.4.3.2.4. LA ENSEÑANZA PERSONALIZADA

El método de enseñanza personalizada se enmarca dentro de aquellos métodos que focalizan su atención en la individualización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Destacan Lerís y Sein-Echaluce (2011) que la enseñanza personalizada se constituye como uno de los métodos innovadores de la práctica docente, fundamentándose en la adaptación del proceso educativo a las características de cada persona y no a las características que se presupone que debe tener el individuo como parte o miembro de un grupo determinado.

Fundamentado en el proyecto pedagógico del francés Pierre Faure¹¹⁴ e integrando elementos de la Escuela Nueva, la enseñanza personalizada pretendió cambiar, según Cembrano (2010), el concepto mismo de la educación a partir de la relación entre educandos y educadores. De esta forma, el propio Cembrano (2010) nos indica que este tipo de metodología se fundamenta en varios principios, entre ellos, la singularidad del alumno en cuanto a ritmos de aprendizaje, motivaciones y tiempos personales; la sociabilidad, respecto a que la persona se contextualiza en un entorno social a partir del cual se construye así mismo; la libertad y autonomía, mediante el desarrollo de la capacidad de reflexión y dominio de sí mismo y la trascendencia, en cuanto a su forma de actuar, estar y habitar en la sociedad.

Siguiendo a Mata y Ortega (2009b), desde el punto de vista práctico, la implementación de la enseñanza personalizada llevará consigo una serie de estrategias, entre ellas:

- La selección de objetivos se adaptará a las diferencias individuales de los alumnos del aula (intereses, entorno social, hábitos de trabajo, dimensiones de la personalidad, etc.).
- La selección de contenidos pretenderá la relación con la experiencia personal y social del alumno, así como su progresiva sistematización en función del ritmo de aprendizaje del alumno.

¹¹⁴ Finalizando los años 30 del siglo XX, Pierre Faure desarrolló este método didáctico a partir de la búsqueda de un proyecto pedagógico que permitiese el desarrollo integral de la persona como ser único e irrepetible (como se cita en Cembrano, 2010).

- La selección de medios instructivos vendrá determinada por la no intervención del maestro siempre que el alumno pueda trabajar de forma autónoma, en agrupaciones flexibles, docencia en equipo o participación de la comunidad educativa en las actividades escolares.

Para conseguir que estas estrategias se hagan efectivas, según los autores citados, en la enseñanza personalizada se plantean planes de trabajo autónomo bajo una elección libre del tema por parte del alumnado. Esos planes, los alumnos deben realizarlos en un periodo de tiempo delimitado, siendo ellos mismos los que marcan su ritmo de aprendizaje. Se facilita, para su consecución, la creación en el aula de ambientes o zonas con materiales de aprendizaje, así como fichas de trabajo en las que se marca la secuencia de actividades. De esta forma, en la enseñanza personalizada el papel del profesor es la de mediador o guía.

Finalmente, atendiendo a lo señalado por Cembrano (2010), una forma de personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela actual, será mediante el planteamiento de actividades que supongan un desafío para el alumnado, dando cabida al desarrollo de un pensamiento crítico y generando nuevos esquemas mentales. Para ello, además de lo ya comentado, el proceso de evaluación implicará seguir, según Mata y Ortega (2009b), un criterio diferente para cada alumno, determinando si se ha progresado en función de las capacidades individuales y teniendo por tanto, un carácter continuo, integral. Asimismo será una exigencia la presencia, por el matiz autónomo del método, de un adecuado proceso de autoevaluación.

5.4.3.2.5. MÉTODO DE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Dentro de las metodologías que promueven el papel activo del alumno, nos encontramos con los métodos basados en la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Llaman la atención autores como Pérez Sánchez y Beltrán Llera (2014) que las estrategias de aprendizaje, van mucho más allá de simples técnicas de estudio.

Tanto es así que por su propia naturaleza, tal y como explican los autores citados, se constituyen en actividades u operaciones de carácter intencional, conscientes, selectivas en cuanto a que implican la elección entre un abanico de posibles actividades y por último, autónomas respecto a su aplicación sin ayuda externa.

Estas características, en mayor o menor medida quedan recogidas en las diversas definiciones del método que nos ocupa. De esta forma, las estrategias de aprendizaje son definidas por Monereo (1994), como un proceso que implica la toma de decisiones por parte del alumno y que tiene como finalidad principal escoger y recuperar los conocimientos necesarios para la consecución de un objetivo de carácter formativo (como se cita en Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente, 2006). Son en definitiva, “las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea, cualquiera que sea el ámbito o contenido del aprendizaje” (Pérez Sánchez y Beltrán Llera, 2014, p. 35).

Así, desde el punto de vista metodológico, el método que nos ocupa, implica situar al alumno ante la resolución de un problema mediante, según Mata y Ortega (2009b), la aplicación de estrategias adecuadas, siendo la función principal del profesor la de guiar al alumno hacia el conocimiento de los contenidos seleccionados, proporcionándole mediante ejecuciones prácticas o verbalizadas, las estrategias más idóneas.¹¹⁵

De esta forma, considerando, como destacan Gázquez et al. (2006) que las estrategias de aprendizaje se sitúan dentro del marco del procesamiento de la información, incluyendo la adquisición, la codificación y la recuperación de la misma, autores como Weinsten y Mayer (1986) citados por Mata y Ortega (2009b), nos muestran un amplio abanico de estrategias de aprendizaje a

¹¹⁵ Destacan Muñoz Deleito, Beltrán Llera y López Cobeñas (2009) que el resultado de múltiples investigaciones, como las de Castejón y otros (2006) o Tejedor y otros (2008), muestran como las estrategias de aprendizaje explican alrededor de un 4%-9% las diferencias de rendimiento escolar entre el alumnado, aumentando hasta el 16%, según Pintrich y Johnson (1990), Robbins (2004) o Castejón y otros (2006), cuando se consideran las estrategias no solamente cognitivas, sino también las motivacionales y afectivas.

enseñar por los docentes de cualquiera de las etapas de nuestro sistema educativo. Entre ellas, estrategias de repetición (repetir datos en orden, repetir en voz alta una lección, etc.); estrategias de elaboración (aprendizaje por asociación, resúmenes, plantear cuestiones, etc.); estrategias de organización (agrupación de elementos en categorías, diagramas funcionales, etc.); estrategias de autocontrol de la comprensión (darse cuenta de los propios errores) o estrategias de tipo efectivo (técnicas de relajación, etc.).

Por último, no podemos concluir el análisis de este método sin hacer referencia a los principios sobre los que se fundamenta el modelo basado en estrategias de aprendizaje. Estos principios, según se recoge en Mata y Ortega (2009b), son:

- El pensamiento se hace realidad a través de tareas específicas, en cuanto a que los aprendizajes de los alumnos serán más efectivos si aplican estrategias adecuadas para su adquisición, facilitándose el proceso de enseñar a pensar a través de problemas específicos y funcionales.
- Cambio del rol del profesor, siendo un modelo a imitar en la aplicación de estrategias, proporcionando información sobre estas, así como sobre la aplicación de procedimientos de control.
- Finalmente, cambio en la interpretación del alumno, respecto a que todos los alumnos, independientemente de su capacidad, pueden aprender, asumiendo la responsabilidad de dicho aprendizaje.¹¹⁶

5.4.3.2.6. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Directamente relacionado con el anterior, la metodología basada en la autorregulación del aprendizaje implica la activa participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, estableciendo, según Rosario (2004) “los

¹¹⁶ Según Beltrán Llera y Pérez Sánchez (2011) existen diversos modelos educativos que pueden contribuir al desarrollo y consolidación de la educación inclusiva, entre ellos el aprendizaje cooperativo, comunidades de aprendizaje, agrupaciones heterogéneas y por supuesto, los clubes de estrategias de aprendizaje. Estos últimos se pueden ejemplificar en los denominados clubes de conversación para la enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales, según Piña (2007), permiten la interacción de los estudiantes fuera del ambiente académico y la presión de las aulas.

objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (como se cita en Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario, 2006, p. 140). Por tanto, los propios Núñez et al. (2006), citando a Zeidner, Boekaerts y Pintrich (2000), nos dicen que el aprendizaje autorregulado configura un método didáctico que permite al alumno organizar sus acciones y fijar sus metas en función de los posibles cambios que se pueda producir en el contexto ambiental.

Por otra parte, como en el caso de la metodología basada en estrategias de aprendizaje, en el método que nos ocupa, según Mata y Ortega (2009b), sugieren que la labor del profesor exige un cambio de rol, pasando a ser un diseñador de actividades. Actividades que deberán facilitar la adquisición, desarrollo y aplicación de estrategias de aprendizaje de carácter cognitivo, analizando y evaluando los resultados obtenidos. Además, esas actividades deberán ir dirigidas a que las estrategias de aprendizaje se hagan estables y de esta forma, su uso se generalice, se contextualice y sean controladas por el alumno en todas las situaciones problemáticas que sean planteadas por el docente.

Para que esto sea posible, Rojas (2008), citando a McCombs (1989), considera necesario que el alumno determine las metas a conseguir, planifique su actuación mediante estrategias, la ejecute y finalmente, la evalúe. Profundizando en ello, Mata y Ortega (2009b), tomando como referentes a Graham, Harris y MacArthur (1993) nos exponen los cuatro componentes que el docente debe aplicar para el desarrollo de este método, entre ellos, instar a las autoinstrucciones (¿qué hay que hacer?, ¿cuál debe ser el primer paso?); motivar a la definición de los objetivos o metas a conseguir; favorecer el autocontrol y la autoevaluación mediante el registro de datos (aquí el profesor enseñará al alumno sobre qué, cómo y cuándo evaluar) y por último, orientar al autorrefuerzo, para lo que será fundamental conocer la actuación merecedora de premio y la selección del tipo de refuerzo.

No obstante, siguiendo a Ertmer y Newby (1996), el aprendizaje autorregulado será eficaz cuando el docente consiga que el alumno sea capaz de gestionar su propio aprendizaje únicamente a través de tres fases, la planificación,

observación y de la evaluación del aprendizaje seleccionado (como se cita en Rojas, 2008).

Por último, nos indican autores como Weinstein (1987) o Weinstein, Husman y Dierking (2000), citados por el propio Rojas (2008), que el éxito del método basado en el aprendizaje autorregulado vendrá determinado en buena medida por factores cognitivos respecto a la aplicación de estrategias que ayuden a recuperar información disponible, adquirir nueva información e integrarla en la ya existente. Asimismo, los factores motivacionales también determinarán el éxito de este método didáctico. Factores motivacionales de carácter intrínseco, relacionados con el interés generado por la actividad en sí y extrínsecos, relacionados con los deseos de alcanzar otras metas que no están relacionadas con la propia actividad pero que se requiere de esta para su consecución.

5.4.3.2.7. EL CONTRATO DE APRENDIZAJE

A grandes rasgos puede decirse que este método didáctico constituye la máxima expresión para el desarrollo del trabajo autónomo del estudiante. De esta forma, para poder aplicar el método del contrato de aprendizaje, será importante que el alumno domine las técnicas que le permitan trabajar con independencia del profesor, el cual, como en el caso de los métodos anteriores, ejercerá una labor de guía y mediación entre el alumnado y los contenidos. Según Mata y Ortega (2009b), algunas experiencias históricas en la utilización de este método se han basado en el seguimiento del mismo programa curricular por parte de todos los alumnos pero a diferentes ritmos, en función de sus capacidades e intereses.¹¹⁷

Dicho esto, según lo referido por Lobato (2009), el contrato de aprendizaje se refiere “a un acuerdo establecido entre el profesor y el estudiante para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, con una supervisión por parte del profesor y durante un periodo

¹¹⁷ Esas experiencias a las que se refieren Mata y Ortega (2009b) son el Plan Dalton, diseñado por Parkhurst y las actividades realizadas en la Escuela de Winnetka, ambos casos en Estados Unidos

determinado” (p. 207).¹¹⁸ De esta manera, para Delgado y Solano (2009), el contrato de aprendizaje permite una división en la asunción de responsabilidades entre el profesor y el alumno, elaborándose un currículo ajustado a las necesidades educativas de cada uno de los componentes del grupo.

De esta forma, prestando atención al Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2009), nos podemos encontrar con diferentes tipologías de contrato de aprendizaje:

- Atendiendo al número de alumnos al que va dirigido: contratos de carácter individual, pequeños grupos o contratos para todo el grupo clase.
- Atendiendo al alcance del contrato: contratos para una tarea específica; contratos para la totalidad de una asignatura; contratos que incluyan varias materias o contratos que abarquen a todas las materias del curso.

Por otro lado, según Delgado y Solano (2009), el método del contrato de aprendizaje deberá concretarse de manera escrita estableciéndose los objetivos, procedimientos y estrategias de aprendizaje para alcanzar esos objetivos, el tiempo en forma de cronograma y personas involucradas. Además de estos, señala Lobato (2009), el contrato de aprendizaje contendrá otros elementos, entre ellos, referencias a modalidades de autoevaluación para que el alumno contraste de manera continua sus progresos y los criterios de evaluación que permitan al estudiante verificar esos progresos.

De esta forma, respecto a la evaluación, el propio Lobato (2009) señala que además de motivar al alumno hacia la autoevaluación, el profesor llevará a cabo una evaluación de los aprendizajes a partir de propuestas diversas de trabajo autónomo (presentación por escrito de respuesta a cuestiones más o menos abiertas, comentarios, análisis de situaciones, resolución de casos, etc.), todas

¹¹⁸ Para Franquet, Marín, Marqués y Rivas (2006) el origen de este método se sitúa en la Escuela de Minas de Nancy (Francia) entre los años 1957 y 1972. En ella, Schwartz y sus colaboradores reformaron los principios educativos de la Escuela, basando los aprendizajes en la capacidad del sujeto para responsabilizarse de su propia formación.

ellas contextualizadas en un itinerario de aprendizaje previamente establecido y negociado. Este último punto, según destaca el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2009), será una de las claves de este método, ya que en dicho proceso de negociación, el profesor y el alumno deberán acordar por ejemplo, los objetivos y los criterios de evaluación de los aprendizajes.

En cualquier caso, el contrato de aprendizaje establece un marco de acción docente en el que, como nos indican Franquet et al. (2006), se insta al alumno a asumir un papel protagonista en su propio proceso de aprendizaje, comprometiéndose a realizar las actividades propuestas y firmadas en el contrato. De esta manera, citando a Anderson, Boud y Sampson (1996), Franquet et al. (2006) destacan que entre las ventajas de la utilización de este método didáctico, además del ya referido, se puede citar el factor motivador que subyace de la distribución de competencias entre el profesor y el alumno. De esta forma, de manera negociada, se da libertad al alumno para decidir su itinerario de aprendizaje. Asimismo, los contratos de aprendizaje resultan también bastante efectivos en las situaciones en las que es necesaria una modificación de conductas y también en la resolución de conflictos entre alumnos.

Por último, entre los factores negativos que derivan de la implementación de este método didáctico, nos podemos encontrar, según destacan Franquet et al. (2006), con la falta de motivación de los alumnos más reticentes a los cambios metodológicos, la no necesidad de contrato para los alumnos con mayor predisposición hacia el aprendizaje o las dificultades en el diseño del propio contrato en cuanto a que nos podemos encontrar con disfuncionalidades derivadas del lógico transcurrir del curso académico.

5.4.3.2.8. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Estamos de acuerdo en señalar, como lo hace Santos Rego, Lorenzo Moledo y Priegue Caamaño (2009), que la enseñanza cooperativa representa una de las metodologías más innovadoras con potencial suficiente para cambiar las

prácticas pedagógicas de las escuelas actuales, encontrando su base en una concepción constructivista del aprendizaje.

A este respecto, destaca Apodaca (2009) que el aprendizaje cooperativo constituye tanto un método didáctico como una concepción o enfoque general de la enseñanza. De esta forma, el aprendizaje cooperativo lo podemos definir como “un enfoque interactivo de organización del trabajo en la aula en el cual los estudiantes son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales” (Apodaca, 2009, p. 185). Por tanto, como viene a señalar Santos-Rego et al. (2009), la clave de este método se encuentra en la última parte de la definición ofrecida por Apodaca (2009), es decir, mediante la aplicación de este método en el aula se genera una situación de interdependencia evidentemente positiva entre los alumnos de la clase, de manera que para alcanzar las metas personales hay que alcanzar metas de equipo. Desde esta perspectiva, cabe destacar que “el aprendizaje cooperativo permite aprender a trabajar y a resolver tareas en grupo, cuyos miembros tienen diversos niveles de capacidad y de dominio de la tarea. En el grupo, todos los miembros comparten el liderazgo” (Mata y Ortega, 2009c, p. 362).

La implementación del método de enseñanza basado en el aprendizaje cooperativo, apunta Apodaca (2009), se podrá realizar en diferentes entornos de enseñanza, no exclusivamente en el aula, e implicará la organización del grupo aula en pequeños grupos, los cuales pueden ser organizados, según Bará y Domingo (2005), en grupos informales de carácter temporal para el desarrollo de una tarea, en grupos formales que pueden durar desde una a varias sesiones y grupos base para todo un curso académico. Además, los grupos formados deben representar la diversidad y características de la clase. De esta forma, como indica Apodaca (2009), a partir de la formación de los grupos, cada uno de ellos recibe un plan de trabajo por parte del profesor, debiéndose organizar y estructurar la tarea grupal de manera consensuada, siendo cada alumno responsable de una serie de tareas de las que se le considerará como experto.

Citando a Stevens y Slavin (1995), Mata y Ortega (2009c) se hacen eco del hecho de que para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo, se deben dar

dos condiciones. Por un lado, la configuración de metas de grupo en las que cada miembro del mismo se sienta identificado y por otro, la distribución de responsabilidades individuales que será, en definitiva, la medida en la adquisición de aprendizajes de cada uno de los miembros del grupo.

Desde este punto de vista, la labor del docente será, según Apodaca (2009), la de ejercer de facilitador en la definición de problemas o tareas y en el desarrollo rotatorio de las actividades de los alumnos; ejercer como modelo, en cuanto al despliegue de actitudes que pretende que adquieran sus alumnos; ejercer de regulador de conflictos, respecto a ayudar a resolver situaciones derivadas de los roles desempeñados por los alumnos (exceso de liderazgo, alumnos marginados, alumnos que no quieren trabajar, etc.); ejercer de observador sistemático y por último, ejercer como refuerzo y evaluador a través de mecanismos de retroalimentación y articulando instrumentos de evaluación y de autoevaluación de los alumnos en cuanto a resultados obtenidos. En cualquier caso, será fundamental según March (2006), que el docente aplique con corrección los cinco principios del aprendizaje cooperativo:

- Interdependencia positiva, respecto a que de forma individual, cada componente del grupo es responsable del éxito del mismo.
- Exigibilidad individual en la consecución de los objetivos de grupo.
- Interacción cara a cara, en cuanto a las interacciones directas entre alumnos.
- Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo.
- Reflexión del grupo respecto a la actividad del mismo.

Por otra parte, desde la perspectiva del alumno, March (2006) nos llama la atención sobre la necesidad de que este aprenda a gestionar la información facilitada por el profesor de manera eficaz,¹¹⁹ desarrollando estrategias para conocer su modo de aprender y buscando, a partir de aquí, diferencias con los

¹¹⁹ Para Apodaca (2009) la gestión eficaz de la información llevará consigo la aplicación de “estrategias como buscar, seleccionar, organizar, estructurar, analizar y sintetizar. También deberá saber utilizar las estrategias de inferir, generalizar y contextualizar principios y aplicaciones” (p. 188).

demás miembros del equipo, aspecto este que le permitirá empatizar con ellos y que facilitará, por tanto, el trabajo en equipo.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo se constituye en un método didáctico que presenta innumerables ventajas, entre ellas, según Mata y Ortega (2009c), la mejora en la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje, mayor nivel de análisis y reflexión en el procesamiento de la información, la mejor consolidación de contenidos escolares y la efectiva implicación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A esto añade Apodaca (2009) la adquisición de un mayor grado de comprensión del sentido de la actividad que se realiza y el desarrollo de habilidades comunicativas. Asimismo, destaca Santos-Rego et al. (2009), que a través de esta metodología se favorece el buen clima de trabajo de la clase ante el aumento de la estima a la diversidad y la heterogeneidad del alumnado, la asunción de responsabilidades individuales o la educación en los valores democráticos.

No obstante, también nos podemos encontrar con aspectos negativos derivados de la implementación del aprendizaje cooperativo, entre ellos, las situaciones de descontrol y desorden que se pueden generar en las fases iniciales de este método o como destaca Apodaca (2009), la necesidad de la participación activa de todos los miembros del grupo.

5.4.3.2.9. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El método didáctico conocido como Aprendizaje Basado en Problemas o ABP constituye, según Sáenz Higuera (2008), una metodología que gira en torno al descubrimiento guiado a partir del cual, los estudiantes construyen su conocimiento desde la necesidad de tener que resolver problemas de la vida real.

Destaca el propio Sáenz Higuera (2008) que el origen de este método se encuentra en el ámbito universitario, siendo en este contexto una metodología

muy utilizada. No obstante, sus características hacen muy útil su aplicación en otras etapas educativas de carácter obligatorio y postobligatorio.¹²⁰

En cualquier caso, como nos viene a indicar García Jiménez (2009), el ABP es un método “cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente definidas” (p. 127).

Destacan Fernández, García, Caso, Fidalgo y Arias (2006) citando a Harland (2003), que el método ABP encuentra su origen en las teorías constructivistas del aprendizaje, en el que a partir de un problema se desarrolla un trabajo en pequeños grupos tutorizados, así como de forma individual autodirigida cuya finalidad es la búsqueda de soluciones a esos problemas a través de la combinación de conocimientos adquiridos con distintas habilidades y actitudes. Profundizando en este aspecto, los propios Fernández et al. (2006), citando a diversos autores, entre ellos Dochy et al. (2003) o Liu (2003), nos indican que el método ABP se caracteriza por el hecho de que el alumno es protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje, favoreciéndose los recursos suficientes para hacer efectiva la formación para toda la vida.

Así, para la implementación de este método, García Jiménez (2009) hace referencia a la existencia de cuatro etapas en el desarrollo y aplicación del ABP, entre ellas:

- El docente presenta al grupo de estudiantes una situación problemática, seleccionada o previamente elaborada. En esta fase, el profesor fijará las normas de trabajo y procederá a la formación de los grupos de trabajo dentro de los cuales, a sus miembros, se les asignará roles diferentes en cuanto a coordinación, gestión de tiempos, moderador de intervenciones, etc.

¹²⁰ Vizcarro y Juárez (2008) explican que el ABP encuentra su origen en el campo de la medicina, concretamente en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster en Canadá, allá por los años 60 del siglo pasado. Allí observaron las dificultades de los estudiantes a la hora de afrontar problemas reales o simulados a pesar de tener buenos conocimientos teóricos.

- Los alumnos identifican aquello que no saben para determinar sus necesidades de aprendizaje.
- Los alumnos inician una labor de recogida de información, elaboran y reelaboran ideas, etc.
- Los alumnos aportan soluciones al problema previamente planteado por el profesor, lo presentan al profesor y a los compañeros y plantean nuevos problemas a partir de esas soluciones, siendo un proceso cíclico.

Quedando claras las funciones de los alumnos en este tipo de metodología, conviene profundizar en el rol del profesor. A este respecto, cabe destacar que en el método didáctico que nos ocupa, el papel del profesor es la de ser un mediador o facilitador. En este sentido, Sáenz Higuera (2008), considera que el docente que aplique el ABP se debe erigir en guía que ayude a los alumnos a encontrar la vía hacia la consecución de las metas de aprendizaje propuestas, favoreciendo y motivando a la reflexión para enfrentarse a los problemas planteados. Asimismo, el citado autor nos dice que en el ABP, el docente desempeña un papel activo en cuanto a identificar lo que los alumnos necesitan observar, analizar o investigar mediante preguntas certeras que conduzcan hacia la reflexión y la autoevaluación. De igual forma, una de las funciones principales del profesor será la de diseñar los problemas que posteriormente serán resueltos por los alumnos. Estos problemas, según el ya citado Sáenz Higuera (2008) se deberán caracterizar por su familiaridad, por estar contextualizados a la realidad de los alumnos, por estar vinculados al pensamiento cotidiano del propio estudiante, así como por ser motivadores, permitiendo que el estudiante pueda utilizar conceptos ya asimilados con anterioridad que den lugar a la búsqueda, a la investigación, a la toma de decisiones y que faciliten la formulación de suposiciones y aplicación de procedimientos para la resolución del problema correspondiente.

Por otra parte, respecto al proceso de evaluación, García Jiménez (2009) llama la atención sobre la necesidad de focalizar por parte del profesor, la atención en tres momentos diferentes:

- Seguimiento del trabajo del grupo y de la participación de sus diferentes miembros. Esto se podrá realizar mediante instrumentos de

observación sistematizada tales como listas de control, escalas de estimación o diarios de clase.

- Valoración del resultado o producto final alcanzado por el grupo en forma de trabajo, informe o memoria.
- Análisis de la exposición o presentación que lleva a cabo el grupo sobre los aspectos fundamentales del trabajo y respuesta a preguntas de compañeros y del propio tutor.

No obstante, como nos indican Vizcarro y Juárez (2008), el profesor evalúa los contenidos del aprendizaje incluidos en la formulación de los problemas, pero también evaluarán los alumnos tanto de forma individual como grupal, mediante procesos de autoevaluación y coevaluación en los que se analizarán la aportación personal al resultado obtenido por el grupo, su grado de implicación y su iniciativa en la adquisición de responsabilidades.

Por último, como cualquiera de los métodos que se apliquen, el docente debe ser consciente de que su puesta en práctica conllevará una serie de ventajas y de inconvenientes. De esta forma, entre las ventajas que podemos encontrar en la aplicación de este método, Branda (2009), cita por ejemplo, que aunque fundamentalmente este método se lleva a cabo en grupos pequeños, también es posible aplicarlo en situaciones de gran grupo, por lo que se constituye en método muy versátil. Además de esto, Vizcarro y Juárez (2008), citando a Blumerg y Mitchell (1993) o Norman y Schimidt (1992), exponen una serie de aspectos positivos que derivan de la aplicación del método ABP, por ejemplo, el desarrollo de un abanico amplio de estrategias de autoaprendizaje, el desarrollo de competencias sociales y afectivas (además de intelectuales), una mejor comprensión y asimilación de los contenidos aprendidos tanto conceptuales como procedimentales o la posibilidad de superar el carácter estanco de las áreas curriculares como consecuencia de su evidente naturaleza interdisciplinar.

Sin embargo, además de aspectos positivos, García Jiménez (2009) también hace referencia a diversos inconvenientes que pueden surgir de la aplicación del método ABP. En este sentido, el autor citado destaca las dificultades de implantación en contextos educativos en los que los alumnos no están

habituados a la investigación, provocando ansiedad que dificulte su proceso de aprendizaje.

5.4.3.2.10. LA ENSEÑANZA POR RINCONES

Considerando la creciente diversidad de nuestras aulas, emerge un método didáctico que aunque está en auge actualmente, encuentra sus raíces, según Fernández Piatek (2009), en autores como Pestalozzi, Freinet o Dewey. Nos referimos al método de enseñanza por rincones.

El método de enseñanza por rincones de aprendizaje es muy utilizado en la etapa de Educación Infantil y primer curso de Primaria,¹²¹ ya sea como espacio de juego y relajación una vez terminada la tarea propuesta por el docente o como espacio de aprendizaje, siendo esta última, la modalidad en la que nos centraremos.

Este método, apunta Fernández Piatek (2009), responde a una concepción de la educación en la que el alumno es el eje sobre el que gira el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, dentro del aula se delimitan una serie de espacios en los que los alumnos, mediante diferentes formas de agrupamiento, llevan a cabo diversas tareas de aprendizaje en función de su ritmo, intereses y en definitiva, de sus diferencias individuales.

De esta forma la enseñanza por rincones implica, según apunta Gallego Ramírez (2010), una estructura organizativa en la que el alumno dispone de un material convenientemente organizado en los diferentes espacios del aula para poder experimentar de forma autónoma. Sobre esos espacios,¹²² en los que se organiza la enseñanza por rincones, Iglesias Forneiro (2008) considera que se pueden distinguir cuatro dimensiones: la dimensión física, respecto al entorno en

¹²¹ Su utilización en Primaria responde principalmente a la necesidad de hacer más fácil la adaptación de los alumnos que cambian de una etapa educativa no obligatoria como es la etapa de Educación Infantil a otra de carácter obligatorio, la etapa de Educación Primaria.

¹²² En ese caso Iglesias Forneiro (2008) más que a espacios, se refiere a ambientes de aprendizaje, ya que considera que los espacios se refieren a una extensión indefinida, sin límites. Por su parte, para el citado autor es más correcto hablar de ambientes de aprendizaje, puesto que implica un “conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen” (p. 52).

el que se desarrolla el proceso educativo; la dimensión funcional, en cuanto al modo de utilizar ese entorno; la dimensión temporal, relacionada con los periodos en los que los entornos educativos van a ser utilizados y por último, la dimensión relacional, respecto a normas de uso de los espacios correspondientes. Por tanto, estamos de acuerdo con Iglesias Forneiro (2008) que el espacio cobra una especial relevancia como un elemento curricular a tener en cuenta en la organización de las tareas de aprendizaje, especialmente desde el punto de vista del método que nos ocupa.

En este sentido, viene a destacar Atalaya (2011), que los rincones de aprendizaje deben estar bien delimitados espacialmente y señalizados mediante logotipos. De igual forma se debe determinar el número de rincones en función del número de alumnos, así como los materiales disponibles en cada una de esas zonas de aprendizaje para que los alumnos puedan construir sus aprendizajes. Las normas de comportamiento, condiciones de uso del material, número de alumnos que pueden estar en los rincones o el tipo de actividad que se puede realizar también quedarán convenientemente consensuadas con los alumnos.

Por otro lado, cabe destacar que en la mayor parte de aulas, los rincones que se suelen organizar son los relacionados con la lectoescritura, la lógica-matemática, el juego simbólico, la plástica y el conocimiento del entorno. Estos rincones suelen ser fijos a lo largo del curso académico y a ellos, se suelen ir añadiendo otros nuevos en función de la temática de estudio que siga el grupo-clase. De esta forma, en estructuras semanales, todos los alumnos terminan pasando por los diferentes rincones para la investigación o creación de materiales. Para ello, la duración de las sesiones organizadas por rincones, según destaca Fernández Piatek (2009), dependerá de la edad de los alumnos, siendo lo habitual entre los treinta y los noventa minutos diarios.

Asimismo, resulta interesante el hecho de que algunos profesores apliquen esta metodología más habitual en Infantil, en la etapa de Primaria. En dicha etapa, normalmente se aplica en las áreas de Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales, organizándose rincones a través de materiales manipulativos y juegos.

De igual forma, desde la perspectiva del proceso de evaluación, la enseñanza por rincones permitirá una forma de acceder a los contenidos de aprendizaje previstos por el profesor, los cuales serán evaluados siguiendo diferentes procedimientos. No obstante, además de la adquisición de conocimientos por medio de este método didáctico, el docente, según entiende Fernández Piatek (2009), podrá acceder a valorar aspectos de muy diversa naturaleza, como por ejemplo, el cumplimiento de normas, el grado de autonomía del alumno, su creatividad, imaginación e iniciativa, sus habilidades sociales, la expresión verbal o el sentido de la responsabilidad.

Finalmente, Atalaya (2011) considera que son múltiples las ventajas de aplicar este método de enseñanza, citando por ejemplo, la posibilidad de plantear diferentes actividades de aprendizaje al mismo tiempo, potenciándose la autonomía y responsabilidad del niño. Asimismo, señala la citada autora, que la enseñanza por rincones, al proponer actividades autónomas con la guía y andamiaje del profesor, favorecerá la creatividad, la motivación, la seguridad en sí mismo del alumno, así como el desarrollo de la capacidad de organización del trabajo personal. Por el contrario, desde nuestra perspectiva docente, algunas de las desventajas que implica la utilización de este método didáctico podría ser la sensación de pérdida de control de la clase por el desorden que se genera, así como las dificultades para atender y guiar a los alumnos en situaciones de grupos muy numerosos.

5.4.3.2.11. EL PORTAFOLIO

Las nuevas corrientes educativas están trayendo consigo una evolución en el concepto del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el protagonismo se focaliza en el alumnado. Sobre esta premisa, derivado de ámbitos diferentes al educativo,¹²³ en nuestro campo se ha adoptado un tipo de método que se ha venido a llamar, según su procedencia anglosajona, como *portfolio*.

¹²³ Según Seldin (1997), el portafolio es una herramienta surgida al amparo de artistas, fotógrafos o arquitectos que encontraron en él un instrumento adecuado para sus producciones profesionales a otras persona (como se cita en Bozu y Muñoz, 2012).

Sobre ello, nos indica Rodrigues (2013), que en el contexto educativo se está implementando el portafolio para cubrir los propósitos de alumnos y profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no dejando de ser “una colección de evidencias sobre la enseñanza o el aprendizaje, seleccionadas por el autor, para mostrar el trabajo realizado y los frutos de un proceso educativo” (Rodrigues, 2013, p. 158).

De esta forma y siendo algo más precisos, el portafolio o “carpeta” por su traducción al español, se puede definir de la siguiente manera:

Una metodología didáctica que integra la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación al permitir recoger una colección ordenada de evidencias sobre el trabajo del alumno, tanto en lo referente al resultado como al proceso, es decir, permite conocer no sólo lo que se ha aprendido sino también cómo se ha producido el aprendizaje a través de las producciones realizadas (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 95).

Por tanto, y en función de esta definición, Prendes Espinosa y Sánchez Vera (2008), apuntan el hecho de que este método didáctico nace de la insatisfacción existente en la escuela norteamericana de los años 70 y 80 del siglo pasado en cuanto al uso excesivo de métodos de evaluación cuantitativa. Por esta razón, el portafolio se configura, continuando con la argumentación de Prendes Espinosa y Sánchez Vera (2008), como un método innovador para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. No obstante, siguiendo a Rodrigues (2013), podemos afirmar que en la actualidad “el portafolio ha evolucionado y ha asumido nuevas funciones, mucho más versátiles y potentes, enfocadas principalmente a promover procesos de aprendizaje, tanto de estudiantes, como de docentes” (p. 159).

Tanto es así, que como estrategia docente, siguiendo a Gallego, Cacheiro, Martín y Angel (2009), el portafolio facilita la planificación de una gran variedad de actividades que van a permitir trabajar diversidad de contenidos académicos a lo largo del curso. A esto, añaden los propios Gallego et al. (2009) cuando citan a Alfageme (2007), que el portafolio refleja la evolución del alumno en cuanto a su aprendizaje.

De cualquier forma, desde una perspectiva más práctica y no tanto teórica, si hacemos caso a lo que señala Rodríguez Sánchez (2011), podríamos decir que el portafolio se configura como una carpeta física en la que se van incluyendo documentos, elaborados o en fase de elaboración, clasificados en las categorías que decidan profesores y alumnos. Esos documentos que conformarán el portafolio del alumno pueden adoptar múltiples formas, ya sean trabajos en papel, formatos multimedia, problemas resueltos, sonidos, vídeos o cualquier otro que se considere adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, para concluir con este método didáctico, podemos destacar algunas de las ventajas que presenta el portafolio. En este sentido, Rodríguez Sánchez (2011) diferencia múltiples aspectos positivos desde la perspectiva de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación. Así, por ejemplo, en cuanto a la enseñanza, destaca tanto la posibilidad de adaptarse al ritmo de trabajo del alumno como el protagonismo que adquiere este en su propio proceso de aprendizaje, siendo el docente un mediador entre el propio alumno y los contenidos. Desde la perspectiva del aprendizaje, destaca el hecho de que se favorece el pensamiento reflexivo del estudiante, el desarrollo de aprendizajes significativos, mayor conocimiento de los progresos que se producen en el proceso de aprendizaje, etc. Por último, desde la perspectiva de la evaluación, destacan ventajas como el hecho de que se favorece el proceso de evaluación continua, se estimulan situaciones de autoevaluación por parte del alumno y facilita lo que a nuestro parecer se podría llamar la transparencia educativa, ya que como señala Rodríguez (2013), el portafolio para su elaboración, debe contar con un objetivo claramente definido el cual, lógicamente, debe conocer el alumno.

Finalmente, también en el uso del portafolio se pueden detectar algunos inconvenientes relacionados con la actividad de los alumnos. A este respecto Martínez y Crespo (2007) aluden a que algunos alumnos se pueden sentir desorientados al tener que trabajar de manera autónoma, a diario y con diferentes cargas de trabajo que harán necesaria una adecuada de la gestión del tiempo personal de cada uno.

5.4.3.2.12. EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA

Como sabemos, el contexto globalizado en el que se desarrolla la sociedad actual ha generado cambios en el estilo de vida de las personas. De esta manera, en la actualidad es posible estar interconectado a personas que se sitúan a miles de kilómetros de nosotros o situarnos en otros lugares del mundo en pocas horas. Esto, unido a los contrastes de riqueza entre diferentes regiones del mundo y la acumulación de la misma en grandes centros urbanos, ha provocado importantísimos flujos migratorios que han derivado en el desarrollo de sociedades multiculturales en las que interactúan personas con diferencias de raza, religión, idioma o procedencia. Todo ello ha llevado a que desde el ámbito educativo se trate de dar una respuesta desde la perspectiva de la interculturalidad, concepto que ya tratamos en temas anteriores.

En este sentido, Arroyo (2009) hace referencia a la importancia de la aplicación de métodos didácticos que favorezcan el desarrollo de una auténtica educación intercultural en el alumnado. En concreto, la propia Arroyo (2009) se refiere al Método Didáctico Intercultural, cuyos principios pedagógicos son la creatividad, la diversidad cultural y el multilingüismo, este último referido a la adquisición de competencias lingüísticas de diversa naturaleza.

Es en este contexto multilingüe donde, en palabras de Halbach (2008), con el objetivo de avanzar en la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras, la enseñanza tradicional en este tipo de materias ha evolucionado de tal modo que en los últimos años han proliferado múltiples proyectos de educación bilingüe en los que la enseñanza se vehicula a través de dos lenguas, la materna y una lengua extranjera. De esta forma, continúa la propia Halbach (2008), la enseñanza de la lengua extranjera se fundamenta en un enfoque comunicativo del proceso de enseñanza-aprendizaje, focalizándose la atención más que en los contenidos de la lengua en sí, en aspectos próximos a la vida real del estudiante, es decir, se aborda la enseñanza no solamente desde el enfoque comunicativo, sino también desde un enfoque temático.

A este respecto, señalan autores como García (2005), Cummins (2002) o Genesee (1999) que el uso de la lengua extranjera en situaciones vinculadas a la resolución de problemas reales o la argumentación y justificación de opiniones personales sobre temas concretos, añade un carácter de autenticidad al aprendizaje de la lengua al prestar mayor atención a la transmisión de ideas más que a los aspectos formales de la lengua (como se cita en Ramos, 2007).

De esta forma, podemos afirmar que en la base del modelo de la enseñanza bilingüe, atendiendo a lo referido por Goikoetxea Tabar et al. (2006), está el asumir el reto de proponer un proceso de enseñanza y aprendizaje mediante una lengua que se desconoce, ya que “la forma de dominar una lengua que no se sabe es enseñar y aprender a través de ella: al enseñar (el contenido) los alumnos aprenden cosas y, subsidiariamente, aprenden la lengua que las transmite” (Goikoetxea Tabar et al., 2006, p. 74). Es en este marco de actuación docente donde se contextualiza la metodología más extensamente utilizada en los centros educativos que optan por embarcarse en proyectos de bilingüismo, esto es, el método CLIL (Content and Language Integrated Learning), conocido en nuestro país como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera).

Destaca Ruiz de Zarobe (2008) que el método AICLE¹²⁴ implica el uso de una lengua extranjera como instrumento para la enseñanza de contenidos no directamente vinculados a esa lengua, siendo por tanto la lengua extranjera, un vehículo de enseñanza. Profundizando en este aspecto, Marsh (1994) nos define el método AICLE como “las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (como se cita en Ruiz de Zarobe, 2008, p. 413).

De esta forma, como en cualquier tipo de metodología no existe una forma única de implementar el método AICLE, aunque sí como metodología activa. Esto,

¹²⁴ Según explica Aliaga (2008) el origen de esta metodología se encuentra en los años 90 cuando la Comisión Europea realizó unas recomendaciones para que al finalizar la enseñanza obligatoria los alumnos hubieran adquirido competencias en al menos dos lenguas extranjeras. A partir de aquí se fueron desarrollando diversos planes de acción, entre los que destaca AICLE.

señala Aliaga (2008) citando a Wolf (2007), obligará a los docentes al uso de recursos de diversa procedencia, así como al planteamiento de tareas de grupo y a plantear situaciones para la resolución autónoma de problemas próximos a la vida real del estudiante. Para ello, será necesario partir de la premisa, según nos dicen Cendoya, Di Bin y Peluffo (2008), de que en el aprendizaje de una lengua extranjera, desde el enfoque comunicativo que propone AICLE, será más importante la adquisición de fluidez comunicativa que cometer errores gramaticales, ya que estos son considerados como un proceso natural en la adquisición de toda lengua extranjera.

Así, en esta línea de argumentación referida a los aspectos que caracterizan el método AICLE, la acción metodológica del docente en el aula, a la hora de plantear una clase, deberá atender a los principios sobre los que se fundamenta el método que, siguiendo a Coyle (1999), son: contenido, en cuanto a los progresos que se deben generar en los contenidos curriculares de una materia concreta; comunicación, que implica el uso de la lengua extranjera para aprender contenidos al tiempo que se aprende su utilización práctica; cognición, en relación al desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la lengua y por último, cultura, referida a la expresión de diferentes puntos de vista que permiten la interacción con los demás y la comprensión intercultural (como se cita en Rueda, 2014).¹²⁵

Profundizando en este aspecto, Barbero (2014), haciéndose eco de diversos autores especialistas en la materia, viene a destacar que independientemente del enfoque que el docente quiera dar a la metodología AICLE, lo que es norma común a la hora de implementar este método son por ejemplo, el absoluto protagonismo de los alumnos y de la actividad comunicativa, el uso generalizado de las TIC o la relevancia de la consolidación de la lengua y de contenidos curriculares. De igual forma, desde la perspectiva de la evaluación, el citado Barbero (2014), alude a que en AICLE la evaluación se aborda dando mayor prioridad al contenido del mensaje que a la forma, sin que ello sea un impedimento para solicitar precisión lingüística. Para ello, se utilizarán técnicas de autoevaluación y coevaluación, así como rúbricas, portafolios, etc.

¹²⁵ Estos principios son conocidos como las "4 Cs" del método AICLE.

Por último, otra de las características que definen el método AICLE es que el docente se constituye en un mediador que facilita el andamiaje educativo,¹²⁶ el cual, según el autor antes citado, garantiza la adecuada progresión en la adquisición y consolidación de contenidos, así como la forma de expresarlos en la lengua extranjera de estudio, siendo fundamentales las ayudas de tipo visual.

Finalmente, además de lo ya descrito, cabe destacar que entre las ventajas que presenta la metodología que nos ocupa, Aliaga (2008) nos dice que AICLE permite “utilizar un enfoque metodológico acorde a cada contexto de aprendizaje y se potencia de forma natural el trabajo en grupo, el trabajo por proyectos y otras formas de aprendizaje interactivo” (p. 132). Por otro lado, una de las desventajas más importantes que presenta esta metodología, es sin duda, la dificultad para el aprendizaje de ciertos contenidos curriculares que son transmitidos en una lengua que el alumnado no domina completamente, por lo que el nivel de exigencia en el aprendizaje de esos contenidos, se puede ver disminuido.

5.4.4. LAS TIC Y SU REPERCUSIÓN EN LAS METODOLOGIAS DIDÁCTICAS

Que la principal característica de la sociedad actual es la presencia masiva de tecnologías de diversa naturaleza, nadie lo discute. De hecho, cerca del 50% de la población mundial es usuaria de Internet. Este dato nos puede dar una idea del auge que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) tienen a nivel social, cultural y económico. Ante esta situación, Angulo Rasco y Vázquez Recio (2010) vienen a señalar que progresivamente, desde el último tercio del siglo XX, nuestra sociedad se ha llenado de tecnología, dándose

¹²⁶ Señala Esteban Guilar (2009) que la metáfora del andamiaje fue introducida en un trabajo de Wood, Bruner y Ross (1976) para referirse a las interacciones que se dan entre adultos y niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De manera más concreta, destaca el propio Esteban Guilar (2009), los andamiajes constituyen las ayudas que proporciona el docente al alumno, permitiéndole progresar con seguridad hacia el siguiente escalón de aprendizaje. Estos andamios educativos, en el propio discurrir del proceso de aprendizaje, irán desapareciendo.

lo que estos autores denominan, un “proceso de paulatina-e imparable-*densificación tecnológica*” (p.501).

En cualquier caso, no podemos adentrarnos en el ámbito de las TIC y su influencia en el contexto de la metodología didáctica, sin hacer un breve análisis conceptual. De esta forma, si en palabras de Sarramona (1986) “la tecnología se ocupa de la aplicación sistemática de conocimientos científicos para resolver problemas prácticos” (como se cita en Carrasco, 2011, p. 119), las TIC “son un conjunto de tecnologías, procedentes de la informática, las telecomunicaciones, la microelectrónica y la ingeniería genética, que se caracterizan por permitir la transmisión de información y conocimiento digitalmente de forma rápida y eficaz” (Santoveña, 2011, p. 206).

En este sentido, los rápidos cambios sociales, así como la evidente conexión de esos cambios con las TIC, está llevando a una relación de interdependencia entre sociedad y TIC que afecta a todos los ámbitos de nuestra vida, entre ellos, el educativo. Ámbito, el educativo, en el que el impacto de las TIC está teniendo unas repercusiones de enorme calado, tanto si nos centramos en aspectos generales como pudiera ser el diseño de currículos prescriptivos por parte de la Administración, como en los aspectos más concretos del hecho educativo a nivel escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sobre esto, cabe destacar que en nuestro país, uno de los ejes sobre los que pretende la LOMCE operar los cambios en el sistema educativo son las TIC. Esto, se confirma en el propio Preámbulo de la Ley cuando se cita textualmente lo siguiente:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Asimismo, el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos y alumnas debe estar presente en todo el sistema educativo. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida, al permitirles compatibilizar la

formación con las obligaciones personales o laborales y, asimismo, lo serán en la gestión de los procesos (p. 97865).

Analizando el párrafo anterior y focalizando la atención en la temática que nos ocupa, es decir, la metodología didáctica, podemos ver como desde la Administración educativa se pretende un cambio metodológico a través de las TIC, ya que, entre otras cosas, como nos viene a decir Carrasco (2011), algunos de los roles tradicionalmente desempeñados por profesores y alumnos en décadas pasadas, han sido sobrepasados por las circunstancias actuales, lo que provoca que “los fines y los métodos para enseñar deben ser revisados para adecuarse a este nuevo modelo social” (Carrasco, 2011, p. 123). Dentro de este contexto, parece innegable que, como señalan Correa y Pablos (2009), citados por García, Joaquín, Torres y Vázquez (2013), la presencia de las TIC en nuestros centros está favoreciendo la aparición de nuevas formas de aprender y de enseñar, así como de nuevos contenidos y nuevos roles a desempeñar por los agentes educativos.

Desde esta perspectiva, junto a los tradicionales materiales impresos, manipulativos, audiovisuales o sonoros que se han venido utilizando en nuestras aulas, las TIC forman parte de todo un elenco de recursos didácticos con los que cuentan actualmente los docentes. Por ello, a nuestro juicio, las TIC no se configuran como un método de enseñanza en sí mismo, sino más bien como un recurso aplicable a cualquiera de los métodos didácticos que hemos analizado con anterioridad, a los cuales modificará, contribuyendo por tanto, al desarrollo de una metodología concreta.

Destacan Coll, Mauri y Onrubia (2008) que las TIC y más concretamente las tecnologías multimedia e Internet, se configuran como recursos de gran valor en la promoción de los aprendizajes escolares. Por ello, como instrumento o recurso facilitador del aprendizaje, destaca el propio Coll et al. (2008), que las TIC se constituyen en mediadores con enorme influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje que actúan sobre dos vertientes. Por un lado, las TIC median entre profesores, alumnos y los contenidos de aprendizaje y por otro, las TIC median en los intercambios comunicativos entre profesores y alumnos y entre los propios estudiantes.

Por tanto, como dinamizadores metodológicos, atendiendo a la propuesta de Carrasco (2011), las TIC adquieren sentido en el momento en el que los docentes abordan cuestiones tales como: con qué finalidad se van a utilizar; cómo se van a utilizar; qué contenidos se van a trabajar o cómo se van a evaluar los aprendizajes. A partir de aquí, se podrá decidir qué recurso TIC se va aplicar en nuestra actividad metodológica diaria.

A este respecto y considerando que, como hemos venido señalando, las TIC ayudan a dinamizar o plantear formas organizativas diferentes en la actividad metodológica de los docentes, apunta Coll (2008), basándose para ello en un trabajo de Sigalés (2008), que los profesores utilizan los recursos TIC en función de sus creencias pedagógicas e interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje personal. A esto, añade el citado Coll (2008), que los profesores más habituados a métodos de enseñanza transmisivos, magistrales o tradicionales tenderán a utilizar las TIC como refuerzo a sus explicaciones orales. Por el contrario, los docentes con creencias próximas a teorías constructivistas de aprendizaje, suelen apostar las TIC como recurso para la promoción de la investigación, el trabajo colaborativo o el trabajo autónomo.¹²⁷

Esta misma línea argumentativa de carácter constructivista la comparten otros autores como Salinas, Pérez y De Benito (2008) o Cabero Almenara y López Meneses (2009). Los primeros consideran que las metodologías adecuadas para el uso de las TIC en el aula son las que se sitúan dentro del contexto del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, caracterizándose estos por el uso de métodos centrados en el alumno. Por su parte, Cabero Almenara y López Meneses (2009), consideran a los modelos educativos integradores como los que más se ajustan para la incorporación de las TIC en el aula (como se cita en Santoveña, 2011). Por último, la propia Santoveña (2011), de forma explícita nos dice que “el constructivismo sirve de base para diseñar una metodología didáctica que nos permita integrar de forma eficiente las TIC en la práctica

¹²⁷ Conviene aclarar, como lo hace Coll (2008), que la utilización de las TIC no implica de manera automática la innovación en las prácticas docentes. Lo que sí hacen es abrir nuevas opciones de desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

docente” (p. 229), siendo en ese proceso de integración de las TIC en las aulas actuales donde cobra especial relevancia la denominada Web 2.0.

No cabe duda que el absoluto protagonista de los recursos TIC es Internet. Sin embargo este recurso, ha evolucionado desde la que hoy se llama web 1.0 hasta la ya mencionada web 2.0. El término web 2.0, siguiendo a Santiago y Navaridas (2012), si bien comenzó a utilizarse allá por el año 1999, no fue hasta 2005 cuando el término se popularizó.¹²⁸ En cualquier caso, la diferencia entre ambos tipos de web radica principalmente, según los citados autores, en que la web 1.0 era estática y la web 2.0 es dinámica, es decir, permite la interacción permanente entre usuarios. Dicho de otro modo, “en la web 2.0 los protagonistas son todos los usuarios que acceden, comparten y generan contenidos, mientras que en la web 1.0 lo eran sólo aquellos con altos conocimientos informáticos y de redes” (Santiago y Navaridas, 2012, p. 23).

Así, más versátil, la web 2.0 ha dado lugar a herramientas que “ayudarán a que nuestras clases sean más activas, participativas, colaborativas, creativas, motivadoras..., si sabemos integrarlas dentro del currículo” (Carrasco, 2011, p. 128). De esta forma, entre las herramientas vinculadas a la web 2.0 más utilizadas a nivel metodológico, atendiendo a lo explicado por Santoveña (2011), podemos destacar las que a continuación exponemos en la Tabla 18.

Tabla 18. *Recursos virtuales de la web 2.0 más utilizados en educación. (Fuente: Santoveña, 2011, p. 222, adaptado)*

RECURSOS WEB 2.0	UTILIDAD EDUCATIVA
BLOGS	Presentación de contenidos y actividades, realización de proyectos en grupo, diario personal del alumno, publicaciones electrónicas a modo de periódico o revista, etc.
WIKIS	Publicación y edición de contenidos educativos para generar trabajos de aula multidisciplinares, etc.
PORTAFOLIO DIGITAL	Recopilación de trabajos realizados por los alumnos para su posterior evaluación.

¹²⁸ En el año 2005 Tim O’Really y la empresa *MediaLive* llevaron a cabo la primera conferencia web 2.0 (como se cita en Santiago y Navaridas, 2012).

REDES SOCIALES	Comunicación entre grupos que permiten publicar contenidos, fotografías, comentarios o enlaces a otros sitios web.
WEBQUEST	Actividades de investigación para su resolución a través de una consulta guiada.
LIBRO ELECTRÓNICO	Alternativa al libro de texto impreso.

Por último, para concluir con este apartado, no podemos dejar de referirnos al hecho de que el impacto social y educativo de las TIC es tal, que incluso ha derivado en el desarrollo de teorías del aprendizaje como el conectivismo. Esta teoría, a grandes rasgos y siguiendo lo apuntado por Guerrero y Flores (2009) considera que “el aprendizaje no solo está en las personas, también puede residir en las organizaciones, bases de datos, bibliotecas, fuentes tecnológicas o cualquier fuente de información” (p. 322).

En cualquier caso, si bien es verdad que las TIC han permitido el desarrollo de formas de aprendizaje no presencial a través, por ejemplo, del e-Learning,¹²⁹ en términos generales podemos decir que para que las TIC aporten un nuevo enfoque metodológico, no bastará con su simple aplicación, aspecto que por otro lado repercutirá positivamente en el grado de motivación del alumno, sino que como señala Santoveña (2011) la potencialidad de las TIC sólo será efectiva cuando introduzcan modificaciones en los procesos cognitivos tanto de profesores como de alumnos. Para conseguir este objetivo, a nuestro parecer, el docente deberá afrontar previamente un periodo de análisis acerca de la conveniencia en la selección y aplicación de un recurso TIC u otro, aspecto este que vendrá determinado, por ejemplo y según Carrasco (2011), por los objetivos y contenidos a trabajar; preferencias del alumnado y profesorado o características de los alumnos.

¹²⁹ Según explica Cabero (2006) que e-Learning supone una estrategia formativa que permite resolver problemas tales como de las distancias geográficas o las necesidades de formación permanente a la que nos obliga la sociedad actual.

5.4.5. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE METODOS DIDÁCTICOS

Ya sabemos que en nuestro sistema educativo actual se diferencian distintos niveles de concreción curricular, lo que supone una fórmula para dar respuesta a las necesidades de las comunidades educativas que componen nuestras escuelas. De esta forma, el currículum establecido por la Administración central, de carácter prescriptivo, es desarrollado por las diferentes Comunidades Autónomas, así como en el cumplimiento de su autonomía pedagógica, por centros y profesores. En cada uno de esos niveles, los elementos que forman parte del currículum¹³⁰ se irán haciendo más concretos y ajustados a las características de los alumnos.

Así, el último nivel de concreción curricular lo componen las Programaciones de Aula que realizan los docentes y que se estructuran en unidades didácticas, siendo estas, una organización detallada de lo que va a ser el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula o como apunta Gómez Hurtado (2014), son los elementos que “tienen que dar respuesta, por tanto, al qué enseñar, cuándo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar; todo enmarcado en un tiempo limitado” (p. 59). Además de estos elementos, desde nuestra perspectiva consideramos que resultará importante que las unidades didácticas den respuesta al cómo plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje,¹³¹ siendo ahí donde la metodología didáctica y por tanto, la elección de un método didáctico u otro por parte docente, cobra especial relevancia.

Obviamente, en la constante búsqueda del criterio de calidad que debe motivar la acción docente y una vez seleccionados los aprendizajes que deben ser adquiridos por los alumnos, la elección del mejor método didáctico que permita

¹³⁰ Según se recoge en el artículo 6.2 de la LOE a partir de la reforma de la LOMCE, el currículum estará integrado por objetivos, competencias, contenidos, estándares y resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y metodología didáctica.

¹³¹ Los elementos básicos de la unidad didáctica serán, siguiendo a Gómez Hurtado (2014): los objetivos, los contenidos, estrategias metodológicas, actividades de enseñanza y aprendizaje, organización espacio-temporal, materiales didácticos, momentos e instrumentos de evaluación y atención a la diversidad. También, a nuestro juicio, se deben incluir criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

el desarrollo pleno del proceso de enseñanza y aprendizaje, será responsabilidad del profesor. Sobre esto, Davini (2008) considera que la selección de la propuesta metodológica vendrá determinada, entre otras cosas, por los valores educativos, estilo personal y en definitiva, por la manera de interpretar el mundo del docente.

Ahondando en estos factores que determinan la elección metodológica, Miguel (2009b) es de la opinión que la selección adecuada del método didáctico dependerá en buena medida del contexto disciplinar de la materia en la que se aplique, así como del contexto organizativo de la institución en la que el profesorado desempeñe su actividad, estando todo ello enfocado hacia la adquisición de aprendizajes concretos.

Asimismo, Mata y Ortega (2009a), además de los factores apuntados por los autores antes destacados, también hacen referencia a que la elección del método didáctico por parte del profesor dependerá también de la finalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y, como no podía ser de otra manera, de las características del alumnado.

Sobre el factor alumno, los citados Mata y Ortega (2009a), nos indican que la actividad metodológica del docente estará condicionada por las dimensiones de la personalidad del aprendiz (edad, capacidad, motivación, nivel cultural, etc.), lo cual nos llevará a considerar de manera obligada como un factor de selección del método didáctico, una serie de principios metodológicos que encuentran sus raíces en los ámbitos de la Psicología del Desarrollo y la Psicología del Aprendizaje. Entre esos principios, siguiendo a los autores antes citados, podemos encontrar los siguientes:

- Partir del nivel de desarrollo cognitivo del alumno. Para ello será necesario identificar los conocimientos, ideas y experiencias previas sobre el contenido de aprendizaje; conocer el nivel de desarrollo cognitivo del alumno, así como sus esquemas de conocimientos en cuanto a formas de actuación, representación o de disposiciones emocionales.
- Promoción de aprendizajes significativos, para lo cual será necesario que haya actividad cognitiva respecto a las conexiones que se

establezcan entre los conocimientos previos y los contenidos de aprendizaje.

En cualquier caso, teniendo en cuenta los factores ya analizados a los que deben atender los docentes a la hora de proceder a la selección de métodos, no nos gustaría finalizar este apartado sin llamar la atención sobre el hecho de que la propia selección, aplicación y evaluación de los métodos didácticos no debería tener un carácter estático, ya que a nuestro parecer, no habrá métodos buenos o malos, sino métodos mejor o peor adaptados a las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que en cada momento se den en el aula.

Por esta razón, March (2006) nos explica que no existe un método mejor que otro en términos absolutos y que por tanto, “el uso exclusivo de un único método es incompatible con el logro de la diversidad de metas y objetivos que alumnos y profesores buscan alcanzar” (p. 41), lo que nos lleva a pensar que, como continúa en su argumentación March (2006), el mejor método posible será el que surja de la combinación de situaciones correctamente planificadas y sistematizadas.

5.5. METODOLOGIAS DIDÁCTICAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

5.5.1. CUESTIONES GENERALES

Acabamos de analizar algunos de los factores que determinan la elección de unos u otros métodos didácticos y cuya aplicación da lugar a la actividad metodológica del docente.

Así, teniendo clara ya la idea de Rivilla (2009) sobre el hecho de que la metodología didáctica constituye en elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estamos de acuerdo con Miguel (2009a), cuando, desde la perspectiva de la propia metodología didáctica, afirma que el verdadero desafío para el profesorado será “diseñar experiencias de aprendizaje en las que el estudiante pueda construir nuevos significados y sentidos a la realidad en la que se ubica y formular y aplicar soluciones a las situaciones problemáticas” (p. 16).

De esta forma, la metodología didáctica o lo que es lo mismo, la acción de enseñar, viene a destacar García Prieto (2014), se configura como una actividad que se desarrolla en un contexto (institucionalizado, muy jerarquizado y con distintos niveles de decisión y concreción) “en el que se reflejan valores, creencias y formas de actuación prototípicas del sistema social que los profesores suelen interiorizar” (p. 27). De hecho, Herrán (2008), pone de manifiesto que la actividad metodológica que día a día lleva a cabo el docente en su aula, supone un reflejo de sus intenciones y premisas en cuanto a su idea de la enseñanza, de la didáctica, su concepción de los alumnos, sus conocimientos aplicados al desarrollo curricular, su capacidad motivacional y en definitiva de su forma de entender la educación y por tanto, a nuestro juicio, de su forma de entender el proceso educativo.

Esa forma de entender el proceso educativo, esa forma de actuar, de enseñar o de proceder desde la perspectiva metodológica, conlleva la aplicación de métodos didácticos, en los cuales, siguiendo a González Jiménez (2008), se “imponen los fundamentos de toda doctrina” (p. 20), de todo conjunto de opiniones o ideas, en definitiva, de toda una corriente de pensamiento que en el ámbito educativo se concretan en lo que algunos autores denominan modelos o enfoques pedagógicos; otros, corrientes, tendencias o movimientos pedagógicos y otros simplemente, pedagogías. Dada la ambigüedad terminológica existente, nosotros nos referiremos a modelos pedagógicos.

Dicho esto, Ortiz Ocaña (2011), nos explica como a lo largo de la historia son múltiples los intentos por diseñar modelos educacionales que han tratado de ajustarse a las condiciones sociales de la época, dando respuesta a las necesidades de la propia sociedad respecto al diseño de las bases sobre las que se sustenten los procesos formativos de sus miembros, siendo en este contexto en el que surgen las diversas corrientes o modelos pedagógicos.

En este orden de cosas, destaca Vásquez Cantillo (2012) que la reflexión sobre el tipo de educación que se imparte en las instituciones escolares, nos lleva a plantearnos cuestiones sobre los tipos de modelos pedagógicos que las sustentan.

De esta forma, Ortiz Ocaña (2005) define los modelos pedagógicos como paradigmas que permiten entender, orientar, así como dirigir la educación, facilitando al tiempo, la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía (como se cita en Vásquez Cantillo, 2012). A este respecto, Subiría (2006), destaca que los modelos pedagógicos asignan “funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar” (p. 39).

De esta forma, apunta Klimenko (2010) que los modelos pedagógicos existentes en nuestras aulas encuentran sus raíces en una serie de principios que provienen de la ética humana, de estudios procedentes de otras disciplinas,¹³² así como de las investigaciones de grandes teóricos de la pedagogía o psicología. Atendiendo a lo expuesto por Flórez (2005), Klimenko (2010) nos explica que esos principios y teóricos de la educación y la psicología que orientan los modelos pedagógicos, son:

- Afecto, respecto a la vinculación entre lo afectivo y lo cognitivo: Comenio y Pestalozzi.
- Experiencia natural, en cuanto las necesidades, intereses y talento del niño: Rousseau y Freinet.
- El diseño del medio ambiente natural y sociocultural: Herbart y Montessori.
- El desarrollo progresivo, respecto a las particularidades del desarrollo infantil: Rousseau, Montessori, Decroly y seguidores de Piaget.
- La actividad consciente: Dewey y Ferrière.
- La individualización: Dewey, Rousseau, Decroly y Cousinet.
- El antiautoritarismo y el cogobierno: Dewey, Peterson y Freinet.
- La actividad grupal: Cousinet, Dewey, Kilpatrick y Freinet.
- La actividad lúdica: Froebel.

¹³² A este respecto podemos destacar que “todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos (Ortiz Ocaña, 2011, p. 123).

- El buen maestro, respecto a la zona de desarrollo próximo:¹³³ Vygotsky y Montessori.

Expuestos estos principios, no nos queda más que referirnos al hecho de que son varios los autores que tratan de organizar los modelos pedagógicos en distintas clasificaciones. Por ejemplo, haciendo referencia a Álvarez de Zayas (2007) y Concepción García (2004), Ortiz Ocaña (2011) nos habla de cuatro modelos pedagógicos: la pedagogía tradicional, la Escuela Nueva, la tecnología educativa o la Escuela de Desarrollo Integral. Otras clasificaciones interesantes, siguiendo a Klímenko (2010), son las de Flórez (2005) y la de González Agudelo (1999). El primero clasifica los modelos pedagógicos en tradicionales, románticos, conductistas, cognitivos o constructivistas y sociales. Por su parte, González Agudelo (1999), clasifica los modelos pedagógicos en tradicionales, conductistas, desarrollistas, constructivistas y sociales.

De modo más general, Subiría (2006) nos viene a señalar que en educación, desde el siglo XVIII se contraponen dos modelos pedagógicos. Por un lado, el modelo que pretende instruir al niño enseñándole una materia desde el exterior, sustrayéndole de su propia naturaleza como niño para dirigirle y modelarle. Por otro, a partir del punto de inflexión que supuso Rousseau¹³⁴ con sus concepciones del hombre, de la cultura y de la naturaleza, modelos pedagógicos cuyos postulados se centran en considerar que los niños llevan en sí mismos los instrumentos necesarios para generar su propio desarrollo.

¹³³ Según apuntan Henao, Ramírez y Ramírez (2007), la zona de desarrollo próximo es un concepto que surgió a partir del modelo social culturalista planteado por Vygotsky. De esta forma, la zona de desarrollo próximo se refiere a que “la construcción de los procesos psicológicos superiores se da inicialmente en el plano social (interpsicológico) y posteriormente a nivel individual (intrapsicológico)” (Henao, Ramírez y Ramírez, 2007, p. 234).

¹³⁴ En el campo de la educación, la obra más importante de Rousseau es el *Emilio* (1762), de la que subyace la idea de la educación frente a la instrucción y formación. Destaca Valenzuela (2009) que el *Emilio* constituye una obra de filosofía, de pedagogía y en definitiva, se configura como una obra en la que se presenta un modelo educativo basado en los preceptos de la naturaleza.

En cualquier caso, para finalizar este apartado, podemos afirmar que independientemente del modelo al que nos refiramos, lo que parece claro es que para Sancho Gil (2016) esos modelos pedagógicos conllevan formas diferentes de entender la educación respecto a diferentes parámetros, entre ellos, los sujetos que enseñan y aprenden; la forma de abordar el conocimiento; la relación pedagógica; la evaluación; la relaciones de poder; los materiales y los recursos para el desarrollo educativo; la utilización del tiempo y el espacio; la relación entre componentes de la comunidad educativa, etc. En definitiva, como la propia Sancho Gil (2016) destaca, más que una forma de entender la educación, esos modelos pedagógicos se constituyen a partir de diferentes formas de entender el mundo.

5.5.2. LA DIVERSIDAD METODOLÓGICA Y PEDAGÓGICA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Abordada ya la relación entre metodología, método y modelo pedagógico, nos vamos a centrar a continuación en el caso concreto de la Comunidad de Madrid.

En términos generales debemos decir, en primer lugar, que la Comunidad de Madrid cuenta en la actualidad con cerca de seis millones y medio de habitantes, siendo una Comunidad eminentemente urbana, ya que más de la mitad de su población se concentra en la capital y su corona metropolitana. Asimismo, cabe destacar que la región cuenta con el PIB per cápita más alto de España, situando a la Comunidad entre las más ricas de Europa, lo que la ha llevado a alcanzar altas cotas de calidad de vida. Estos datos, junto a otros indicadores, han hecho que la Comunidad de Madrid se sitúe a la vanguardia en ámbitos tan diversos como la económica, la cultura y por supuesto, la educativa.

Sobre este último aspecto, la educación, en la Comunidad de Madrid se aplican infinidad de metodologías educativas, las cuales se insertan en múltiples modelos pedagógicos a los que los ciudadanos tienen libre acceso, especialmente desde la creación en el año 2013 de la zona única educativa,¹³⁵

¹³⁵ La eliminación de zonas educativas en la Comunidad de Madrid se llevó a cabo en dos fases, en el curso 2012/2013 en 164 municipios y en el curso 2013/2014 en los municipios más poblados de la región. Como ya citamos en el apartado 2.7.2 de este trabajo, la eliminación de las zonas

gracias a la cual los padres de alumnos tiene completa libertad para elegir el centro que consideren más oportuno para sus hijos.

De esta forma, en términos generales y como explica Carbonell (2016), dentro de la amplia oferta educativa general nos encontramos con centros que se identifican con un determinado modelo pedagógico, así como centros en los que el nivel de identificación con uno u otro modelo pedagógico es menor y las experiencias metodológicas diferentes o más claramente identificadas con un determinado modelo se circunscriben a casos particulares dentro del Claustro de profesores, siendo esto lo más común en el contexto educativo de nuestro país y más concretamente, en el caso de la Comunidad de Madrid.

Dicho esto, pasamos a analizar las metodologías didácticas que se desarrollan en el contexto de los grandes enfoques pedagógicos que se pueden encontrar en el ámbito educativo de la Comunidad de Madrid. Para ello, haremos una doble distinción entre modelo pedagógico tradicional y modelos pedagógicos activos y alternativos. Así, para dar mayor consistencia a nuestra argumentación, nos basaremos, no solamente en toda la normativa legal que en la Comunidad de Madrid ha desarrollado un modelo pedagógico basado en el bilingüismo, sino también en diversos autores tales como Suárez, que ya en un trabajo del año 2000 hacía distinción entre las corrientes o modelos pedagógicos de tipo ecológico relacionados, como veremos posteriormente, con centros educativos que apuestan por una perspectiva ecosocial de la educación; modelos pedagógicos de perspectiva crítica que servirán de referente, según Carbonell (2016), para el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje, y por último, los modelos pedagógicos de carácter constructivista.

Posteriormente, Sánchez Iñiguez (2010), hace referencia a otros modelos educativos de gran calado a nivel internacional, entre ellos los métodos globales

de escolarización se hizo efectiva en toda la Comunidad de Madrid a partir del Decreto del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid, normativa que permite actualmente a las familias optar a matricular a sus hijos en cualquiera de los centros sostenidos con fondos públicos del municipio correspondiente al conceder, tal y como aparece en el anexo I, punto 2.a) de la citada normativa, la misma puntuación a todos los alumnos residentes en la misma localidad.

y los centros de interés de Decroly, la enseñanza cooperativa, la pedagogía científica de María Montessori, así como a las pedagogías antiautoritarias presentes en la Escuela Summerhill de Alexander S. Neill, la cual, según Mora (2012), sirvió de inspiración para el desarrollo de las escuelas democráticas.

Por último, Pericacho Gómez (2014), quien haciendo un magnífico recorrido por las escuelas emblemáticas de nuestro país desde el siglo XIX hasta nuestros días y desde distintas vertientes pedagógicas, hace mención a diferentes experiencias educativas que tratan de alejarse de todo aquello que conlleva la escuela tradicional, entre ellas la Institución Libre de Enseñanza en el contexto de las pedagogías de carácter laico-burguesa. Asimismo, dentro de una corriente pedagógica confesional, el autor citado se refiere a las Escuelas Ave María de Andrés Manjón creadas en Granada en 1889 y que serán el germen, según apunta Bernal Martínez (2000), de las Escuelas al Aire Libre en nuestro país. Finalmente, a partir de la llegada de los ideales de la Escuela Nueva a España, Pericacho Gómez (2014), no solamente menciona centros escolares vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, sino que también alude a centros que aplican el modelo pedagógico de Ovidio Decroly, a las escuelas democráticas, a las comunidades de aprendizaje y a las escuelas que aplican la pedagogía Waldorf.

5.5.2.1. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL

5.5.2.1.1. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA TRADICIONAL

El modelo pedagógico tradicional, que se hace efectivo a través de lo que vamos a denominar escuela tradicional, es el más arraigado en el contexto educativo español y por tanto, también es la práctica educativa más extendida en la Comunidad de Madrid.

Este modelo, señala Ortiz Ocaña (2011), aparece en la Europa del siglo XVII paralelamente al nacimiento de la burguesía como paradigma de modernidad frente a los estamentos sociales de los antiguos regímenes absolutistas. La base pedagógica de este modelo educativo, según el propio Ortiz Ocaña (2011), encuentra sus antecedentes en la pedagogía eclesial, siendo una de sus

principales exponentes Ignacio de Loyola, y se desarrolla a partir de los siglos XVIII y XIX sobre la concepción de la escuela como transmisora de la cultura imperante, siendo su finalidad el mantenimiento del orden establecido.

De esta forma, desde el punto de vista metodológico, estamos de acuerdo con Feito (2010) cuando destaca que dentro del enfoque convencional, la enseñanza se aborda desde el convencimiento de que “el conocimiento existe fuera de la conciencia humana, de tal modo que el aprendizaje se reduce a la absorción y la memorización de aquél por parte de unos estudiantes a los que se considera maleables” (Feito, 2010, p. 382).

Asimismo, en un trabajo anterior, el propio Feito (2006) llama la atención sobre el hecho de que el modelo tradicional se basa en metodologías demasiado academicistas, en las que se produce un uso excesivo, e incluso abusivo, de lo expositivo, siendo por tanto, de carácter unidireccional.

Sobre estas características metodológicas, profundiza Ortiz Ocaña (2011) cuando se refiere a que el método que fundamentalmente utiliza el profesor con sus alumnos es el expositivo, con formas de proceder siempre verbalistas y donde el aprendizaje se basa en la repetición y en la memorización. Por ello, según explica García Prieto (2014), la autoridad y la palabra se convierten en los ejes de los modelos tradicionales y por tanto de la metodología que en ellos se aplica.

De esta forma, sobre la autoridad, el propio García Prieto (2014) nos dice que el control de la clase se prioriza sobre las enseñanzas y sobre la palabra. Nos explica que la escuela tradicional transmite de forma verbal conocimientos fundamentales de la cultura predominante a través de una síntesis fragmentada de disciplinas incluidas en el currículum oficial, predominando los contenidos conceptuales sin dejar espacio a las iniciativas de los estudiantes, las interacciones creativas, el trabajo en grupo o el aprendizaje cooperativo y donde el libro de texto y los ejercicios de repaso cobran especial protagonismo.

Finalmente, en el contexto de la evaluación, Feito (2006) nos dice que en el método expositivo predominante en la escuela tradicional, los instrumentos de evaluación son básicamente exámenes puntuales de carácter objetivo, los

cuales, según García Prieto (2014) atienden al producto final sin tener en cuenta el proceso de aprendizaje y por tanto, evalúan aprendizajes de naturaleza memorística.

5.5.2.2. METODOLOGÍA EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS ACTIVOS Y ALTERNATIVOS

5.5.2.2.1. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS AL AIRE LIBRE

Son múltiples las metodologías alternativas al modelo pedagógico tradicional que están surgiendo en los últimos años, estando algunas de ellas al margen del sistema educativo oficial, ya que como destaca Carbonell (2016) no suelen cumplir los mínimos requisitos de las escuelas públicas ni de las privadas. No obstante, algunos de esos modelos pedagógicos han encontrado acomodo y también homologación por parte de la Administración educativa madrileña, es el caso del modelo de aulas en la naturaleza, también denominado escuelas al aire libre.

Estas escuelas carecen de aulas tradicionales y su metodología se basa en utilizar el entorno natural como medio de enseñanza y aprendizaje. Las escuelas al aire libre encuentran su origen en los primeros años del siglo XX como centros, según nos indica Bernal Martínez (2000), que trataban de cuidar y aunar la educación y la salud de los alumnos que a ellas asistían, siendo el antecedente más claro en nuestro país la Escuela de Bosque de Montjuich promovida por Rosa Sensat en 1914.¹³⁶ En un principio, según se extrae de lo expuesto por Bernal Martínez (2000), el tipo de alumnado que acudía a estas escuelas eran niños con problemas de salud que requerían de un entorno natural alejado de

¹³⁶ Destaca Bernal Martínez (2000) que fue en Alemania donde el modelo pedagógico de las escuelas al aire libre comenzó a implantarse en 1905 con la fundación en Berlín de la *Waldschule* de Charlottenburg. No obstante, según el propio Bernal Martínez (2000), haciéndose eco de diversos autores y escritos de la época, anteriormente a 1905 se pueden encontrar experiencias educativas similares en nuestro país que bien pudieran tener un carácter precursor en el desarrollo de las aulas al aire libre, por ejemplo las Escuelas Ave María de Andrés Manjón, creadas en 1889 en la ciudad de Granada.

las ciudades. En la actualidad, es un modelo pedagógico muy extendido en el norte de Europa, especialmente en Alemania, país en el que existen aproximadamente mil escuelas al aire libre.

Desde el punto de vista metodológico, tomando como referente a Freire (2011), en este tipo de pedagogías libres no directivas el entorno natural “adquiere una relevancia prioritaria, al favorecer la intensidad de sus juegos, la sensibilidad y la creatividad de sus aprendizajes, el sentimiento de libertad y espacio personal y la capacidad para manejar riesgos” (como se cita en Carbonell, 2016, p. 102), siendo el profesor, tal y como nos dice este último autor, un mediador que respeta la libertad propia de la infancia.

Además de la naturaleza como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje, otro de los elementos clave a nivel metodológico, destaca Bruchner (2012), es la libertad, en cuanto a que los profesores facilitarán que los alumnos, organizados en grupos de distintas edades y niveles, “investiguen, experimenten, se arriesguen y desarrollen un espíritu emprendedor, al aprender a tomar iniciativas personales” (p. 29), siendo, según el propio Bruchner (2012), el alumno el que determina el grado de dificultad de los aprendizajes, para lo cual se utilizan métodos participativos y materiales que proceden del medio natural.

Por último, destacar que este tipo de experiencias metodológicas se contextualizan, al menos en nuestro país, en la Educación Infantil, por lo que el juego libre y espontáneo se constituyen en el método más adecuado para el aprendizaje, por lo que según expone García Prieto (2014), desde la perspectiva del modelo didáctico espontaneísta, las actividades que se deberán plantear a los alumnos serán abiertas y flexibles, siendo el papel del profesor el de un líder social y afectivo. Finalmente, desde esa misma perspectiva según el propio García Prieto (2014), los procesos de evaluación se centran principalmente en la adquisición de destrezas y actitudes mediante instrumentos de observación.

5.5.2.2. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

Como nos viene a explicar Pericacho Gómez (2014), nuestro país presenta una rica historia de renovación pedagógica en la que se distinguen múltiples

iniciativas escolares públicas y privadas en las que más allá de la aplicación de una metodología tradicional de carácter expositivo, procuran un cambio metodológico desde perspectivas pedagógicas diferentes o alternativas.

En esta línea, el propio Pericacho Gómez (2014), aborda el hecho de que en los últimos años de la Dictadura franquista, surgieron por toda España, y en especial en la Comunidad de Madrid, realidades escolares que trataron de consolidar una larga tradición de renovación pedagógica desde la perspectiva de la gestión democrática, ya sea a nivel de clase o de centro.¹³⁷

Sobre esa base, Uztarroz (2012) explica que surge, a finales de los años 80 del siglo XX, una nueva terminología para las escuelas que se caracterizaban por ese tipo de gestión, son las escuelas democráticas. Este tipo de escuela, según el propio Uztarroz (2012), encuentran su principal fuente de inspiración en la *Summerhill School*, fundada por Alexander S. Neill, en 1921, encontrando también como base de desarrollo pedagógico la Yasnaia Poliana fundada por León Tolstoi, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia o las aportaciones de John Dewey y Paulo Freire. No obstante, el referente más cercano es la Escuela Democrática de Hadera (Israel), siendo iniciativa de Yaacov Hecht, uno de los promotores de este tipo de escuelas por todo el mundo.

Centradas ya contextualmente las escuelas democráticas, diremos que es cierto que en la actualidad todo centro educativo educa sobre los valores democráticos, sin embargo las que actualmente pueden ser consideradas Escuelas Democráticas se basan en el convencimiento de que “la democracia no es un conjunto abstracto de ideas sino una práctica cotidiana que se aprende ejerciéndola día a día en el escenario escolar y fuera de él” (Feito, 2009, p. 18).

De esta forma, el propio Feito (2009) explica que para que una escuela sea catalogada de democrática se deben de dar tres requisitos:

- Que la enseñanza garantice el éxito escolar de todo el alumnado, haciendo para ello una apuesta firme por la inclusión social.

¹³⁷ Algunas de estas iniciativas tuvieron como principal referente a Freinet y la Escuela Nueva (como se cita en Pericacho Gómez, 2014).

- Que la vida en las aulas y la escuela sea democrática. Esto quiere decir que el día a día en la escuela debe girar en torno al sujeto que aprende y no al que enseña, para lo cual, se aplican metodologías en las que el alumno sea protagonista en su proceso de aprendizaje, creándose las condiciones necesarias para que su opinión cuente.
- Que la gestión del centro educativo sea realmente compartida por profesores, alumnos, familias y personas del entorno que vaya más allá del simple formalismo de las reuniones del Consejo Escolar propio de los centros.

De esta forma, partiendo de esos requisitos, desde el punto de vista metodológico, tomando como referente a Pericacho Gómez (2014), podemos afirmar que este tipo de escuelas se basan en métodos didácticos activos, participativos y dinámicos. Profundizando en el aspecto metodológico, Uztarroz (2012), indica que en las escuelas democráticas se sigue un modelo educativo basado en pedagogías antiautoritarias y de autorregulación, las cuales, como apunta Carbonell (2016), focalizan esfuerzos en la puesta en práctica de una democracia directa y participativa a través de asambleas, constituyéndose estas en “el espacio donde se toman decisiones, se aplican las normas, y se autorregula la vida colectiva” (p. 103), fomentándose al mismo tiempo, según explica Pericacho Gómez (2014), el desarrollo de hábitos de autonomía y también de autogestión en los alumnos.

Asimismo, otros aspectos metodológicos que caracterizan a las escuelas democráticas son, según Feito (2009), el trabajo por proyectos como un modo de globalización curricular; una enseñanza focalizada en el diálogo a través del cual son los propios alumnos los que proponen temas de investigación; el uso esporádico de libros de texto como material de consulta, sin presidir la vida del aula; la utilización de la biblioteca como eje fundamental de atención a la diversidad o el uso de las TIC como recurso didáctico, siendo algo habitual el trabajo con materiales descargados directamente de Internet, ya que buena parte del trabajo que se desarrolla en el aula tiene que ver con la actualidad.

De igual forma, destaca el propio Feito (2009), las escuelas democráticas presentan una organización de las aulas diferente a lo habitual, siendo lo normal

que los alumnos estén sentados en grupos de máximo seis personas, que se muevan con libertad y que haya grupos dentro del mismo espacio que estén trabajando al mismo tiempo diferentes aspectos del currículo, de tal manera que si un alumno termina su tarea de Matemáticas, puede ir a otro grupo que pueda estar realizando, por ejemplo, una actividad sobre Lengua.

Finalmente, atendiendo al mismo autor, otra peculiaridad de las escuelas democráticas es su apertura al entorno, el cual no solamente se compone por espacios físicos (museos, teatros, etc.), sino también por personas. Esto lleva a que, por ejemplo, en algunos casos, la participación democrática de los agentes educativos no se vehicule a través del Consejo Escolar, sino a través de los AMPA e incluso algunos cuentan con padres o madres que ejercen de delegados de aula que influyen en la temática de las reuniones de los Consejos Escolares. Por último, destacar que la resolución de conflictos se hace de manera dialogada y democrática.

5.5.2.2.3. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Dentro del carácter de educación democrática al que ya hemos hecho referencia anteriormente, Bolívar y Luengo (2007) explican que nos podemos encontrar con diferentes modelos de escuelas. Escuelas que, citando a López Ruiz (2005a, 2005b), los propios Bolívar y Luengo (2007) indican que confluyen en tradiciones y principios, es el caso, por ejemplo, de las Comunidades de Aprendizaje,¹³⁸ las cuales conforman un modelo de escuela orientado a las clases sociales más desfavorecidas. Para ello, hacen una propuesta de acción educativa que se extiende más allá del centro escolar, incluyendo de manera directa a familias, barrio o municipio.

En este sentido, Flecha García y Molina Roldán (2015) vienen a recalcar que los ejes fundamentales de acción en las Comunidades de Aprendizaje son la participación de la comunidad educativa en multiciplidad de espacios, así como

¹³⁸ Al hablar de Comunidades de Aprendizaje estamos haciendo referencia, según explica Carbonell (2016) a la terminología definida e impulsada por CREA (Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona.

la incorporación de metodologías que favorezcan la interacción en el aprendizaje.¹³⁹ Por esta razón, para Díez-Palomar y Flecha García (2010), las Comunidades de Aprendizaje llevan consigo la implicación de todas las personas que, ya sea de manera directa o indirecta, influyen en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, incluida la participación en las propias aulas del centro escolar.

Así, siguiendo a Carbonell (2016), podemos decir que las Comunidades de Aprendizaje constituyen modelos de educación inclusiva que tienen por objeto la superación del fracaso escolar mediante una educación de calidad para todos. En este sentido, Cifuentes y Fernández (2010), consideran que las Comunidades de Aprendizaje encuentran sus antecedentes en experiencias vinculadas a programas educativos inclusivos, entre ellos, el Programa de Desarrollo Escolar de 1968, las Escuelas Aceleradas de 1986 y el Programa de éxito Escolar para Todos, cuyos comienzos se remontan a 1987.¹⁴⁰ En España, según Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé (2010), la primera Comunidad de Aprendizaje fue el Centro de Educación de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Barcelona), fundada en 1978,¹⁴¹ situándose los primeros proyectos de Comunidades de Aprendizaje dentro de la educación obligatoria en el País Vasco a partir de 1995.

En cualquier caso, el punto fuerte metodológicamente hablando de las Comunidades de Aprendizaje, según Flecha (1997) o Aubert et al. (2008), citados por Valls y Munté (2010), se encuentra en su marco teórico, esto es, el aprendizaje dialógico, el cual está en la línea, según nos recuerda Carbonell

¹³⁹ Destacan Díez-Palomar y Flecha García (2010) que Vygotsky (1979) afirmó que “el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está *interactuando* con personas de su *entorno* y en cooperación con sus compañeros” (p. 19).

¹⁴⁰ Todos ellos son originarios de Estados Unidos.

¹⁴¹ El modelo educativo que antecede a las Comunidades de Aprendizaje parte de la idea de que no es necesario compensar las carencias que puedan tener los alumnos en desventaja, sino que la acción se debe dirigir a la mejora de la calidad educativa que reciben y a transformar la escuela (como se cita en Carbonell, 2016).

(2016), con las pedagogías críticas y por tanto, con las aportaciones educativas de Freire y comunicativas de Habermas.¹⁴²

De esta forma, “el aprendizaje dialógico se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje, y destaca que para promover el aprendizaje no son sólo importantes y necesarias las interacciones de las y los estudiantes con el profesorado sino con toda la diversidad de personas con las que se relacionan” (Valls y Munté, 2010, p. 12). Ese diálogo en el que se fundamenta el aprendizaje dialógico se contextualiza en un diálogo igualitario, en el que, como destaca Rodrigues de Mello (2011), las opiniones de los diferentes miembros del grupo serán tenidas en cuenta en función del peso de sus argumentos y no de la posición que ocupen dentro del mismo. Así pues, citando a Aubert et al. (2008), Munté, Serradell y Flecha (2012) se hacen eco de que “el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios de solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.” (p. 154).

Estos principios sobre los que se sustenta el aprendizaje dialógico, como nos explica Rodrigues de Mello (2011), no solamente deben ser la base de gestión del centro educativo, sino también de la actividad metodológica del docente. Así, desde esta perspectiva metodológica, el aprendizaje dialógico sobre el que se fundamentan las Comunidades de Aprendizaje se va a canalizar, entre otros aspectos, a través de los grupos interactivos y de las tertulias dialógicas.

Las tertulias dialógicas consisten en la utilización del diálogo como base para la construcción conocimientos, desarrollándose en diferentes campos a través de los cuales los alumnos exponen su interpretación de temas concretos generándose un intercambio de ideas que permite profundizar en los temas de estudio.¹⁴³ A este respecto a modo de ejemplo, según nos dicen Flecha García

¹⁴² Entre los pilares en los que se sustenta el aprendizaje dialógico, Prieto y Duque (2009) también incluyen a Vygotsky y Francisco Ferrer i Guardia.

¹⁴³ Información descargada de la página web Comunidades de Aprendizaje. Tertulias dialógicas: <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/> En este mismo sitio web se pueden consultar diferentes modalidades de tertulias dialógicas.

y Molina Roldán (2015) citando a autores como Pulido y Zepa (2010) o Serrano et al. (2010), en las tertulias literarias dialógicas, se aborda la lectura de diversas obras y se debate posteriormente en el aula, favoreciéndose la colaboración entre el alumnado, el respeto a diferentes puntos de vista, el aprendizaje de vocabulario, etc.

Por su parte, siguiendo a Flecha García y Molina Roldán (2015), los grupos interactivos, implicarán por parte del docente la organización de los alumnos en grupos heterogéneos. De esta forma, en los grupos interactivos, dentro del aula, se organizan pequeños grupos heterogéneos a cargo de un tutor, que no solamente tiene que ser el profesor, puede haber otros adultos voluntarios monitorizando a esos grupos. Al cabo de un tiempo previamente fijado los grupos rotan, de tal forma que al finalizar la sesión se habrán realizado entre cuatro y cinco actividades preferentemente de carácter instrumental. En esta línea de actuación, continúan Flecha García y Molina Roldán (2015), la labor del docente o persona encargada de los grupos consistirá básicamente en promover la interacción entre los alumnos.

Finalmente, debemos destacar que este tipo de métodos que están vinculados a enfoques de enseñanza individualizada, como son los grupos interactivos, tratan de hacer posible una enseñanza de calidad para todos. Para ello, desde la perspectiva de la enseñanza individualizada en grupos heterogéneos, la actividad del docente no requerirá ofrecer contenidos diferentes en función de esa heterogeneidad de los alumnos, sino más bien la de crear, según Titone (1970), un ambiente de aprendizaje lo más adecuado y ajustado a cada uno de los alumnos presentes en el aula (como se cita en Mata y Ortega, 2009b).

5.5.2.2.4. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Afortunadamente la riqueza educativa de la Comunidad de Madrid nos hace encontrarnos, aún hoy, con centros educativos vinculados a uno de los movimientos de mayor trascendencia de renovación educativa en la España contemporánea, la Institución Libre de Enseñanza (Escolano, 2011).

Señalan Ruiz y Tellado (2014) que dentro del contexto decadente de la educación española de finales del siglo XIX, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) desempeñó un papel protagonista en el proceso de renovación educativa y científica en nuestro país.

Fundada en 1876 por un grupo de profesores universitarios que defendían la libertad de enseñanza desde, según apunta Escolano (2011), la laicidad, la libertad científica, la libertad de conciencia o el reformismo moral procedentes de los ideales krausistas introducidos en nuestro país por Sanz del Río,¹⁴⁴ la ILE se constituye, gracias a su promotor Giner de los Ríos¹⁴⁵ y según Ruiz y Tellado (2014), en una institución libre e independiente de la Administración pública de la época.¹⁴⁶

De esta forma, aunque en un principio estuvo orientada a la enseñanza superior y pronto se transformó en una institución para alumnos de Infantil, Primaria y Secundaria,¹⁴⁷ la pedagogía de la ILE se basó desde el principio en los ideales pedagógicos de Giner de los Ríos;¹⁴⁸ en los ideales krausistas fundamentados

¹⁴⁴ El krausismo constituye una corriente pedagógica y filosófica nacida en Alemania gracias a Karl Christian Friedrich Krause. Según explica Maso (2014) el krausismo aboga por la educación como instrumento de regeneración humana, así como de modernización. Propone un modelo educativo en contacto permanente con la naturaleza y según Payo (2012) se fundamenta en la percepción armónica del desarrollo de la persona a través del respeto, de la igualdad, de la solidaridad y también de la libertad.

¹⁴⁵ Como nos indica Pericacho Gómez (2014), la ILE fue creada “por un grupo de Catedráticos, entre los que se encontraba Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz de Rueda, Nicolás Salmerón y otras personalidades profundamente comprometidas con la renovación pedagógica española” (p. 51).

¹⁴⁶ Escolano (2011) señala que aunque la ILE nació desvinculada de cualquier poder político, con el tiempo sí hubo colaboraciones con gobiernos liberales y progresistas.

¹⁴⁷ Maso (2014) explica que la intención inicial fue la de crear un centro de educación superior pero que los problemas de reconocimiento por parte del estado hizo que se prescindiese de este nivel educativo en 1882.

¹⁴⁸ Escolano (2011), haciendo un breve resumen biográfico, nos dice que Giner de los Ríos es reconocido como el gran exponente intelectual y moral de los intentos de renovación pedagógica en la España de la época. Gran parte de su trabajo, además de en la propia ILE, quedó recogido en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* y en sus ensayos sobre *Educación y Enseñanza*. Allí, quedan expuestas las líneas maestras de sus ideas innovadoras en las que las

en la educación libre, natural, aconfesional y tolerante; en las tradiciones educativas europeas de Pestalozzi y Froebel y en las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva (Decroly, Ferrière, Montessori, Dewey, etc.) (Escolano, 2011).

Así, considerando que ya desde sus inicios en la ILE se ponía al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, expresa Pericacho Gómez (2014) que en líneas generales, desde el punto de vista metodológico, la ILE se caracterizaba por desechar la enseñanza memorística, promoviendo por el contrario la “participación de los alumnos, salidas al campo, relación de confianza entre docentes y alumnos, máximo respeto al niño, clima de tolerancia y relación con las familias” (p. 51).

De modo más concreto, Maso (2014) profundiza en lo que él mismo denomina como el *corpus* de la enseñanza en la ILE, citando en este caso la coeducación, como principio fundamental de la organización escolar;¹⁴⁹ el carácter de continuidad educativa respecto a que en muchos casos se solapaban disciplinas o el valor testimonial de los libros de texto, ya que los materiales se iban elaborando en función de los intereses de los alumnos. Por ello, eran muy habituales las actividades fuera del aula.

En esta misma línea se expresa Martínez López (2007) al afirmar que, huyendo de una educación dogmática e impositiva, la ILE apostó por una práctica educativa basada en “la tolerancia, la libertad de conciencia, la libre discusión y el diálogo en la búsqueda de la verdad” (p. 12). Para ello, desde el punto de vista metodológico, continúa la propia Martínez López (2007), la ILE rompió con la tradicional relación profesor-alumno en el que este último adoptaba una actitud pasiva de aprendizaje, por lo que los docentes de la Institución hacían uso de métodos activos, intuitivos e individualizados de enseñanza bajo el paraguas de la neutralidad religiosa, política, filosófica o científica que caracterizaba a la propia Institución.

influencias de Rousseau, Pestalozzi, Krause y Froebel se vinculan con los avances científicos de la época.

¹⁴⁹ Destaca Maso (2014) que esta medida innovadora para la época fue motivo de múltiples conflictos en el contexto sociocultural en el que se enmarcó la Institución.

Por último, resulta interesante reseñar, como lo hacíamos al comienzo de este apartado dedicado a la ILE, como en la actualidad nos encontramos centros que adaptados a los requerimientos sociales, culturales y educativos actuales tratan de continuar el modelo educativo de la ILE, trabajando sin libros de texto, elaborando los alumnos sus propios materiales y dando especial relevancia al desarrollo artístico de los niños.¹⁵⁰ Asimismo, como decimos, adaptándose a la nueva realidad social, son centros que contemplan el aprendizaje desde una perspectiva global en la que los alumnos son actores principales en la construcción de su aprendizaje de manera que la transmisión de conocimientos no se fragmenta en disciplinas. De esta forma, las clases se convierten en talleres en las que se desarrollan proyectos que favorecen el desarrollo de diferentes inteligencias a través del aprendizaje visual, la imaginación y la creatividad, la intuición o la expresión no verbal, lo que llevará a los alumnos al manejo de múltiples lenguajes, como por ejemplo, el lenguaje corporal, emocional, la lengua propia, los idiomas, las TIC o el lenguaje científico. En definitiva, son centros en los que se plantea una visión abierta y flexible del currículo en los que se combinan diferentes metodologías activas para facilitar el desarrollo integral del alumno a nivel individual, emocional, intelectual y social.

151

5.5.2.2.5. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE OVIDE DECROLY

No son muchos los centros educativos que en España aplican una metodología basada en los principios pedagógicos del belga Ovide Decroly, estando situado alguno de ellos en la ciudad de Madrid.

Señala Muset (2007) que una de las propuestas pedagógicas más interesantes e innovadoras que surgen en la primera mitad del siglo XX son las relacionadas con el método global de enseñanza de lectoescritura, así como la programación

¹⁵⁰ Información disponible en la página web del Colegio Estilo: <http://colegioestilo.com/historia-colegio-estilo/>

¹⁵¹ Información disponible en la página web del Colegio Estudio: <http://colegio-estudio.es/colegio-estudio/modelo-pedagogico/>

por centros de interés, ambas aportaciones desarrolladas por el educador belga Ovide Decroly.

De esta forma, la labor educativa de Decroly hay que contextualizarla en el movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva, la cual “se va formando progresivamente como reacción frente a los principios educativos tradicionales” (Negrín Fajardo y Vergara Ciordia, 2013, p. 206). En esta misma línea se expresa Narváez (2006), cuando citando a Palacios (1978), indica que la Escuela Nueva, movimiento desarrollado a finales del siglo XIX, nace en oposición a las pedagogías basadas en la memorización, el didactismo o el autoritarismo, reivindicando por el contra, la dignidad de la infancia, los intereses de los niños, así como su autonomía y libertad. Así, citando a Luzuriaga (1964), Negrín Fajardo y Vergara Ciordia (2013) consideran que en el desarrollo de la Escuela Nueva se distinguen cuatro fases. Una primera, de ensayos y experiencias prácticas; la segunda, en la que se formulan nuevas ideas, siendo especialmente relevante las aportaciones de John Dewey; la tercera, en la que se desarrolla la renovación metodológica a través de la implementación de diversos métodos activos, entre los que destacan los de Montessori, Kilpatrick o Decroly y por último, una cuarta etapa en la que los métodos e ideas de la Escuela Nueva se difunden a nivel internacional.

Dicho esto, parece evidente la importancia de Decroly en el desarrollo y consolidación de la renovación educativa que pretendió la Escuela Nueva, lo cual trató de canalizar a través de la creación en el año 1907 de la *Ecole de l'Ermitage* en Bruselas.

En un principio, Decroly dedicó esfuerzos al trabajo con niños con algún tipo de déficit en el aprendizaje aunque posteriormente amplió su campo de acción a todo tipo de alumnado, abogando, según nos explica Villarroel (2015), bajo la influencia de antecesores como de Pestalozzi o Froebel, por una acción educativa basada en el respeto al alumno, la libertad y la individualización de la enseñanza. Esto, según el citado autor, permitirá a Decroly diseñar un método global que parte de la actividad natural del niño, el cual capta la realidad no de forma analítica, sino en forma de globalidades.

Así, haciéndonos eco de lo referido por Negrín Fajardo y Vergara Ciordia (2013), la metodología de Decroly pretendió una renovación educativa mediante una clasificación previa de los alumnos, la disminución del número de alumnos en las clases y la modificación metodológica. En este sentido, desde esta perspectiva metodológica y atendiendo a Narváez (2006), el método Decroly pone especial énfasis en la globalización de la enseñanza a través de la elección de temas de interés infantil, dando mayor importancia al contacto directo del niño con objetos concretos. Esos temas que tratan de focalizar la atención del alumno son los llamados centros de interés, los cuales ya hemos analizado a lo largo de este capítulo.

Dicho esto, podemos afirmar que, como destaca Sánchez Iñiguez (2010), las bases del método Decroly presentan influencias de la medicina y la psicología, pretendiendo a partir de aquí atender de manera individual las aptitudes de los niños para abordar los sectores de experiencia que les suscitan verdadero interés, organizando las actividades en torno a centros de interés ajustados a la edad de los escolares. Según el propio Sánchez Iñiguez (2010), esas actividades se articulan a través de actividades de observación, asociación y de expresión que se concretan en juegos,¹⁵² tal y como nos explica Villarroel (2015), que favorecen el desarrollo cognitivo y motriz por medio de materiales llamados ocupaciones. Asimismo, Villarroel (2015) destaca el hecho de la importancia que la metodología Decroly concede al juego educativo de carácter manipulativo para poder trasladarlo posteriormente al ámbito simbólico. Esto, añade Muset (2007), se complementa, por un lado, a través de una adecuada ambientación de la clase en la que destaca la gran cantidad de material disponible como consecuencia del coleccionismo espontáneo y fortuito que se fomenta entre el alumnado y por otro, con el fomento de las responsabilidades de los alumnos dentro del grupo de compañeros.

¹⁵² Sobre estas tres actividades, señala Muset (2007) que su aplicación es una de las características más notables de las escuelas que aplican la metodología Decroly. Las actividades de observación, asociación y expresión se aplican siempre, modificando el contenido y el contexto en función de la edad de los alumnos.

Por último, cabe destacar que no solamente en las escuelas próximas a la aplicación de la metodología Decroly, sino en el campo educativo en general el legado metodológico del médico y educador belga está muy presente hoy día. En esta línea se expresa Muset (2007) al poner varios ejemplos. Esta autora nos dice que en la actualidad el enunciado sobre globalización educativa realizado por Decroly no ha sido desmentido, sino más bien reafirmado y completado desde el campo de la psicología, de tal manera que múltiples programas de estudio de los primeros años de la escolaridad se basan en los centros de interés desarrollados por el propio Decroly, sin que haya una división disciplinar por áreas. Asimismo, nos dice la propia Muset (2007), que la observación directa y experiencia del alumno, derivados del método científico propuesto por Decroly, tienen absoluta vigencia en la escuela actual al situarse como ejes de referencia en la actividad escolar. Tanto es así que a nadie sorprende ver a escolares fuera de los colegios tratando de obtener experiencias y nuevos conocimientos a partir de nuevas situaciones de aprendizaje fuera del aula.

Finalmente, otra de las aportaciones vigentes en la actualidad a nivel general, según la autora citada, es la relacionada con el método de enseñanza de la lectoescritura, suponiendo Decroly una indudable fuente de inspiración a partir de su método global que, aunque adaptado a los tiempos actuales y coexistiendo con otros métodos, sí que la mayoría de metodologías relacionadas con la lectoescritura han sido influenciadas, en mayor o menor medida, por el método decrolyano.

5.5.2.2.6. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE MARÍA MONTESSORI

Estamos de acuerdo con Pla, Cano y Lorenzo (2007) cuando afirman que “ninguna metodología educativa es perfecta ni perdurable tal y como se presenta en sus inicios” (p. 69), por lo que dentro de las adaptaciones lógicas que se imponen en la actualidad, creemos posible la aplicación de la propuesta pedagógica de María Montessori. Así lo creen determinados centros educativos que, dentro de la tendencia generalizada hacia la obtención de resultados académicos, consideran una opción posible apostar por el estilo de carácter humanista de Montessori.

De esta forma, si cuando hablábamos de Decroly hacíamos alusión a la importancia que tuvieron sus ideales y experiencias educativas en el desarrollo y consolidación del movimiento de la Escuela Nueva, lo mismo podemos decir de María Montessori, con la diferencia, como nos explica Sánchez Iñiguez (2010), que frente al globalismo de Decroly nos encontramos con el analiticismo de Montessori.

En cualquier caso, tras su formación como médico y posteriormente como educadora, en 1907 María Montessori fundó la escuela *Casa dei Bambini*, donde pondría en práctica un método educativo basado, según Negrín Fajardo y Vergara Ciordia (2013), en la libertad, la actividad y también en la individualidad. Dicho método se extendería, como señalan los autores citados, por todo el mundo, primero en el contexto de la educación infantil y posteriormente en etapas educativas más avanzadas. Influenciada por Rousseau, Herbart o Pestalozzi, el antecedente más próximo en la pedagogía de Montessori es, atendiendo a lo señalado por Pla et al. (2007), Froebel, del que adopta la idea de que en la educación del niño hay que respetar su propia naturaleza y libertad, siendo el juego el instrumento principal. Así pues, según nos dice Sánchez Iñiguez (2010), la metodología montessoriana, también conocida como pedagogía científica,¹⁵³ encuentra sus raíces en las corrientes más innovadoras del campo de la psiquiatría y psicología.

A partir de estas bases, destaca el propio Sánchez Iñiguez (2010), el núcleo de la metodología Montessori radica en la autoeducación, es decir, la educación como un proceso espontáneo. Según Villarroel (2015) el proceso de autoeducación integra la autonomía del niño, su libertad y también la disciplina¹⁵⁴ a partir de su nivel de desarrollo biológico. De esta forma, para que el proceso de autoeducación en libertad sea posible, continúa la propia Villarroel (2015), el

¹⁵³ Para Pla et al. (2007), el carácter científico del método Montessori se encuentra en la observación, la experimentación, así como en los ambientes y los estímulos convenientemente seleccionados pero ofrecidos libremente.

¹⁵⁴ Standing (1979), destaca que la disciplina en el método Montessori parte del propio alumno. Es una disciplina no impuesta contraria al premio y al castigo por ir en contra de la libertad y espontaneidad del alumno. Por ello, la disciplina debe partir de estímulos internos (como se cita en Pla et al., 2007).

método Montessori aborda tres aspectos relacionados, siendo estos, el ambiente, los materiales y el currículo. Sobre esto, Pla et al. (2007), destacan que el principal objetivo del método Montessori es el desarrollo máximo de todas las posibilidades del niño dentro de un ambiente estructurado que sea atractivo al tiempo que motivador, desempeñando los materiales de enseñanza un papel fundamental para que se desencadenen reacciones de aprendizaje espontáneo en el alumno.

Profundizando en estos ejes, ambientes, materiales y propuesta curricular, Villarroel (2015) destaca, respecto a los ambientes, que estos deben ser preparados por el docente de tal forma que motiven a la investigación y a la experimentación autónoma y en grupo. Por su parte, en ese ambiente apto para el autoaprendizaje, los materiales desempeñarán un papel importante, estando especialmente dirigidos al desarrollo sensorial, motriz e intelectual. En este sentido, el método Montessori propone materiales que se caracterizan por ser autocorrectores, en cuanto a que los alumnos puedan darse cuenta por sí mismos de los errores cometidos; realistas, respecto a que permitan el desarrollo de actividades cotidianas; accesibles, en cuanto a la libre utilización por parte de los niños de manera que puedan cogerlos sin necesidad de depender del profesor; estéticamente atractivos y por último, estructurados en cuanto a presentar un objetivo específico.

Por otra parte, la propuesta curricular de la metodología Montessori está directamente relacionada con la función de los ambientes y de los materiales. A través de ambientes previamente preparados y del libre acceso a los materiales propuestos, la educadora italiana apuesta a nivel curricular por un tipo de educación integral en el que, como vienen a destacar Pla et al. (2007), se favorece el desarrollo motor del alumno por medio de actividades gimnásticas, psicomotrices y actividades relacionadas con los ambientes preparados y la vida práctica. Se favorece también el desarrollo sensorial, a través de la libre manipulación de materiales y por último, se potencia el desarrollo de diferentes tipos de lenguajes, entre ellos, el lenguaje oral y escrito, el matemático, la expresión plástica y corporal.

Finalmente, partiendo de estas premisas, conviene destacar que en la metodología Montessori el docente desempeña un papel de guía o mediación, para lo cual, como vienen a referir Negrín Fajardo y Vergara Ciordia (2013), se buscará colocar al alumno en el ambiente adecuado de tal manera que el aprendizaje se desarrolle a partir de actividades que surjan de los intereses de los alumnos. De esta forma, además de ser un mediador que facilita la experimentación del alumno, teniendo en cuenta el carácter científico del método Montessori, como no podía ser de otra manera, el docente adopta la posición de observador y facilitador del autoaprendizaje de los alumnos a su cargo.

En definitiva, gracias a Montessori, al igual que sucedía con Decroly, nos encontramos con una metodología que de manera indudable, independientemente de la existencia de centros educativos que se identifican plenamente con las teorías montessorianas, ha contribuido al desarrollo educativo actual, por lo que su vigencia y presencia en las escuelas de hoy día se hace incuestionable.

5.5.2.2.7. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO WALDORF

La pedagogía Waldorf constituye un movimiento pedagógico creado por Rudolf Steiner dentro del contexto de la que el propio Steiner denominó antroposofía. La antroposofía, nos explican Quiroga e Igelmo (2013), se configura como “un movimiento de renovación espiritual creado por Rudolf Steiner en Europa durante la primera década del siglo XX” (p. 81). Por tanto, como nos indica Jiménez Avilés (2009), en esa vinculación entre la antroposofía y el método Waldorf, este último se fundamenta en una concepción mística del mundo, la cual se concreta en los métodos de enseñanza que en las escuelas Waldorf se desarrollan.

En cualquier caso, conviene destacar que la primera escuela Waldorf se fundó en 1919 en la ciudad alemana de Stuttgart para la formación de los hijos de los empleados de la fábrica de tabacos de Waldorf-Astoria, de la que Steiner se hizo cargo. A partir de aquí, esta metodología se ha ido desarrollando por todo el

mundo, siendo la Comunidad de Madrid, uno de los lugares en los que está presente este tipo de pedagogía.¹⁵⁵

De esta forma, considerando lo apuntado por Jiménez Avilés (2009) sobre el hecho de que la pedagogía Waldorf se circunscribe dentro de la corriente pedagógica de la Escuela Nueva, desde el punto de vista metodológico, continúa la citada autora, la pedagogía Waldorf da prioridad al alumno frente al maestro, así como a la experimentación, la vivencia o la manipulación frente a las metodologías tradicionales en las que el método expositivo prevalece por encima de todo.

La base metodológica de la pedagogía Waldorf se organiza en torno a tres septenios (de 0 a 21 años). Esta estructura, adaptada al sistema educativo actual, como dicen Quiroga e Igelmo (2013), es la base conceptual del proyecto educativo de procedencia antroposófica. De esta forma, en la etapa de Infantil, los alumnos no están distribuidos por edades y se parte de la base de que los alumnos aprenden por imitación, de tal forma que, como destaca Jiménez Avilés (2009), el método de enseñanza principal es el juego libre. Para ello, como explican Quiroga e Igelmo (2013), el maestro procura la creación de ambientes que favorezcan el intercambio de experiencias y en el que los más pequeños aprendan de los mayores a través de la citada imitación.¹⁵⁶ Además, según Ayllón (2011), para el pleno desarrollo de la actividad lúdica y por tanto social de los niños, se les proporcionará a diario noventa minutos de juego absolutamente libre en el que estarán a su disposición todos los elementos naturales que se puedan encontrar en el entorno del colegio (como se cita en Gómez y Viejo, 2011).

Posteriormente, ya en Primaria (dentro de lo que sería el segundo septenio antroposófico), se comienzan a introducir, tal y como explican Quiroga e Igelmo (2013), elementos de carácter intelectual en el proceso educativo de los

¹⁵⁵ Con la creación de la escuela Waldorf de Stuttgart, el objetivo prioritario de Steiner fue el de formar seres humanos libres con capacidad para dar dirección a sus propias vidas (como se cita en Moreno, 2010).

¹⁵⁶ Los hitos evolutivos que guían la actividad lúdica en la metodología Waldorf son andar, hablar y pensar (como se cita en Quiroga e Igelmo, 2013).

alumnos. De esta manera, siguiendo a Jiménez Avilés (2009), la metodología se canaliza a través del ritmo y el sentimiento como instrumentos de transmisión de conocimientos. De hecho, Moreno (2010) explica que uno de los rasgos característicos de los métodos de enseñanza de las escuelas Waldorf “es el papel predominante que se le concede a la música, los trabajos manuales y otras prácticas artísticas” (p. 205). Por tanto, considerando que el desarrollo social del niño constituye un objetivo prioritario en la pedagogía Waldorf, el arte y la música serán los ejes que lo vehiculan, siendo al tiempo elementos fundamentales en el devenir de otras disciplinas.¹⁵⁷

Por otra parte, en la etapa de Secundaria, la base metodológica de la pedagogía Waldorf, contextualizada en el tercer septenio, se encamina hacia el desarrollo del razonamiento y el juicio crítico, tal y como destaca Jiménez Avilés (2009). Para conseguirlo, como en las anteriores etapas se aplican métodos de enseñanza activos y dinámicos, en los que la investigación y la experimentación cobran especial relevancia. De este modo, se facilita que los alumnos comparen y contrasten hasta que por sí mismos lleguen a la formulación de las leyes que rigen los fenómenos concretos.¹⁵⁸ De hecho, como destaca Moreno (2010), todas las escuelas Waldorf, dentro del valor que se otorga a la naturaleza como vehículo de enseñanza, tienen un huerto escolar, para que, por ejemplo, en las etapas educativas más avanzadas se trabaje la agricultura biológica o la explotación forestal.¹⁵⁹

Por otra parte, desde el punto de vista de la evaluación, la metodología Waldorf, como nos explica Moreno (2010) trata de preservar la naturaleza del niño, así como su evolución y progreso, por lo que las evaluaciones no son numéricas

¹⁵⁷ Destaca Ana Ayllón, directora de la Escuela Libre Micael que por ejemplo las tablas de multiplicar se suelen aprender con ejercicios de ritmo y movimiento, por ejemplo, saltando a la comba. De hecho, continúa la propia Ana Ayllón, los contenidos curriculares se introducen no sólo desde una perspectiva conceptual, sino contextualizados en canciones, poemas, recitados, etc. (Como se cita en Gómez y Viejo, 2011).

¹⁵⁸ Información descargada de la página web de la Escuela Waldorf de Aravaca: <http://www.waldorfaravaca.es/sec-primaria.php?page=cont-sexta-clase>

¹⁵⁹ Estas experiencias metodológicas son posibles gracias a que, como destaca Moreno (2010), se procura que las escuelas Waldorf estén situadas en entornos naturales o cercanos a ellos.

sino textuales, no obligando, sino invitándose al alumno, en caso de necesidad, a la mejora en su proceso de aprendizaje.

En definitiva, en las escuelas Waldorf se aplican métodos de enseñanza a través de los cuales se pretende, si atendemos a lo indicado por Moreno (2010), que el entusiasmo y la motivación y no la obligación, sean la base de los aprendizajes que facilitarán el desarrollo integral del alumno desde el desarrollo de la propia individualidad.

5.5.2.2.8. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS DE PERSPECTIVA ECOSOCIAL

Es evidente que desde hace décadas nuestro entorno, nuestra sociedad, se encuentra en plena crisis de identidad en la que, como destacan Zabala y García (2009), lo individual se impone sobre lo social, en la que las economías globalizadas tienen efectos inmediatos en las vidas de las personas y en los recursos naturales. En definitiva, para muchos, entre ellos los citados Zabala y García, nos encontramos en “una sociedad que abusa de ser centralista, excluyente e insostenible” (p. 235).

Dentro de este contexto, en el ámbito educativo de la Comunidad de Madrid nos encontramos con escuelas que apuestan por un enfoque ecosocial de la educación, en la que se “integra el bienestar social con la conservación de la diversidad biológica y cultural” (Castro, Cruz y Ruiz-Montoya, 2009, p. 357). De modo más concreto, podemos afirmar que en este tipo de enfoques escolares es requisito indispensable:

Concebir una educación promotora de actitudes y aptitudes, tanto individuales como colectivas que permitan enfrentar un nuevo tipo de desarrollo, determinado en función del bienestar humano, el equilibrio ecológico y el desarrollo sostenible, de modo que se puedan satisfacer las necesidades humanas sin la destrucción de la naturaleza y con sentido de compromiso con las generaciones por venir. (Zabala y García, 2009, p. 236).

Este tipo de enfoques educativos, desde nuestro punto de vista, encuentran sus raíces pedagógicas en lo que autores como Suárez (2000) denominan Paradigma Ecológico, otros como Capra (2004) Modelos Sustentables de Vida (como se cita en Zabala y García, 2009) y otros, Pedagogía Ambiental en un intento de ampliar el campo de la educación ambiental.

Sea como fuere, independientemente de los matices que diferencien unas corrientes de otras, lo que sí parece claro es que todas ellas confluyen en una serie de características que hacen, a nuestro entender, del enfoque ecosocial un modelo alternativo a la enseñanza tradicional, permitiendo que las escuelas que se identifican con este tipo de tendencias adquieran una identidad propia en forma de modelo educativo y por tanto, en la acción metodológica que en ellas se desarrolla.

De esta forma, atendiendo a algunas de las características que definen las corrientes pedagógicas antes citadas, podemos decir que desde el ámbito ecosocial de la educación se plantea como uno de los objetivos prioritarios “transformar y potenciar a la persona en consonancia con el desarrollo humano-social y la necesidad de renovación de los ecosistemas” (Torres, 2015, p. 232).

Así pues, atendiendo a Capra (2004), podríamos decir que este modelo educativo apuesta por una acción metodológica orientada a enseñar mediante el ecoalfabetismo,¹⁶⁰ lo que supone un “enfoque vivencial, participativo y multidisciplinario, que permita comprender mejor la ecología y la sustentabilidad” (como se cita en Zabala y García, 2009, p. 237). Sobre este aspecto, González Reyes (2015) profundiza cuando afirma que la identidad ecosocial de las escuelas dependerá en gran medida de su capacidad para transmitir al alumnado una serie de competencias, entre ellas, la de ser eco-dependiente y la de ser socio-dependiente, refiriéndose ambos términos a la necesidad de que los alumnos sean capaces de cuidarse, de cuidar a los demás y de cuidar nuestro planeta.

¹⁶⁰ Capra (2004), como citan Zabala y García (2009), se refiere al ecoalfabetismo desde la perspectiva de los Modelo Sustentables de Vida.

Como destaca Torres (2015) todo lo anterior se concreta en un enfoque educativo que, entre otras cosas, trata de estructurar el currículo de manera transdisciplinaria, es decir, dotándolo de un carácter transversal e interdisciplinar que permita la relación, como destaca González Reyes (2015), de los aspectos sociales, económicos, políticos y ambientales que derivan de la acción del ser humano. En este sentido, desde el punto de vista metodológico, siguiendo a Torres (2015), podemos decir que será principalmente la opción dialógica la que permita concretar el carácter interdisciplinar y transversal del currículo ecosocial, siendo también el aprendizaje cooperativo, como nos indica González Reyes (2015), el que facilite alejarse de la simple transmisión de conocimientos por parte del profesor y permita su construcción a partir de una acción conjunta entre docentes, alumnos, familias y otros agentes sociales disponibles en el entorno. Se trata, en definitiva, de poner la metodología docente y el proceso educativo en general, en palabras de Freire (1979) al servicio de la liberación del ser humano y en palabras de Naess (1997) o Bergoglio (2015) al servicio de la liberación del entorno natural que nos rodea (como se cita en Torres, 2015).

En definitiva, para el logro de sus objetivos las escuelas de enfoque ecosocial apostarán por métodos activos y participativos, en los que, como se afirma desde Fuhem (2015) “la creatividad y el interés por la exploración, el descubrimiento y la investigación [...] deberán estar presentes en todos los ámbitos y momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 11). Esto, únicamente se podrá lograr desde una perspectiva constructivista del proceso educativo que permita, si atendemos a lo destacado por Martín Ortega (2015), la implementación de metodologías que se vertebren en torno a tres ejes: el ajuste de la intervención docente a las peculiaridades de cada alumno; la autorregulación, en cuanto a desarrollar en los alumnos competencias que les hagan capaces de gestionar en un alto porcentaje su propio aprendizaje y la cooperación, respecto al fomento de actividades que faciliten tener en cuenta la existencia de diferentes opiniones y perspectivas sobre los fenómenos acaecidos, ya sea a nivel ecosocial o en cualquier otro contenido de aprendizaje. Todo ello, como nos recuerda Martín Ortega (2015), se podrá lograr a través de distintas metodologías que promuevan la motivación y la participación directa del alumno en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, pero no por medio de la enseñanza de la transmisión y el método expositivo.

5.5.2.2.9. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO BILINGÜE

El enfoque educativo bilingüe en España, hasta no hace muchos años tenía un carácter residual. De hecho, era un modelo educativo que fácilmente se identificaba con proyectos educativos de élite o con instituciones educativas extranjeras asentadas en nuestro país.

Esta situación, como viene a recordar Castro (2014), comienza a cambiar en la década de los años noventa del siglo pasado cuando en 1996 se firma un Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council, siendo su principal objetivo “desarrollar proyectos curriculares integrados en centros de primaria que se extenderían posteriormente a los de secundaria” (Castro, 2014, p. 198). Este Convenio supuso un punto de inflexión en la implantación del modelo bilingüe en nuestro país y también en la Comunidad de Madrid, donde se puso en marcha en diez centros de Infantil y Primaria los cuales quedaron adscritos a una serie de Institutos de Enseñanza Secundaria.

De esta forma, en términos generales podemos decir que el modelo pedagógico basado en un currículum integrado que propone el Convenio MECD-British Council para sus centros, supone la confluencia de los planes de estudio del sistema educativo español y en este caso, del británico, lo cual desemboca en que a la conclusión del proceso educativo fijado, de los 3 a los 16 años, los alumnos obtienen una doble titulación hispano-británica que les facilita la continuación de estudios en cualquiera de los dos sistemas educativos.

Por tanto, el currículum integrado basado en contenidos, si nos atenemos al apartado tercero del último Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas,¹⁶¹ supone, entre

¹⁶¹ Los Convenios de colaboración entre el MECD y el British Council se renuevan periódicamente, siendo la última adenda en el año 2016.

otros aspectos, el fomento del conocimiento de los contextos culturales e históricos de los países correspondientes y el conocimiento y uso de ambas lenguas. Para ello, aunque en la normativa vigente no se especifica,¹⁶² según Agudo et al. (2006) un mínimo del 40% del horario se desarrollará en lengua inglesa, en la que además del área de Inglés cuyo horario se verá ampliado, se imparten otras dos materias en esta lengua tal y como se recoge en el Real Decreto por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. En este sentido, destacan Gisbert, Martínez y Gil (2015) que en el plan de estudios MECD-British Council no se obliga a impartir esas áreas el 100% del tiempo en inglés, contando además, con la figura de los asesores lingüísticos nativos, los cuales apoyan la labor de los profesores españoles aportando la lengua y aspectos socioculturales de la cultura británica.¹⁶³

Por tanto, desde el punto de vista metodológico, tal y como nos indica el Agudo et al. (2006), los centros pertenecientes a este Convenio MECD-British Council se basan en el aprendizaje integrado de contenidos (AICLE), lo que supone el estudio de diversas áreas de conocimiento a través del inglés. A este respecto, en Infantil los temas trabajados se abordan desde el bilingüismo español-inglés por medio de actividades lúdicas y musicales. Ya en Primaria, las cuatro destrezas lingüísticas se trabajan de manera equilibrada, dándose relevancia al ámbito comunicativo por lo que es muy habitual el trabajo en pequeños grupos.¹⁶⁴

Por otro lado, si el Convenio MECD-British de 1996 supuso un punto de inflexión en la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid, en el curso 2004-2005 se

¹⁶² En la cláusula cuarta del Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas, se establece que “el currículo se impartirá en ambas lenguas, de manera que los alumnos que lo sigan con aprovechamiento sean capaces al final de la enseñanza obligatoria de expresarse con fluidez y corrección en inglés y en español”

¹⁶³ Destacan Gisbert et al. (2015) que la contratación de personal nativo es insuficiente por lo que se contratan para el desarrollo del programa a interinos españoles.

¹⁶⁴ Información descargada de la página web del CEIP Parque de Lisboa de Alcorcón (Madrid): <http://ceip-parquelisboa-alcorcon.es/proyecto-bilingue/>

establecieron las bases para su definitiva consolidación en el rico espectro educativo de la Comunidad de Madrid. En el curso académico 2004-2005, se realiza la primera convocatoria para la primera selección de centros de Infantil y Primaria en los que se implantaría el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, siendo seleccionados conforme a una serie de requisitos, veintiséis centros pertenecientes a las diferentes Áreas Territoriales de Educación en las que se divide la Comunidad de Madrid. De esta forma, tal y como se recoge en la normativa de la primera convocatoria de colegios bilingües, esto es, la Orden de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés, la razón principal de este Programa fue la necesidad e importancia que desde el contexto europeo se daba, por aquel entonces, a la adquisición y mejora de las competencias comunicativas en distintas lenguas extranjeras. A partir de esta primera convocatoria, el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid ha ido evolucionando hasta el punto de que en la actualidad existen más de quinientos centros públicos incrementándose año a año la financiación de este Programa como se puede ver en la Figura 21:

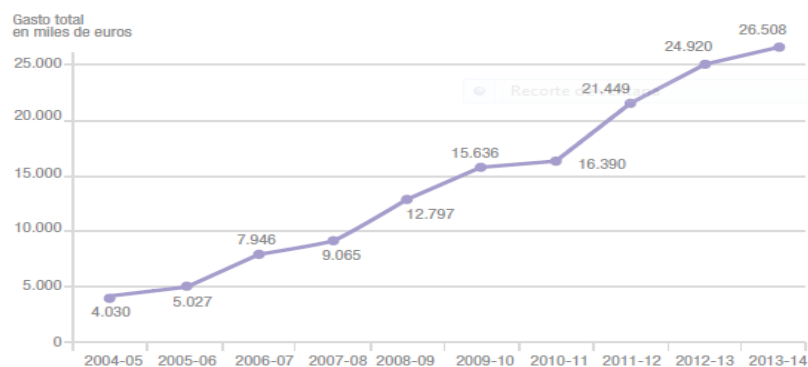


Figura 21. Financiación de la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid entre los años 2004 y 2014. (Fuente: Comunidad de Madrid, 2015, p. 15).

En cualquier caso, en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid no se sigue un currículum integrado como en los del MECD-British, sino el currículum propio que, atendiendo a la Orden por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, la enseñanza en inglés ocupará al menos

un tercio del horario lectivo. Para ello, el horario semanal del área de Inglés se amplía respecto a un centro no bilingüe y la lengua inglesa se podrá aplicar como instrumento de enseñanza en cualquiera de las áreas curriculares a excepción de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. En este sentido, además del área de Inglés, se impartirán al menos dos áreas más del currículo en lengua inglesa, siendo preferentemente las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.¹⁶⁵ Además, estos centros, con carácter complementario contarán con auxiliares de conversación nativos, un coordinador de la enseñanza en inglés, equipamientos tecnológicos, formación específica para el profesorado y profesorado habilitado por la Administración educativa para la enseñanza en inglés de las diferentes áreas curriculares.¹⁶⁶

Por otra parte, conforme los alumnos de las primeras promociones de los colegios bilingües fueron finalizando la etapa de Primaria, la Comunidad de Madrid comenzó a ampliar el Programa Bilingüe a los Institutos de Enseñanza Secundaria. Esto se hizo efectivo en el curso 2010-2011. De esta forma, según se recoge en la normativa vigente, en este caso la Orden de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid, las enseñanzas se organizan en dos modalidades, el Programa bilingüe y la Sección bilingüe.

Atendiendo a la normativa citada, en el Programa bilingüe el área de Inglés se impartirá a razón de una hora diaria y al menos una materia del currículo se

¹⁶⁵ El Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, en su disposición adicional primera punto 3, permite el uso del castellano como apoyo y de manera puntual en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Esta característica se hace también extensible a la etapa de Secundaria, quedando esto recogido en la disposición adicional primera punto 2 del Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

¹⁶⁶ La Orden por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid fue adaptada al nuevo currículum de Primaria a través de la disposición transitoria única de la Orden 4071/2016, de 28 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, para la selección de Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2017-2018.

impartirá en esa lengua inglesa. Por su parte, en las Secciones bilingües, el área de Inglés se impartirá igualmente a razón de una hora diaria y se basará en el currículo de Inglés Avanzado. Asimismo, se podrán cursar todas las materias curriculares en inglés salvo Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Latín, Segunda Lengua Extranjera, Recuperación de Lengua, Recuperación de Matemáticas y Ampliación de Matemáticas: Resolución de Problemas. La enseñanza en inglés ocupará al menos un tercio del horario lectivo.

Paralelamente al desarrollo de la enseñanza bilingüe en el sector público, la Comunidad de Madrid en el curso académico 2008-2009 puso en marcha el Programa Bilingüe en los colegios concertados de la región bajo condiciones similares a los centros públicos, aunque con alguna pequeña diferencia, por ejemplo en Primaria, en los concertados se permite una hora semanal menos de Inglés. Por su parte, en Secundaria, atendiendo igualmente a la Orden de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los centros privados concertados bilingües del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid, en inglés se impartirán el área de Inglés y otras dos materias a determinar por el centro hasta alcanzar el 30% del horario. Asimismo, el área de Inglés se podrá impartir en la modalidad de currículo ordinario y en la modalidad de Inglés Avanzado.

Por último, para dar servicio de enseñanza bilingüe a los alumnos que finalizan estudios de Secundaria Obligatoria, la Comunidad de Madrid, en el curso 2014-2015, comenzó a ampliar esta modalidad educativa a la etapa de Bachillerato. En esta etapa, atendiendo a la Orden de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se amplían, con carácter experimental, las enseñanzas de inglés en los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid, se podrá ampliar en dos horas sobre el horario general la materia de Inglés, podrán impartir el currículum de Inglés Avanzado, así como algunas áreas del currículum de la etapa.

Por otra parte, a lo largo de los últimos años han ido surgiendo diferentes iniciativas privadas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Entre las más significativas encontramos el Programa BEDA de las Escuelas Católicas de Madrid. El Programa BEDA cuenta, según las propias Escuelas Católicas (2015),

con diferentes niveles de implantación, entre ellos, el modelo de potenciación que supone generar un ambiente bilingüe en el centro y la realización de actividades puntuales en inglés; el modelo bilingüe-plurilingüe que supone contar con horario bilingüe según la legislación de la Comunidad de Madrid, habilitación del profesorado y auxiliares de conversación; el modelo de excelencia bilingüe-plurilingüe, que implica, entre otros aspectos, la participación en actividades de dimensión europea, la potenciación de una segunda lengua extranjera, la presencia en las aulas de auxiliares de conversación con dedicación superior a tres horas semanales, etc., y por último, el modelo de referencia, que implica por ejemplo, la aplicación de metodologías activas como el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE).

Además del Programa BEDA, en la Comunidad de Madrid también encontramos el Programa Bicultural y Bilingüe de UCETAM (Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo Asociado de Madrid), el cual comenzó en el curso 2007-2008 y va dirigido a alumnos desde segundo ciclo de Infantil hasta Bachillerato.

De esta forma, con los matices que puedan caracterizar a cada uno de los programas descritos, desde el punto de vista metodológico, en los centros bilingües la lengua inglesa se utiliza como instrumento de aprendizaje de otras áreas, configurándose el inglés como una lengua vehicular y concretándose en la mayoría de los casos en la metodología AICLE a la que ya hemos hecho referencia en apartados anteriores.

5.5.2.2.10. METODOLOGÍA EN EL MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA

Llegados a este punto de desarrollo en nuestra exposición, debemos resaltar que dentro de la oferta educativa de la Comunidad de Madrid nos encontramos con centros que sin identificarse con un modelo educativo concreto que implique una determinada implementación metodológica, sí que apuestan por un tipo de enseñanza que se aleje de los métodos tradicionales basados en la lección magistral y en el uso prioritario del libro de texto. Son centros educativos que apuestan por métodos activos, participativos y dinámicos en los que los alumnos

son protagonistas de su propio aprendizaje y que, por tanto, les define un denominador común, plantear un enfoque constructivista del aprendizaje.

Sobre el enfoque constructivista y su origen teórico ya nos hemos referido a lo largo de nuestra exposición. No obstante, estando de acuerdo con Huber (2008) en que el aprendizaje, desde el enfoque constructivista, parte de las teorías que indican que los alumnos construyen sus conocimientos a partir de sus experiencias y percepciones, cabe destacar que dentro de esas teorías son diversas las perspectivas o tendencias existentes, siendo la que más nos interesa la del constructivismo educativo.

De esta forma, los centros que podríamos contextualizar dentro de ese constructivismo educativo, si atendemos a lo señalado por Martínez Sánchez (2009), utilizarán una gran variedad de metodologías, “ya que la concepción constructivista no prescribe métodos, sino una serie de principios que orientan y dan sentido a las distintas estrategias que se utilicen” (p. 361).

A partir de esta reflexión, podríamos decir que una característica común que define a los centros que apuestan por este enfoque constructivista del aprendizaje es la ausencia total o parcial de los libros de texto en las aulas. Esta circunstancia hace que se desarrolle una concepción metodológica abierta en la que tiene cabida cualquier método didáctico que se caracterice por su respeto al alumno “como un ser pensante, es decir, como un sujeto con una mente siempre activa que no se limita a recibir pasivamente la información o copiar modelos provenientes del entorno” (Pérez Fernández, 2009, p. 479).

Precisando algo más en el aspecto metodológico y haciéndonos eco de lo expuesto por Araya et al. (2007), el enfoque constructivista llevará consigo situar al alumnado en ambientes motivantes que favorezcan la reflexión sobre los contenidos del aprendizaje, el aprendizaje por descubrimiento y los aprendizajes significativos a partir de situaciones de observación, análisis, deducción o evaluación. En esta misma línea se expresa Pérez Fernández (2009) cuando nos dice que el constructivismo educativo implicará la implementación de métodos que pongan en contacto directo a los alumnos con los contenidos del aprendizaje a través de la manipulación, de la experimentación, del ensayo y en definitiva del aprendizaje por medio de la experiencia. Asimismo, en estos

centros se plantearán controversias, discusiones, debates y diálogos entre iguales, así como situaciones de trabajo cooperativo que permitan la planificación, producción y evaluación conjunta de contenidos. En este sentido, no solamente el diálogo, el debate o el trabajo cooperativo tendrán un papel metodológico prioritario en los enfoques constructivistas, sino que atendiendo a lo que explican García y Cano (2006), el constructivismo educativo supondrá también “la argumentación y el contraste de ideas; la negociación de los significados y la búsqueda del consenso, compartiendo perspectivas y toma de decisiones” (p. 122). Todos estos aspectos, desde nuestro punto de vista, influirán positivamente en el grado de motivación del alumno y por tanto, facilitarán el desarrollo de aprendizajes significativos, uno de los principios básicos sobre los que se sustenta el modelo educativo al que nos referimos.

Por tanto, en función de lo comentado hasta el momento, destaca Martínez Sánchez (2009), la labor del docente será la de mediar, guiar o ayudar a los alumnos en la construcción, en la elaboración de aprendizajes significativos, estableciendo relaciones entre los nuevos aprendizajes y los que ya saben. Para ello, la autora citada, desde el punto de vista metodológico, considera importante que el docente apueste por situaciones en las que sean los alumnos los que tomen decisiones en la planificación de su trabajo y practiquen de manera autónoma los aprendizajes adquiridos. Asimismo, será importante que los docentes valoren como fundamental la posibilidad de plantear diferentes tipos de agrupamientos en los alumnos en función de los objetivos de aprendizaje, la utilización de diferentes formas de evaluación y la valoración de la organización del aula como un espacio cambiante en el que los alumnos puedan desarrollarse de manera autónoma a través de actividades y agrupamientos de diversa naturaleza.

En definitiva, los centros que pudiéramos ubicar dentro del enfoque constructivista del aprendizaje, se caracterizan, además de lo comentado anteriormente, por utilizar una gran variedad de recursos didácticos para canalizar metodologías de aprendizaje activo centradas en los alumnos, para lo cual, no se desecha el libro de texto, sino más bien se utiliza como un recurso más sin que este sea la guía que condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.5.3. OTRAS METODOLOGÍAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS CON PRESENCIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

No nos gustaría acabar nuestra exposición sobre metodologías didácticas, sin llamar la atención sobre el hecho de que a lo largo de este apartado hemos abordado aquellas metodologías que se contextualizan en algunas de las corrientes educativas más significativas que nos podemos encontrar en la Comunidad de Madrid. Esta Comunidad, caracterizadas por la diversidad social, también se define como una región educativamente diversa en la que además de las analizadas, nos podemos encontrar con otras metodologías que desde perspectivas diferentes también forman parte de la extensa oferta educativa de la Comunidad de Madrid.

De esta forma, nos encontramos con ejemplos como el de las escuelas infantiles que se identifican con el modelo Reggio Emilia, cuyo origen se encuentra en la Italia de los años sesenta del siglo XX y que según Carbonell (2016), se fundamentan sobre la idea del niño como investigador que experimenta de manera constante.

Asimismo, nos encontramos con modelos educativos que dan un valor primordial a las artes escénicas, para lo cual se incrementa el horario lectivo de la Música con inclusión de instrumentos musicales en el currículum, facilitando la mejora en la formación artística de los escolares tanto cuantitativa como cualitativamente.¹⁶⁷

Por otro lado, también en la Comunidad de Madrid nos encontramos con centros que apuestan por la innovación tecnológica como base de las nuevas tendencias metodológicas. Es el caso de alguno de los centros educativos SEK, en los que se aplica la metodología del Aula Inteligente. Esta metodología se define en la propia página web de la Institución como:

Una comunidad de aprendizaje, cuyo objetivo principal es el desarrollo de la inteligencia y de los valores de cada uno de sus alumnos, que planifican,

¹⁶⁷ Información descargada de la página web de las Escuelas Católicas de Madrid: <http://www.ecmadrid.org/es/niveles-implantacion>

realizan y regulan sus propias actividades, bajo la mediación de los profesores que utilizan métodos didácticos diversificados, y proponen tareas auténticas, evaluadas por alumnos y profesores, en un espacio multiuso y tecnológicamente equipado.¹⁶⁸

Esta definición, formulada por Felipe Segovia Olmo, fundador de la Institución SEK, hace referencia no solamente a una metodología de aprendizaje autónomo y autorregulado, sino también según Vidal, Morales y Moraima (2014), a una metodología que pretende la creación de un ambiente de aprendizaje colaborativo en la que el rol a desempeñar por los docentes y los alumnos varía profundamente respecto a la metodología tradicional. En este sentido, los propios Vidal et al. (2014), destacan que es una metodología que promueve la interactividad en el intercambio de información entre agentes educativos y facilita la construcción de aprendizajes significativos con una introducción más personalizada de contenidos curriculares mediante la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, cabe destacar que otros centros en los últimos años se están decantando por la implementación de métodos de aprendizaje cooperativo como una oportunidad de apostar por una metodología activa, que favorece no solamente la adquisición de habilidades sociales, sino también el desarrollo de un modelo educativo en el que el alumnado es protagonista de su propio aprendizaje. De esta forma, mediante el trabajo en pequeños grupos heterogéneos, el aprendizaje de cada uno de los alumnos se sitúa en un marco grupal en el que todos los miembros del grupo se responsabilizan de su propio aprendizaje pero también del aprendizaje de los compañeros.¹⁶⁹ En cualquier caso, este método didáctico, al que ya hemos hecho referencia en apartados anteriores supone, como decimos, uno de los cauces por los que discurren algunas de las nuevas apuestas pedagógicas de la realidad educativa de la

¹⁶⁸Información descargada de la página web del SEK International Schools (El Castillo-Madrid): <https://elcastillo.sek.es/el-colegio/curriculo/>

¹⁶⁹ Información descargada de la página web del Colegio Ártica: <http://labmadrid.com/aprendizaje-cooperativo/>

Comunidad de Madrid, apuestas que de una u otra forma, están intensificando las críticas al modelo pedagógico de la escuela tradicional.

5.6. CRÍTICAS A LA ESCUELA TRADICIONAL: DIFICULTADES PARA EL CAMBIO METODOLÓGICO

Dentro de la temática de investigación que nos ocupa, es decir, la vinculación entre las metodologías didácticas y el rendimiento académico de los alumnos y habiendo ya analizado métodos, metodologías y modelos pedagógicos desde una doble perspectiva tradicional y activa o alternativa, estamos de acuerdo con Tello (2014) cuando afirma que la innovación educativa “constituye un factor clave para la mejora de la calidad de los centros educativos” (p. 193).

De esta forma, si atendemos a la definición de Carbonell (2002), para quien la innovación educativa se constituye como “un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes” (como se cita en Tello, 2014, p. 194), entonces podemos afirmar que el principal objetivo de la innovación dentro de nuestro ámbito, es la mejora de los niveles de calidad educativa, aspecto este que como sabemos, es objeto de preocupación de las Administraciones educativas actuales.

Esta preocupación de los poderes públicos a la que hacemos referencia procede, como ya hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo, de la necesidad de adaptarse a las necesidades de la sociedad globalizada del libre mercado, en la que la competitividad es uno de sus elementos caracterizadores. En este sentido, si nos hacemos eco de lo señalado por Huber (2008), los métodos didácticos que en nuestros centros educativos se deberían aplicar serían aquellos que mejor preparasen a las nuevas generaciones de ciudadanos para participar de manera activa y responsable en las sociedades actuales.

Ante esta afirmación, no cabe más que preguntarse por qué en la actualidad, con los rápidos cambios sociales a los que estamos asistiendo y los condicionantes de una sociedad que requiere de personas cada vez más autónomas ante la individualización imperante, se siguen utilizando de manera mayoritaria metodologías expositivas en las que el alumno no deja de ser un agente pasivo.

Por qué, cómo nos indica Merchán Iglesias (2009), a pesar de lo que marca la legislación oficial¹⁷⁰ o en contra de múltiples discursos pedagógicos, la continuidad y la rutina en la acción metodológica en nuestras aulas se imponen a la innovación y al cambio.

Es cierto que el modelo escolar imperante en la actualidad, como indica Contreras Domingo (2010), procede de una larga tradición ya interiorizada por todos en la que la escuela graduada se configura como un lugar para enseñar y no para aprender, pero también es verdad, como viene a explicar Feito (2006), que el principal objetivo de la educación debe ser la de formar personas y dotarles de los instrumentos necesarios para afrontar con garantías su futuro, es decir, dotarles de capacidad para aprender a aprender. Esto, en la sociedad actual resultará de vital importancia, ya que como el propio Feito (2006) afirma, el conocimiento es efímero y cambiante.

A partir de esta reflexión y también a partir de los pobres resultados educativos de nuestro país en diversas evaluaciones externas, han aparecido en los últimos años cada vez con más insistencia y repercusión social, múltiples críticas al modelo de escuela tradicional, críticas que generalmente confluyen sin ir más allá en la necesidad de “modificar las prácticas en el *interior* de la escuela o sus relaciones con el *exterior*” (Contreras Domingo, 2010, p. 552).¹⁷¹

En este sentido, es cierto que tradicionalmente la relación de las escuelas con el entorno, principalmente familiar, no han sido todo lo fluidas que debieran por el bien común de los alumnos, todo ello, entre otras razones y atendiendo a lo que señala Del Castillo (2007), como consecuencia del excesivo verticalismo de la organización escolar y del carácter prescriptivo de su discurso (como se cita en Yurén y Cruz, 2009).¹⁷² Profundizando en este aspecto, Nóvoa (2009) nos indica

¹⁷⁰ Por ejemplo la LOE, a partir del cambio operado por la LOMCE, en su artículo 1. n, recoge entre los principios de la educación “el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa” (p. 17165).

¹⁷¹ En este caso, Contreras Domingo (2010) nos dice que también es necesaria una reflexión y “un replanteamiento profundo de la propia idea de institución escolar que se ha consagrado como única” (p. 552).

¹⁷² Además de la comentada, Yurén y Cruz (2009), a partir de los trabajos de Hernández (2001), exponen otras razones por las que la relación familias-escuela no termina de ser demasiado

que las críticas al modelo escolar institucionalizado que predomina en la actualidad, se sitúan todas ellas en “su incapacidad para promover el aprendizaje y para responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento” (p. 187), lo que además, según el propio autor, alimenta la sensación de crisis permanente que se ha instalado en nuestras escuelas. Asimismo, Gil, Gil y Vera (2011) nos dicen que la crítica a la escuela actual se basa en su desarraigo del contexto en el que actúa, educando en abstracto y no sobre la realidad de la vida. En definitiva, en la actualidad nos encontramos con un modelo escolar predominante que aparece en el siglo XVII, que se consolida en siglos posteriores y que se basa, según nos explica García Prieto (2014), en explicar contenidos aislados y acumulativos sin conexión con la realidad, que reflejan y reproducen la cultura predominante y que posteriormente se evalúan de manera parcelada en forma de exámenes.

Dicho esto, si como indican Gil et al. (2011), a lo largo de la historia educativa existen múltiples ejemplos que van desde Rousseau hasta teorías más actuales que abogan por una reflexión acerca del modelo escolar institucional, cabe preguntarse por las razones que dificultan el definitivo cambio de modelo educativo imperante o al menos, el desarrollo de mayor número de experiencias escolares que se salgan de lo habitual y lo tradicional.

A este respecto, Tello (2014) nos explica que en general los cambios en los centros educativos son siempre complicados por tender todos ellos a mantener cierta estabilidad. Además, destaca el propio autor, entre el profesorado en la mayoría de los casos, los esfuerzos se canalizan a la realización de sus múltiples tareas del día a día, entre ellas, no solamente impartir clases, sino también programar, corregir y revisar tareas de los alumnos, asistir a reuniones de Claustro, de Equipo Docente, reuniones con padres, así como organizar toda la carga burocrática a la que se les somete. Ante estas circunstancias, la innovación metodológica no resulta fácil.

fluida, entre ellas, la de los canales de participación. En este sentido, las citadas autoras nos dicen que las familias “no encuentran espacios en los que puedan participar, y cuando se presenta alguno, la posibilidad de participar es restrictiva y hasta excluyente, pues se limita a reuniones y cooperaciones cuyo motivo son necesidades administrativas y materiales” (p. 139).

A las razones esgrimidas, Merchán Iglesias (2009) añade otras que dificultan la innovación metodológica y que derivan de la configuración del aula como “una realidad en la que intervienen diversas fuerzas y agentes, unos físicamente presentes y otros quizás invisibles y distantes pero igualmente potentes” (p. 7). Sobre esto, el propio Merchán Iglesias (2009) considera que el profesorado es requerido, ya sea de manera directa o indirecta, a mantener el orden en las clases y muy pocos están dispuestos a renunciar a un principio que consideran fundamental para el aprendizaje,¹⁷³ por lo que parece que el mantenimiento del orden de los alumnos en clase adquiere categoría de método de enseñanza de tal manera que, el fracaso de las reformas escolares a las que hemos asistido en los últimos años se explica “porque entran en conflicto con la lógica del orden a la que están supeditados los profesores” (p. 8).

Asimismo, Tejada Fernández (2008) nos explica que el proceso de innovación docente también vendrá determinado por una serie de dimensiones, entre ellas, la tecnológica, la situacional del centro y las aulas, la personal del profesor y también por la dimensión política. En este sentido, podemos decir que la tendencia actual de las Administraciones educativas a la configuración de políticas educativas vinculadas a la obtención de resultados académicos como indicador de la salud del sistema educativo correspondiente, está condicionando la práctica docente, ya que según indica Merchán Iglesias (2009), mientras el examen sea uno de los ejes de las prácticas educativas, las reformas metodológicas que entren en contradicción con esa lógica será difícil que alcancen algún atisbo de éxito.

Por último, tomando como referencia a Díaz Barriga (2010), señalan Martínez, Toledo y Román (2009) que para favorecer la innovación en la práctica docente no solamente será necesaria una modificación de los currículos que caracterizan a los sistemas educativos actuales, sino también abordar la cuestión de la formación profesional de los profesores, la cual, según Perrenoud (2004), debería abarcar la adquisición de conocimientos prácticos y conceptuales de la

¹⁷³ Según el propio Merchán Iglesias (2009) en enseñanza el orden se entiende como una serie de pautas de comportamiento caracterizadas por la presencia, la quietud, el silencio, la atención y la obediencia.

labor docente. En este sentido, desde nuestro punto de vista el profesorado accede a la función docente con escaso conocimiento de diversidad metodológica existente¹⁷⁴ y cuando lo tiene, como destaca Díaz-Barriga (2010), es de carácter técnico y simplista por carecer de una base teórica y crítica, lo que dificulta “la posibilidad de arribar a una apropiación estratégica para su empleo en el contexto del aula” (p. 42).

En cualquier caso, considerando que, entre otros aspectos, las tasas de abandono escolar en España continúan estando en tasas que prácticamente duplican la media europea o que los resultados de las evaluaciones estandarizadas de carácter internacional no terminan de mostrar grandes mejoras, cabe preguntarse sobre el camino que deberían seguir las políticas educativas para asegurar sistemas educativos de calidad que mejoren de manera global y por tanto, repercuta positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Sobre esto, Barber y Mourshed (2007) y su Informe Mckinsey, nos dicen que los sistemas educativos con mejores resultados son los que apuestan por la mejora de los procesos de enseñanza en las aulas, ya que presentan un impacto directo en el aprendizaje del alumnado (como se citó en Fernández Franco, 2009).¹⁷⁵

En este sentido y para concluir, el propio Fernández Franco (2009) se refiere a que en buena medida la calidad y la eficiencia en los centros docentes vendrá determinada por la implementación de adecuadas metodologías en la práctica docente dentro de nuestras aulas, lo cual y puesto que esas aulas se contextualizan dentro de un determinado centro, esa apuesta por las buenas prácticas metodológicas deberá coexistir con organizaciones escolares eficaces que faciliten la puesta en práctica de esa actividad docente. Para ello se

¹⁷⁴ A este respecto, haciendo alusión a estudios de Southgate (1981) y Avann (1983), Pozuelos y Rodríguez (2008) en un trabajo sobre la enseñanza por proyectos hacen referencia al escaso conocimiento sobre este método por parte del profesorado.

¹⁷⁵ Según recoge Fernández Franco (2009), para los autores del Informe Mckinsey, los sistemas educativos de éxito actuaron sobre el fomento de buenas prácticas metodológicas, la selección del profesorado y la atención a la diversidad, a lo que habría que añadir una adecuada organización de los centros docentes.

diseñarán, no Proyectos Educativos que no se renuevan durante años y que son ejemplos abstractos de aquello sobre lo que prioriza el centro, sino Proyectos Educativos abiertos, flexibles y cambiantes que definan líneas metodológicas comunes en los centros, evitándose de esta forma, que en un mismo centro educativo nos encontremos con diferentes metodologías en función de los intereses, creencias, preocupaciones o implicación del profesorado.

6. CONCLUSIONES DE LA REVISIÓN TEÓRICA

Llegados a este punto, finalizamos la revisión teórica de nuestro trabajo de investigación. Esta revisión nos ha permitido establecer una clara relación entre la política educativa que se desarrolla en el contexto de las naciones occidentales, en nuestro país y en la Comunidad de Madrid con el discurso de la calidad y el rendimiento académico a través de las evaluaciones externas estandarizadas y la metodología didáctica, realizando para ello, en este último caso, un exhaustivo recorrido por la gran variedad de métodos didácticos que se pueden aplicar en nuestra aulas y por los modelos pedagógicos con mayor presencia en el contexto educativo de la Comunidad de Madrid.

De esta forma, partiendo de una idea general de la política educativa como un proceso de toma de decisiones en un campo muy concreto de la sociedad, parece evidente que en las últimas décadas la calidad y el rendimiento académico se han convertido en los ejes sobre los que giran las políticas públicas en educación. Unos ejes cuya procedencia se contextualizan en el sector económico y productivo de las grandes naciones occidentales y que se ha instado en el ámbito educativo ya de manera definitiva.

Así, como hemos visto a lo largo de esta revisión teórica, en ese contexto de calidad, de rendimiento y de excelencia, las evaluaciones externas estandarizadas, ya sean internacionales, nacionales o regionales, se configuran en verdaderas protagonistas de los sistemas educativos actuales condicionando la vida académica de las escuelas desde diversas perspectivas, siendo una de ellas y cobrando especial relevancia entre la Comunidad Educativa, la cuestión de la metodología didáctica. A este respecto, como hemos podido analizar a lo largo de los capítulos precedentes, existe una gran variedad de métodos didácticos que se contextualizan, en la mayoría de los casos, en grandes corrientes y líneas pedagógicas que los centros educativos adoptan y asumen ante el gran reto que se les presupone, la formación integral del alumnado.

SEGUNDA PARTE

LA INVESTIGACIÓN

7. METODOLOGÍA

7.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una vez finalizada la revisión teórica pasamos a abordar el objeto de investigación del presente trabajo para lo cual, en primer lugar realizaremos la descripción del proceso metodológico que se ha llevado a cabo y que ha permitido llegar a las conclusiones que se expondrán en el capítulo correspondiente.

De esta forma, partiendo de las afirmaciones de Pérez Juste, Galán González y Quintanal Díaz (2012) en cuanto a que el planteamiento del problema debe ser el inicio de toda investigación, cabe destacar que a partir del auge de las evaluaciones externas como instrumento de medida del rendimiento del alumnado, hemos podido comprobar en los últimos años como diferentes sectores de la Comunidad Educativa, principalmente profesores, padres y madres de alumnos, han comenzado a interesarse sobre las razones por las que unos alumnos obtienen mejores resultados que otros. De hecho, es común en nuestro día a día escuchar opiniones y comentarios de padres, madres y profesores sobre el hecho de que los alumnos de uno u otro centro obtienen buenos o malos resultados en función de la metodología que aplican en sus aulas o por la línea pedagógica general de la institución educativa correspondiente.

En este orden de cosas, parece necesario que la Comunidad Educativa, especialmente padres y madres de alumnos que requieren y exigen una respuesta educativa de calidad por parte de las instituciones escolares, posean instrumentos adecuados que les lleve a tener mayor cantidad de información que les ayude y permita decidir sobre el tipo de metodología didáctica que prefieren para sus hijos, siempre con el objetivo de obtener los mejores resultados académicos, siendo aquí donde se contextualiza nuestro trabajo de investigación.

En este sentido, partiendo del hecho de que la metodología didáctica contribuye al desarrollo de un sistema educativo de calidad y que por ello, desde las

diversas Administraciones educativas se fomenta la innovación metodológica,¹⁷⁶ llama la atención la escasez de trabajos y estudios que realicen una exhaustiva descripción de las corrientes pedagógicas presentes en la rica diversidad educativa de la Comunidad de Madrid y que en función de estas, aborde el análisis del rendimiento académico.

En este contexto, puesto que se reconoce la importancia de los centros educativos como eje de socialización universal, parece evidente que en cumplimiento del principio de libertad de enseñanza al que ya nos hemos referido a lo largo de este trabajo, son múltiples las opciones metodológicas que se aplican en los centros dentro de su línea educativa y que no tienen otro objetivo que facilitar la adquisición de todo tipo de aprendizajes y por tanto, mejorar el rendimiento académico del alumnado.

De esta forma, si aceptamos el valor actual de las evaluaciones externas que la Administración educativa lleva a cabo periódicamente como un elemento válido para determinar la salud de nuestro sistema educativo a través de la medición cuantitativa de los resultados académicos de nuestros alumnos y centros, cabe entonces plantearse y preguntarse por las diferencias respecto al rendimiento académico de los alumnos en función de la metodología didáctica aplicada por docentes y centros dentro de las corrientes pedagógicas imperantes en la actualidad, diferencias que de manera objetiva pueden ser medibles a través de pruebas externas estandarizadas.

Así pues, llegados a este punto de nuestra exposición, parece necesario proponer un trabajo de investigación en el que, tomando como eje de referencia las pruebas de evaluación externa que la Comunidad de Madrid aplicó hasta el año 2015, se analicen los resultados académicos obtenidos por alumnos de Primaria y Secundaria contextualizados en centros educativos que se caractericen por la aplicación de metodologías específicas

¹⁷⁶ La LOE, a partir de la Reforma operada por la LOMCE, establece en su Preámbulo que se necesita “propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje” (p. 97860).

Para ello, además de haber realizado ya en apartados anteriores una exhaustiva descripción del panorama educativo de la Comunidad de Madrid a nivel metodológico, abordaremos el análisis del rendimiento académico de los alumnos a lo largo de su escolaridad obligatoria. En este caso, por un lado, analizaremos el rendimiento académico del alumnado que realizó las pruebas de evaluación externa de la Comunidad de Madrid primero en el año 2011 y posteriormente en el 2014, años en los que esos alumnos fueron evaluados en 6º de Primaria y 3º de la ESO respectivamente. Por otro, para tener una visión más completa en nuestro proceso de análisis, esa misma dinámica de investigación la llevaremos a cabo con los alumnos que realizaron las pruebas de 2012 en 6º de Primaria y que posteriormente fueron evaluados en el año 2015 cuando cursaron 3º de la ESO.

Todo ello, permitirá a la Comunidad Educativa de nuestro entorno disponer de un instrumento de gran valor para determinar políticas educativas a nivel macro, definir proyectos educativos de centro o permitir a las familias, dentro de la libertad de elección de centro existente en la Comunidad de Madrid, apostar por un tipo de educación u otra, no ya sólo por la exhaustiva descripción metodológica realizada, sino también por la vinculación de esa acción metodológica con el rendimiento académico.

7.2. OBJETIVOS

En términos generales estamos de acuerdo con Nieto Martín (2008) cuando afirma “que los problemas educativos, con sus resultados y consecuencias, son una constante en las preocupaciones individuales y colectivas del ser humano” (p. 254), siendo una de ellas, a nuestro parecer, la calidad educativa y en consecuencia, el rendimiento académico del alumnado.

En este sentido, destaca el propio Nieto Martín (2008) que las investigaciones relacionadas con el rendimiento académico no deberían constituirse en un fin en sí mismas, sino más bien en una estrategia que permita “fundamentar la actuación profesional del educador” (p. 255).

A partir de esta idea, planteamos en nuestro proceso de investigación un objetivo general definido en los términos que siguen a continuación:

- Determinar, a partir de las pruebas CDI de 6º de Primaria y 3º ESO, las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos de Primaria y Secundaria en función de la metodología didáctica recibida y contextualizada dentro de los principales modelos pedagógicos presentes en la Comunidad de Madrid, así como determinar las posibles correlaciones existentes en el rendimiento del alumnado en su paso de Primaria a Secundaria en función igualmente de la metodología didáctica.

Atendiendo a este objetivo general, planteamos una serie de objetivos específicos tanto de naturaleza teórica como de naturaleza investigativa:

1. Objetivos específicos de naturaleza teórica.

- Conocer las principales metodologías y modelos pedagógicos que se aplican en los centros educativos de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid.
- Conocer el valor de las evaluaciones externas como factor de mejora de la calidad educativa.

2. Objetivos específicos de naturaleza investigativa.

- Estructurar la población escolar de la Comunidad de Madrid en función de la metodología didáctica recibida.
- Identificar y clasificar los diferentes centros educativos de Primaria en los que se contextualiza la población escolar de la Comunidad de Madrid según su metodología y modelo pedagógico.
- Conocer los resultados académicos que obtienen los alumnos contextualizados en los diferentes centros educativos de Primaria de la Comunidad de Madrid en las pruebas CDI de 6º de Primaria.
- Conocer los resultados académicos de los alumnos contextualizados en los centros de Educación Secundaria Obligatoria adscritos a los centros de Primaria objeto de la investigación, a través de las pruebas CDI de 3º de la ESO.

- Realizar un seguimiento del rendimiento académico del alumnado a lo largo de la educación obligatoria en Primaria y Secundaria, vinculando los centros educativos en los que cursaron estudios de Primaria con centros de educación Secundaria, atendiendo a la política de adscripción educativa seguida por la Comunidad de Madrid hasta el curso 2012/2013.
- Conocer las diferencias en el rendimiento académico del alumnado de Primaria y Secundaria en función de la metodología didáctica recibida a través de las pruebas CDI de 6º de Primaria del año 2011 y las pruebas CDI de 3º de la ESO del año 2014.
- Conocer las diferencias en el rendimiento académico del alumnado de Primaria y Secundaria en función de las metodologías didácticas recibida a través de las pruebas CDI de 6º de Primaria del año 2012 y las pruebas CDI de 3º de la ESO del año 2015.
- Determinar las posibles correlaciones, en cuanto al rendimiento académico de los alumnos en función de la metodología didáctica recibida, entre las etapas de Primaria en el año 2011 y de Secundaria en el año 2014 en el contexto educativo de la Comunidad de Madrid.
- Determinar las posibles correlaciones, en cuanto al rendimiento académico de los alumnos en función de la metodología didáctica recibida, entre las etapas de Primaria en el año 2012 y de Secundaria en el año 2015 en el contexto educativo de la Comunidad de Madrid.

7.3. HIPÓTESIS

Una vez formulados los objetivos de nuestra investigación, pasamos a plantear las hipótesis de nuestro trabajo doctoral. Destaca McGuigan (1976) que a grandes rasgos un problema será resoluble si se da un doble requisito, por un lado que llegado el caso se pueda plantear una hipótesis relevante como intento de solución para ese problema y por otro, que sea posible definir el grado de probabilidad para la hipótesis planteada (como se cita en Pérez Juste, Galán González y Quintanal Díaz, 2012).

De esta forma, como ya hemos señalado, la investigación que llevamos a cabo pretende determinar las diferencias en el rendimiento del alumnado en Primaria y Secundaria en función de la metodología aplicada en los centros docentes. Por ello, con la intención de ser posteriormente sometida a contraste empírico mediante la adecuada recogida de datos y de información, formulamos una hipótesis principal definida en los siguientes términos:

- Existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid detectadas a través de los resultados en las pruebas de evaluación externa CDI en 6º de Primaria y 3º de la ESO en función de la metodología didáctica recibida en su periodo de escolarización obligatoria.

A partir de aquí podemos formular una serie de hipótesis secundarias tales como:

1. Existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid detectadas a través de las pruebas de evaluación externa CDI en 6º de Primaria y 3º de la ESO en función de la metodología didáctica recibida en centros educativos contextualizados en las diferentes zonas geográficas de la región.
2. Existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid detectadas a través de las pruebas CDI en 6º de Primaria y 3º de la ESO en función de la metodología didáctica recibida en centros educativos contextualizados por su titularidad.
3. Existe relación entre el rendimiento académico del alumnado al cursar estudios de Primaria y de ese mismo grupo de alumnos al cursar estudios en la etapa de Secundaria Obligatoria en función de la metodología didáctica recibida.

7.4. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

Siendo la finalidad de nuestro estudio valorar, en los periodos 2011/2014 y 2012/2015, las diferencias respecto al rendimiento académico del alumnado en función de la metodología aplicada, así como las posibles correlaciones entre el rendimiento en Primaria y Secundaria, entendemos que las variables de criterio en nuestro trabajo de investigación serán por un lado, los resultados académicos obtenidos por los alumnos en las pruebas CDI de 6º de Primaria para el año 2011 y de 3º de la ESO para el año 2014, y por otro, los resultados académicos obtenidos por los alumnos en las pruebas CDI de 6º de Primaria en el año 2012 y en 3º de ESO en el año 2015. Por su parte, la variable predictora vendrá definida por la metodología didáctica que recibieron los alumnos objeto de estudio.

De esta forma, según este planteamiento, las variables de criterio vendrán determinada por los siguientes elementos:

a) Para la etapa de Primaria, año 2011

- Nota global (área1_11Pri). Nota media de toda la prueba CDI de 6º de Primaria medida de 0 a 10.
- Nota en Lengua (área2_11Pri). Nota media en el área de Lengua Castellana y Literatura de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 6º de Primaria medida de 0 a 10.
- Nota en Matemáticas (área3_11Pri). Nota media en el área de Matemáticas de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 6º de Primaria medida de 0 a 10.
- Nota en cultura general (área4_11Pri). Nota media en el apartado de cultura general de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 6º de Primaria medida de 0 a 10.
- Porcentaje de aprobados total (1º%area1_11). Porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI de 6º de Primaria.
- Porcentaje de aprobados en Lengua (1º%area2_11). Porcentaje de alumnos que aprobaron la prueba CDI de 6º de Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura.

- Porcentaje de aprobados en Matemáticas (1^º%area3_11). Porcentaje de alumnos que aprobaron la prueba CDI de 6º de Primaria en el área de Matemáticas.
- Porcentaje de aprobados en cultura general (1^º%area4_11). Porcentaje de alumnos que aprobaron la prueba CDI de 6º de Primaria en el apartado de cultura general.

b) Para la etapa de Secundaria, año 2014

- Nota global (área1_14Sec). Nota media de toda la prueba CDI de 3º de ESO medida de 0 a 10.
- Nota en Lengua (área2_14Sec). Nota media en el área Lengua Castellana y Literatura de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 3º de ESO medida de 0 a 10.
- Nota en Matemáticas (área3_14Sec). Nota media en el área de Matemáticas de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 3º de ESO medida de 0 a 10.
- Porcentaje de aprobados total (2^º% area1_14). Porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba.
- Porcentaje de aprobados en Lengua (2^º%area2_14). Porcentaje de alumnos que aprobaron la prueba CDI de 3º de ESO en el área de Lengua Castellana y Literatura.
- Porcentaje de aprobados en Matemáticas (2^º%area3_14). Porcentaje de alumnos que aprobaron la prueba CDI de 3º de ESO en el área de Matemáticas.

c) Para la etapa de Primaria, año 2012

- Nota global (área1_12Pri). Nota media de toda la prueba CDI de 6º de Primaria medida de 0 a 10.
- Nota en Lengua (área2_12Pri). Nota media en el área Lengua Castellana y Literatura de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 6º de Primaria medida de 0 a 10.

- Nota en Matemáticas (área3_12Pri). Nota media en el área de Matemáticas de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 6º de Primaria medida de 0 a 10.
- Nota en cultura general (área4_12Pri). Nota media en el apartado de cultura general de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 6º de Primaria medida de 0 a 10.
- Porcentaje de aprobados total (1º%area1_12). Porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI de 6º de Primaria.
- Porcentaje de aprobados en Lengua (1º%area2_12). Porcentaje de alumnos que aprobaron la prueba CDI de 6º de Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura.
- Porcentaje de aprobados en Matemáticas (1º%area3_12). Porcentaje de alumnos que aprobaron la prueba CDI de 6º de Primaria en el área de Matemáticas.
- Porcentaje de aprobados en cultura general (1º%area4_12). Porcentaje de alumnos que aprobaron la prueba CDI de 6º de Primaria en el apartado de cultura general.

d) Para la etapa de Secundaria, año 2015

- Nota global (área1_15Sec). Nota media de toda la prueba CDI de 3º de ESO medida de 0 a 10.
- Nota en Lengua (área2_15Sec). Nota media en el área Lengua Castellana y Literatura de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 3º de ESO medida de 0 a 10.
- Nota en Matemáticas (área3_15Sec). Nota media en el área de Matemáticas de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 3º de ESO medida de 0 a 10.
- Porcentaje de aprobados total (2º%area1_15). Porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba.
- Porcentaje de aprobados en Lengua (2º%area2_15). Porcentaje de alumnos que aprobaron la prueba CDI de 3º de ESO en el área de Lengua Castellana y Literatura.

- Porcentaje de aprobados en Matemáticas (2^o%area3_15). Porcentaje de alumnos que aprobaron la prueba CDI de 3^o de ESO en el área de Matemáticas.

Una vez definidas las variables de criterio pasamos a definir las variables predictoras, en este caso, las metodologías didácticas aplicadas en los centros docentes.

a) Para la etapa de Primaria.

1. Metodología Waldorf.
2. Metodología Montessori.
3. Metodología Ecosocial.
4. Escuelas Democráticas.
5. Metodología de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE).
6. Constructivismo en toda la etapa de Primaria.
7. Constructivismo en algunos ciclos de Primaria.
8. Aprendizaje cooperativo.
9. Programa bilingüe de la Comunidad de Madrid
10. Programa bilingüe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y del British Council (BC).
11. Metodología tradicional.

Cabe destacar que en Primaria, para el análisis de datos, se ha trabajado mayoritariamente con agrupaciones de metodologías que incluyen a las anteriores, quedando todas ellas en tres grupos:

1. Metodologías activas (metodología Waldorf, Montessori, ecosocial, democrática, ILE, constructivismo en toda la etapa de Primaria, constructivismo aplicado en algunos ciclos de Primaria y aprendizaje cooperativo).
2. Metodología bilingüe (Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid y Programa Bilingüe del convenio MECD-BC).
3. Metodología tradicional.

b) Para la etapa de Secundaria.

1. Metodología Waldorf.
2. Metodología Montessori.
3. Metodología Ecosocial.
4. Metodología ILE.
5. Aprendizaje cooperativo.
6. Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.
7. Metodología tradicional.

Asimismo, al igual que en Primaria, en nuestro estudio se ha realizado otro tipo de agrupación metodológica que facilitase el análisis de datos, quedando definida la variable independiente de la siguiente manera:

1. Metodologías activas (metodología Waldorf, metodología Montessori, metodología ecosocial, metodología ILE y aprendizaje cooperativo).
2. Metodología bilingüe (Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid).
3. Metodología tradicional.

Por otro lado, en nuestro trabajo doctoral hemos trabajado también con otras variables independientes tales como las zonas geográficas en las que queda dividido el territorio educativo de la Comunidad de Madrid o la titularidad de los centros docentes. En el primer caso, la división realizada ha sido la que se explica a continuación:

1. Zona Norte.
2. Zona Sur.
3. Zona Este.
4. Zona Oeste.
5. Zona Capital.

Por su parte, respecto a la titularidad de los centros docentes, el agrupamiento realizado ha sido:

1. Centros de titularidad pública
2. Centros de titularidad privada/concertada.

7.5. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Autores como García Domingo y Quintanal Díaz (2012) nos explican que existe un criterio ampliamente extendido en la comunidad científica para diferenciar, dentro del ámbito educativo, entre investigaciones cualitativas e investigaciones cuantitativas en función del tipo o el carácter de la medida.

Por ello, siendo la finalidad de nuestro estudio determinar las diferencias en el rendimiento académico en función de la metodología, así como las correlaciones entre Primaria y Secundaria, entendemos que nuestro trabajo presenta las características claras de una investigación cuantitativa, ya que “nos centramos en la medida y cuantificación de variables y en el análisis estadístico de las mismas” (García Domingo y Quintanal Díaz, 2012, p. 76). Además, teniendo en cuenta a autores como Albert (2007); Latorre, Rincón y Arnal (2003) o Mateo y Vidal (2000), nuestra investigación presenta una visión objetiva, tangible, positivista y externa, centrándose en fenómenos observables, siendo su objetivo la de conocer y explicar la realidad para posteriormente poder realizar predicciones (como se cita en Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

De esta forma, Cea D´Ancona (1999), citado por García Domingo y Quintanal Díaz (2012), la investigación cuantitativa la diferencia, tal y como se puede observar en la Figura 22, en tres bloques:

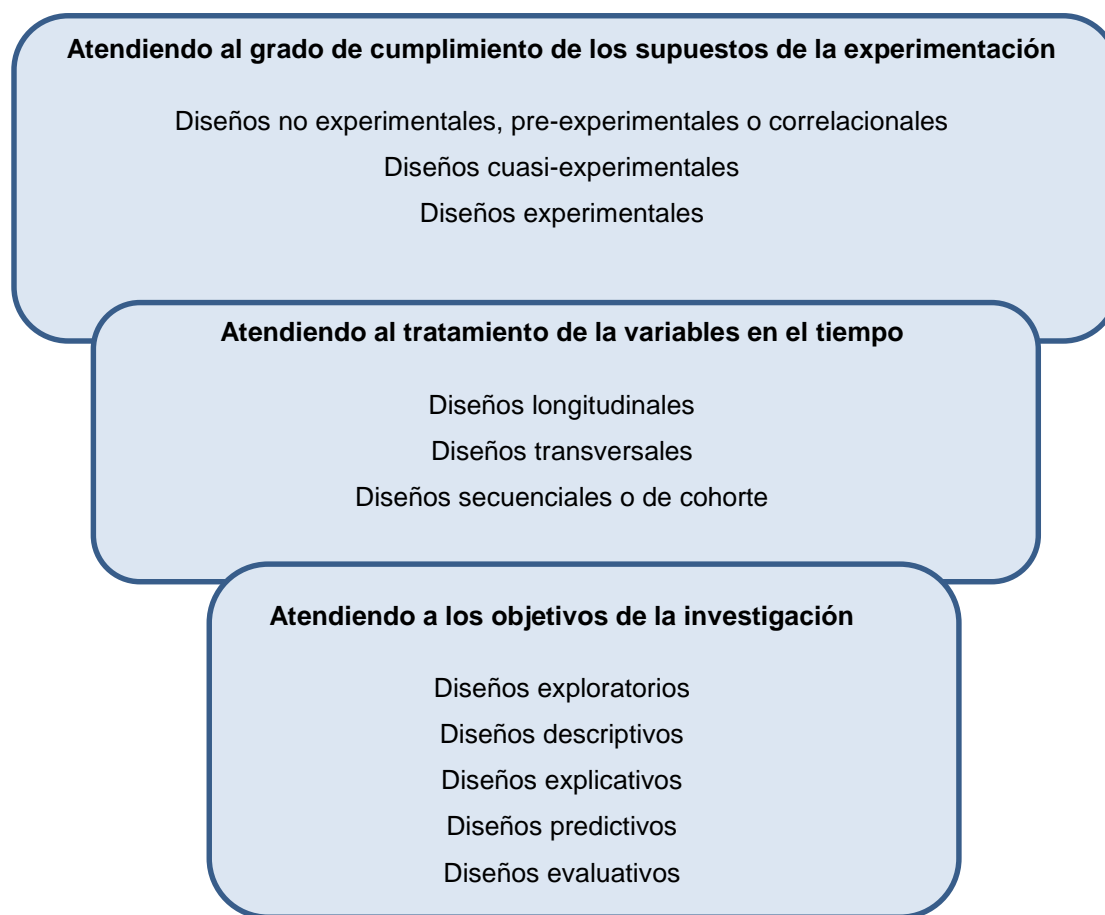


Figura 22. Clasificación de la investigación cuantitativa. (Fuente: García Domingo y Quintanal Díaz, 2012, p. 77. Adaptado).

En función de esta clasificación, consideramos que nuestro trabajo se encuadra dentro de una investigación no experimental, en cuanto a que, como señalan García Domingo y Quintanal Díaz (2012) no existe manipulación de las variables, si no que nos limitamos a observar el fenómeno en condiciones naturales sin modificarlo.

Asimismo, en función del tratamiento de variables en el tiempo, llevaremos a cabo un diseño transversal al tiempo que longitudinal. Será transversal porque, como veremos en el siguiente apartado, por un lado analizaremos el rendimiento académico en función de diferentes metodologías en periodos temporales concretos (2011, 2012, 2014 y 2015) y por otro, será longitudinal porque abordaremos la medición del rendimiento académico desde la perspectiva de la continuidad, es decir, se analizan los resultados de los alumnos evaluados en los años 2011 y 2012 en 6º de Primaria y posteriormente se vuelven a analizar

los resultados de esos mismos grupos de alumnos tres años más tarde al ser evaluados en 3º de ESO en los años 2014 y 2015 respectivamente.

Por último, atendiendo al objetivo de la investigación, nos situaremos en un nivel de indagación descriptivo, ya que en función de lo que apuntan autores como Pardo, Ruiz y San Martín (2015) trataremos de “dar respuesta a la pregunta *cómo son las cosas*” (p.20). Trataremos, en definitiva, de “obtener conocimiento sobre algo desconocido, identificar problemas de investigación y generar ideas (posibles soluciones a los problemas) para ser estudiadas a otros niveles” (Pardo, Ruiz y San Martín, 2015, p. 20).

Por último, considerando el carácter cuantitativo de nuestro trabajo, las fases de nuestra investigación seguirán las pautas que marcan gran parte de las referencias bibliográficas consultadas, en este caso atenderemos a la propuesta por Rodríguez y Valdeoriola en un trabajo del año 2007, la cual se concreta, tal y como se cita en Rodríguez y Valdeoriola (2009), en la Figura 23:

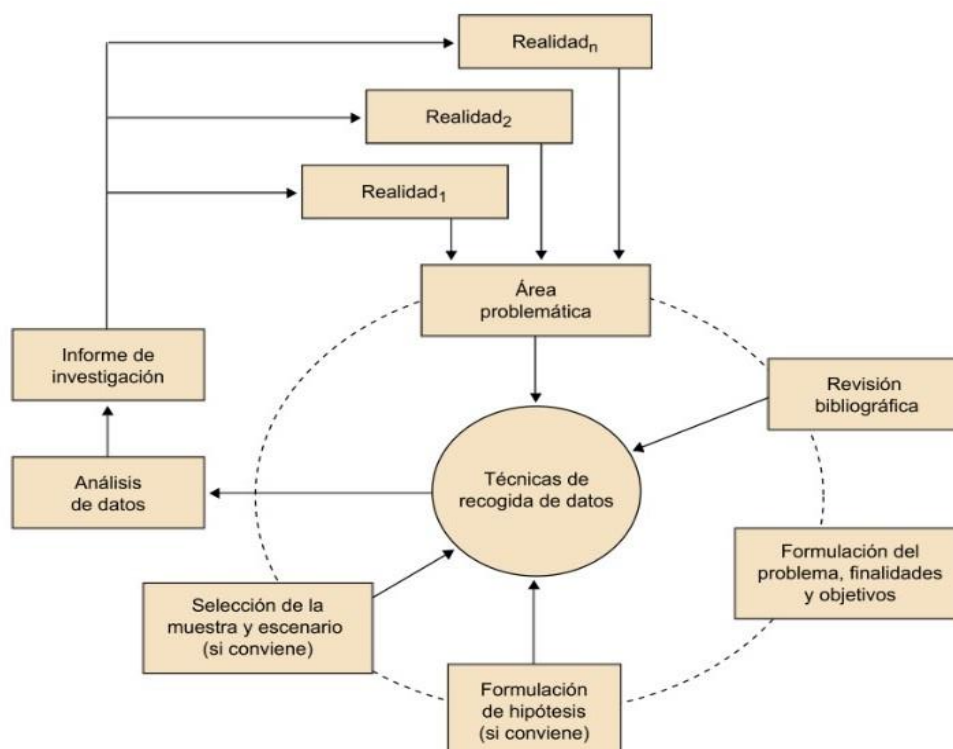


Figura 23. Diseño de la investigación. (Fuente: Rodríguez y Valdeoriola, 2009).

Finalmente, podemos destacar que los propios Rodríguez y Valdeoriola (2009) vienen a señalar que desde una perspectiva pragmática, la fases de la

investigación no deberían constituirse en compartimentos estancos, sino que, tal y como queda de manifiesto en la antes expuesta Figura 23, esas fases deben estar interrelacionadas, lo que llevará a constituir “un método de investigación propio y singular” (p. 16).

7.6. SUJETOS: POBLACIÓN Y MUESTRA

Tal y como nos indican Pérez Juste, Galán González y Quintanal Díaz (2012) la población puede ser definida como el conjunto de todos aquellos casos, elementos o individuos que cumplen o vienen definidos por una serie de características. En el caso de nuestro estudio, considerando que la finalidad es la de valorar las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en Primaria y Secundaria en función de la metodología didáctica recibida, la población serán los centros de todos aquellos alumnos de Primaria de la Comunidad de Madrid que realizaron las pruebas CDI de 6º de Primaria en los años 2011 y 2012, siendo por tanto, dos grupos diferentes de alumnos. En este caso, para el año 2011 los alumnos se distribuyeron en 1261 centros de Primaria y para el año 2012 en 1263 centros de educación Primaria.

Así, considerando que “resulta complicado y costoso recoger datos de todos los posibles sujetos que pueden ser objeto de investigación” (García Llamas, 2011, p. 251), y en función de la población antes establecida, procedemos a describir la muestra representativa de nuestro estudio.

De esta forma, dada la naturaleza de nuestra investigación, consideramos que la opción más adecuada es la de llevar a cabo un procedimiento por estratos o polietápico de muestreo, ya que como indican Pardo, Ruiz y San Martín (2015), este tipo de muestreo “se utiliza cuando una población está formada por diferentes subpoblaciones o *estratos*” (p. 41), siendo en nuestro caso la primera fase, la división de la población total de centros de Primaria de la Comunidad de Madrid en función de su línea metodológica.

A continuación, la segunda etapa en nuestro proceso de muestreo se correspondió con la identificación de los centros escolares en los que los alumnos cursaron sus estudios de educación Primaria en función de la metodología didáctica recibida, llevándose a cabo una selección aleatoria de

esos centros educativos y quedándonos de cada uno de ellos tanto con las notas medias como con los porcentajes de alumnos aprobados en las diversas áreas evaluadas en las pruebas CDI de 6º de Primaria en los años 2011 y 2012.

De manera más detallada, la selección de los centros en los que hemos contextualizado a los alumnos objeto de estudio la hemos realizado en función de tres grades metodologías excluyentes unas de otras a lo largo de todo el proceso de escolarización del alumnado, es decir, las metodologías activas en sus diversas vertientes caracterizadas por el uso de recursos que permiten desechar el libro de texto como guía principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje; las metodologías bilingües en dos de las modalidades existentes y caracterizadas por la aplicación del método Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) y por último, la metodología tradicional donde la lección magistral y el libro de texto se configuran como la guía principal de enseñanza.

Así, encontrando en ocasiones falta de disponibilidad de datos, dentro de las metodologías activas nuestra muestra se compone de centros concertados, privados y públicos vinculados a la metodología Waldorf, de la cual hemos seleccionado dos tercios; centros educativos próximos a los principios pedagógicos de las Escuelas Democráticas, cuya muestra supone un tercio de la población total y centros vinculados a los postulados metodológicos de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), siendo la muestra del 80% de la población existente. Estas muestras, en todos los casos, las consideramos representativas de la población total al no haber encontrado indicios de que el resto se corresponda con centros escolares de Primaria que se consideren metodológicamente diferentes a los citados. De igual forma, la muestra dentro de las metodologías activas la componen también escuelas contextualizadas dentro de la enseñanza cooperativa, así como centros que hemos vinculado tanto a las metodologías constructivistas aplicadas tanto en toda la etapa de Primaria como únicamente al constructivismo aplicado en algunos cursos de la citada etapa. En los tres casos, por razones de limitación de información y porque al no existir datos disponibles sobre el censo de escuelas no se pudo hacer una estimación de la población total existente, la muestra corresponde a los datos que se han podido obtener. Finalmente, en cuanto a las metodologías activas

hemos obtenido muestra de centros escolares de metodología Montessori y metodología de carácter ecosocial, coincidiendo las muestras con la población total existente.

Por otro lado, respecto a las metodologías bilingües, destacamos que por una parte se obtuvieron muestras de los centros de la Comunidad de Madrid que forman parte del proyecto bilingüe surgido de los Acuerdos entre el British Council y el MECD español, suponiendo la muestra un 50% del total de la población. Por otro lado, también se obtuvo muestra de los centros educativos que formaron parte de las dos promociones iniciales del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, siendo la muestra del 25% de la población total y quedando las diferentes zonas educativas de la región también representadas. En ambas modalidades bilingües la selección de la muestra se realizó sobre centros educativos de titularidad pública, ya que era en estos centros en los que durante el periodo de la investigación, esas modalidades bilingües estaban totalmente implantadas y desarrolladas.

Finalmente, incluyéndose en ella centros de enseñanza pública, privada y concertada, respecto a los centros de enseñanza tradicional, destacamos que constituye la muestra más grande de todas. No obstante, somos conscientes de que aunque sea la muestra más grande también es la que de manera más débil representa a la población total, ya que considerando las diversas zonas geográficas de la región, representa en torno al 4,3% del total.

Por último, puesto que suponemos que los grupos de alumnos de Primaria son grupos que se mantienen homogéneos sin cambios significativos, cabe destacar que la tercera y última fase en nuestro muestreo por etapas, se correspondió con la identificación de los centros de enseñanza Secundaria en los que los grupos de alumnos de Primaria que formaron parte de la muestra, continuaron con sus estudios de escolaridad obligatoria, quedándonos, al igual que en Primaria, con las notas medias de esos centros, así como con los porcentajes de aprobados en las áreas evaluadas en las pruebas CDI de 3º de la ESO en los años 2014 y 2015.

7.7. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Una vez seleccionada la muestra y teniendo en cuenta que en nuestro trabajo de investigación pretendemos analizar las posibles diferencias en el rendimiento académico del alumnado en Primaria y Secundaria en función de la corriente metodológica recibida en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, como instrumento de medida se utilizarán las pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) que la Comunidad de Madrid aplicó en su ámbito de competencia educativa hasta el año 2015, tanto en 6º de Primaria como en 3º de Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, considerando que nuestra investigación se contextualiza en dos periodos diferentes (6º de Primaria en 2011 y 3º de la ESO en 2014 y 6º de Primaria en 2012 y 3º de la ESO en 2015), se han utilizado las pruebas CDI correspondientes a esos años.

De esta forma, en el caso de las pruebas CDI de 6º de Primaria, tanto en el año académico 2010/2011, como en el posterior 2011/2012, fueron pruebas de carácter censal realizadas en castellano y la normativa que reguló estas pruebas¹⁷⁷ estableció que versaran sobre Lengua Castellana y Matemáticas y se dividiesen en dos partes. La primera, de una hora de duración, se componía de una prueba de competencias lingüísticas tales como el dictado y la comprensión de un texto escrito, así como preguntas de cultura general relacionadas en aquel entonces con el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. La segunda parte de la prueba, de cuarenta minutos de duración, evaluó contenidos matemáticos.

Los alumnos disponían de un cuadernillo para la realización de cada una de las partes de la prueba. De esta forma, para la primera parte el cuadernillo contenía

¹⁷⁷ La prueba CDI del curso académico 2010/2011 se reguló por medio de la Resolución de la Viceconsejería de Educación y de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la celebración de la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables de los alumnos de sexto curso de la Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el curso académico 2010/2011. Por su parte, la prueba correspondiente al curso 2011/2012, quedó regulada a partir de Resolución de las Viceconsejerías de Educación y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el año académico 2011-2012.

un espacio para la realización de un dictado, un texto de lectura, preguntas relacionadas con el texto y por último diversas preguntas de cultura general. Por otro lado, para la segunda parte de la prueba, los alumnos disponían de un cuadernillo con ejercicios y problemas matemáticos, disponiendo de espacio para la realización de las operaciones correspondientes.

Asimismo, la normativa regulatoria establecía que las pruebas CDI de 6º de Primaria serían corregidas por maestros que impartieran durante el curso académico correspondiente, las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas, en alguno de los dos cursos del tercer ciclo de Primaria, es decir 5º y 6º de la etapa educativa mencionada.

Finalmente, además de la exención en la realización de la prueba de los alumnos de las aulas de enlace, tanto en las pruebas del año académico 2010/2011, como en las del año académico 2011/2012, la normativa que dictó las instrucciones para su organización establecía que en los resultados académicos del centro no computarían, ni las notas de los alumnos con adaptaciones curriculares significativas, ni las notas de los alumnos de compensación educativa.

Por otro lado, en el caso de las pruebas CDI en 3º de la ESO, la normativa que regulaba tanto las pruebas del curso académico 2013/2014 como las del 2014/2015,¹⁷⁸ establecía que dichas pruebas versarían sobre Lengua Castellana y Matemáticas. Al igual que en Primaria, la prueba constaba de dos partes. La primera, de hora y media de duración, se refería a contenidos matemáticos y la segunda, también de hora y media para su realización, evaluaba en los alumnos

¹⁷⁸ La prueba CDI del curso académico 2013/2014 se reguló por medio de la Resolución de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de la prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) de los alumnos del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y del primer curso del Programa de Diversificación Curricular de la Comunidad de Madrid, en el curso 2013/2014. Por su parte, la prueba correspondiente al curso 2014/2015, quedó regulada a partir de Resolución, de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de los alumnos del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y del primer curso del Programa de Diversificación Curricular de la Comunidad de Madrid, en el curso 2014/2015.

diversas competencias lingüísticas, en concreto dictado, comentario de texto, comprensión lectora, así como distintos conocimientos lingüísticos y gramaticales.

Al igual que en Primaria, los alumnos de Secundaria disponían de un cuadernillo para cada una de las partes de la prueba. El cuadernillo para la realización de la prueba de Matemáticas presentaba una serie de ejercicios y problema matemáticos con espacio para la realización de operaciones. Por su parte, el cuadernillo de la prueba de Lengua, disponía de un espacio para escribir un dictado, un texto de lectura y diversas preguntas relacionadas con la competencia lingüística.

Asimismo, la normativa correspondiente establecía que cada una de las pruebas serían corregidas por profesores de Secundaria especialistas en Matemáticas y profesores especialistas en Lengua Castellana y Literatura.

Finalmente, cabe destacar que en estas pruebas estaban exentos de su realización los alumnos de un aula de enlace. Por su parte, los alumnos con adaptaciones curriculares significativas podían realizar la prueba siempre que el director del centro lo estimase oportuno. Los alumnos con adaptaciones curriculares de acceso al currículo realizaban las pruebas con las modificaciones adecuadas a sus necesidades. Por último, en la prueba del curso académico 2014/2015 se incluyó un nuevo apartado en el artículo 2 de la normativa regulatoria, quedando recogido, por tanto en el artículo 2.4 de la Resolución de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de los alumnos del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y del primer curso del Programa de Diversificación Curricular de la Comunidad de Madrid, en el curso 2014/2015, que los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje podían realizar la prueba CDI con las adecuaciones pertinentes para cada caso.

En cualquier caso, los resultados de los alumnos con adaptaciones curriculares significativas que realizasen la prueba y los de compensación educativa no computaban en los resultados de los centros, siendo objeto de estudio independiente.

8. RESULTADOS

Una vez seleccionada la muestra, definidas las variables y el instrumento de recogida de datos, pasamos a exponer los resultados de nuestra investigación.

Para ello, previamente cabe destacar que el procedimiento seguido se ha basado en la aplicación de diversas pruebas estadísticas, las cuales nos han llevado a determinar la significatividad o no de los resultados obtenidos.

Para ello, considerando que hemos realizado una investigación de tipo cuantitativa, cabe destacar que para el análisis de resultados nos hemos basado en el programa *SPSS 24* de IBM.

Dentro del contexto de este programa informático, llevaremos a cabo en primer lugar el análisis descriptivo de todas las variables categóricas y cuantitativas ya definidas con anterioridad.

Posteriormente, para el contraste de la hipótesis principal, y ver si existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos en función de la metodología utilizada tanto en Primaria como en Secundaria, aplicaremos la prueba de la ANOVA, siempre y cuando se cumplan los supuestos de normalidad y homogeneidad de los grupos. En el supuesto de detectarse diferencias significativas entre grupos, aplicaremos como prueba *post hoc* la prueba de Tukey. En el caso que no se cumplieran los supuestos de homogeneidad, utilizaremos la prueba de la T de Student para diferencia de medias dos a dos. En caso de que no se cumplan los requisitos de normalidad aplicaremos la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis. Asimismo, puesto que en determinados casos no podremos realizar pruebas de normalidad por disponer de muestras pequeñas, profundizaremos en nuestro estudio realizando análisis descriptivos exploratorios sobre el rendimiento académico del alumnado en función de determinadas metodologías.

Por su parte, para contrastar las hipótesis secundarias, aplicaremos las siguientes pruebas. Para la primera hipótesis, que nos permitirá contrastar si hay diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos en función de las zonas geográficas en las que se ubican y de la metodología didáctica aplicada, utilizaremos en caso de que se cumplan los supuestos de normalidad

y homocedasticidad, la prueba de la ANOVA para determinar diferencias en el rendimiento académico entre esas zonas geográficas.

En caso de que esos supuestos no se cumplieren, utilizaremos, dependiendo del caso, pruebas T de Student para diferencia de medias dos a dos o, cuando no se cumplan los criterios de normalidad, la prueba de la U de Kruskal Wallis y si es conveniente, la prueba de la U de Mann-Whitney. Asimismo, si se detectan diferencias entre zonas geográficas, procederemos al análisis incluyendo la variable de la metodología didáctica, para lo cual utilizaremos una ANOVA de dos factores.

Respecto al procedimiento que nos permitirá contrastar la segunda hipótesis y determinar de esta forma, si existen diferencias significativas entre los centros de estudio en función de su titularidad (pública o privada/concertada) y la metodología didáctica aplicada, ya sea en la etapa de Primaria o en la de Secundaria, realizaremos en los casos de distribución normal de datos la prueba T de Student para comparar muestras independientes, ya que por medio de esta, podremos definir si existen diferencias por la titularidad de los centros (públicos y privados/concertados). En caso de que se detecten, y considerando las características de nuestro estudio, aplicaremos nuevamente una T de Student o una ANOVA de dos factores. En caso de que no se cumplieran los requisitos de normalidad, aplicaremos pruebas no paramétricas.

Finalmente, para el contraste de la tercera y última hipótesis, es decir, aquella que nos permitirá determinar las posibles correlaciones en el rendimiento académico del alumnado evaluado entre las etapas de Primaria y Secundaria en función de la metodología recibida, nos basaremos, siempre y cuando las variables en estudio cumplan con el criterio de normalidad, en el coeficiente de correlación de Pearson o si no se cumpliera con dicho criterio, en el coeficiente de correlación de Spearman.

8.1. DESCRIPCIÓN DE VARIABLES CATEGÓRICAS

8.1.1. ETAPA

Considerando que nuestra investigación se orienta al análisis del rendimiento académico de los alumnos de la Comunidad de Madrid a lo largo de la

enseñanza obligatoria, resulta importante destacar que para su estudio, obviamente, esos alumnos los hemos contextualizado en una serie de centros.

En nuestro caso, en función de la muestra obtenida, los hemos organizado en 183 centros educativos, de los cuales como se puede observar en la Tabla 19, 70 son centros que imparten únicamente la etapa de Primaria, lo que obligará a que en el 38,3% de los casos, una vez finalicen su enseñanza Primaria, el alumnado objeto de seguimiento deba cambiar a centros en los que se imparta la etapa de Secundaria, en concreto, los alumnos de nuestra investigación se reubicarán para continuar sus estudios obligatorios en 85 nuevos centros que imparten la etapa de Secundaria. Por su parte, dentro de nuestro estudio, contamos con alumnos que se concentran en centros que en su organización educativa imparten tanto la etapa de Primaria como la de Secundaria, representando, como observamos en la Tabla 19, un 15,3% de los centros en los que se distribuyen nuestros alumnos. Esto les permitirá continuar su escolarización en el mismo centro de enseñanza.

Tabla 19. *Análisis de frecuencias sobre la tipología de los centros docentes en los que se han contextualizado los alumnos de la muestra*

Enseñanzas	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	70	38,3
Secundaria	85	46,4
Primaria y Secundaria	28	15,3
Total	183	100,0

8.1.2. METODOLOGÍA

Asimismo, es destacable también que el alumnado objeto de seguimiento, se ubica en la etapa de Primaria en centros que siguen diferentes líneas de acción metodológica, observándose en la Figura 24, una gran desigualdad a favor de la enseñanza tradicional, reflejo del espectro metodológico de la Comunidad de Madrid.

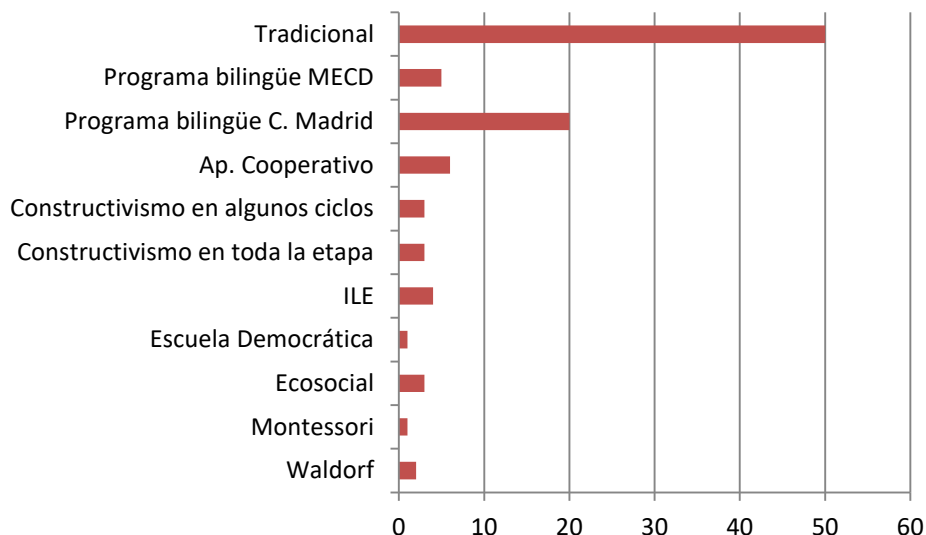


Figura 24. Análisis de frecuencias en función de la metodología que recibieron los alumnos objeto de estudio en Primaria.

No obstante, como se observa en la Figura 25, cuando esas metodologías didácticas que reciben los alumnos de nuestro estudio se segmentan en tres grupos metodológicos (activas, bilingües y tradicionales), los porcentajes tienden a igualarse, siendo de igual forma mayoritaria la enseñanza tradicional.

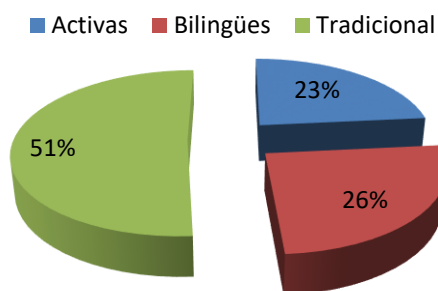


Figura 25. Análisis de frecuencias en función de la metodología que recibieron los alumnos objeto de estudio en función de tres grupos de metodologías en la etapa de Primaria.

De igual forma, cabe destacar que, desde la perspectiva de la metodología didáctica recibida, el seguimiento académico del alumnado a lo largo de su escolaridad, nos lleva al análisis de los centros de Secundaria en los que se escolariza el alumnado procedente de Primaria. En este caso, los alumnos se

han distribuido, en función de la metodología recibida, en centros de enseñanza Secundaria tal y como aparece en la Tabla 20.

Tabla 20. *Análisis de frecuencias en función de la metodología que recibieron los alumnos objeto de estudio en Secundaria*

Metodología	Frecuencia	Porcentaje
Waldorf	1	0,9
Montessori	1	0,9
Ecosocial	3	2,7
ILE	3	2,7
Ap. Cooperativo	6	5,3
Programa Bilingüe de la C. Madrid	25	22,1
Tradicional	74	65,5
Total	113	100,0

Por su parte, esos mismos alumnos, al segmentar sus centros de referencia en tres grupos metodológicos (activa, bilingüe y tradicional) quedan distribuidos porcentualmente de tal forma que, al igual que en la etapa de Primaria, la metodología predominante es la de corte tradicional, siendo la de menor peso porcentual las enseñanzas activas. Este aspecto queda reflejado en la Figura 26.

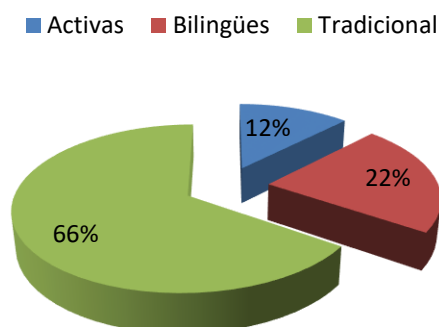


Figura 26. Análisis de frecuencias en función de la metodología que recibieron los alumnos objeto de estudio en función de tres grupos de metodologías en la etapa de Secundaria.

8.1.3. ZONA GEOGRÁFICA

Respecto a la zona geográfica en la que se distribuyen nuestros alumnos y por tanto, los centros en que los que están matriculados los alumnos objeto de estudio, debemos destacar que la norma común es que los alumnos realicen sus estudios de Secundaria en las mismas zonas geográficas en las que cursaron Primaria. De esta forma, tal y como se observa en la Tabla 21, el alumnado de nuestra investigación se localiza, con un 24%, principalmente en centros de la Dirección de Área Territorial de Madrid-Capital, siendo la de menor peso la zona correspondiente a la Dirección de Área Territorial Madrid-Este, con un 16,4%.

Tabla 21. *Distribución geográfica de los centros en los que se ubicaron los alumnos de nuestro estudio*

Zona	Frecuencia	Porcentaje
Norte	32	17,5
Sur	41	22,4
Este	30	16,4
Oeste	36	19,7
Capital	44	24
Total	183	100,0

8.1.4. TITULARIDAD

Por último, destacaremos que el alumnado al que hemos realizado el seguimiento a lo largo de todas las etapas obligatorias de su enseñanza, también se contextualiza en centros educativos caracterizados por su titularidad, en este caso, segmentados en centros de titularidad pública y centros de titularidad privada/concertada, siendo la distribución de estos de n=144 para centros públicos y n=39 para centros privados/concertados, lo que implica a nivel porcentual un 78,7% y 21,3% respectivamente.

8.2. DESCRIPCIÓN DE VARIABLES CUANTITATIVAS

Una vez analizadas las variables categóricas, abordamos el análisis de las variables cuantitativas. En este sentido, puesto que nuestra investigación se basa en analizar el rendimiento académico de los alumnos en dos periodos diferentes, 2011 en 6º de Primaria y 2014 en 3º de la ESO por un lado y por otro, 6º de Primaria en 2012 y 3º de la ESO en 2015, el análisis de las variables seguirá el orden lógico de nuestro estudio.

8.2.1. PERIODO 2011-2014

8.2.1.1. 6º DE PRIMARIA, AÑO 2011. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

A continuación pasamos a analizar las variables cuantitativas relativas a las pruebas CDI que realizaron los alumnos de 6º de Primaria en el año 2011. Estas variables, medidas en escala de 0 a 10, se identifican de la siguiente manera: área1_11Pri (nota media en toda la prueba), área2_11Pri (nota media en Lengua), área3_11Pri (nota media en Matemáticas) y área4_11Pri (nota media en cultura general).

De esta forma, en primer lugar, en relación a las medias, como se observa en la Tabla 22, la media mayor se encuentra en la variable área2_11Pri, con un valor de $\bar{x}=7,905$, situándose sus límites inferior y superior en 7,746 y 8,063 respectivamente al 95% de intervalo de confianza. A continuación se encuentra la variable área1_11Pri con un valor de $\bar{x}=6,566$ y los límites inferior y superior en 6,361 y 6,771 respectivamente al 95% de intervalo de confianza. Posteriormente nos encontramos con la variable área3_11Pri, situándose en $\bar{x}=6,107$, siendo sus límites inferior y superior de 5,818 y de 6,395. Por último, la variable con la media más baja es la variable área4_11Pri ($\bar{x}=5,685$) fijándose sus límites, al 95% de intervalo de confianza, en 5,456 y 5,914 puntos en escala de 0 a 10.

En cuanto a la dispersión de los datos, la variable más homogénea es el área2_11Pri (CV=0,100), seguido del área1_11Pri (CV= 0,156), después el área4_11Pri (CV=0,201) y por último la variable área3_11Pri (CV= 0,236). Al ser

todos ellos valores próximos a 0, podemos afirmar que la muestra es bastante compacta.

Por otro lado, en cuanto a la forma de las distribuciones, observamos una asimetría negativa en las variables *área1_11Pri*, *área2_11Pri* y *área3_11Pri* lo que indica que las notas de los alumnos se concentran más en los valores altos. Por el contrario, la variable *área4_11Pri* ofrece un valor positivo lo que indica que sus notas se concentran más en valores bajos.

Tabla 22. *Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2011 en 6º de Primaria*

	área1_11Pri	área2_11Pri	área3_11Pri	área4_11Pri
N	98	98	98	98
Media	6,566	7,905	6,107	5,685
Mediana	6,725	7,950	6,250	5,650
CV de Pearson	0,156	0,100	0,236	0,201
D.T	1,021	0,790	1,441	1,141
Asimetría	-0,390	-0,505	-0,459	0,182
Curtosis	0,065	-0,049	0,047	0,202
Mínimo	3,770	5,630	1,730	3,000
Máximo	8,950	9,550	8,910	8,850

Nota: medias en escala de 0 a 10

En cuanto a la curtosis de las distribuciones, cabe destacar que, si atendemos a la Tabla 22, en las variables *área1_11Pri*, *área3_11Pri* y *área4_11Pri* se observan valores positivos, lo que indica una curtosis leptocúrtica o más apuntadas que la normal. Por su parte, como se observa en la Figura 27, en la variable *área2_11Pri* con una curtosis negativa, su curva es ligeramente platicúrtica o más plana que la normal.

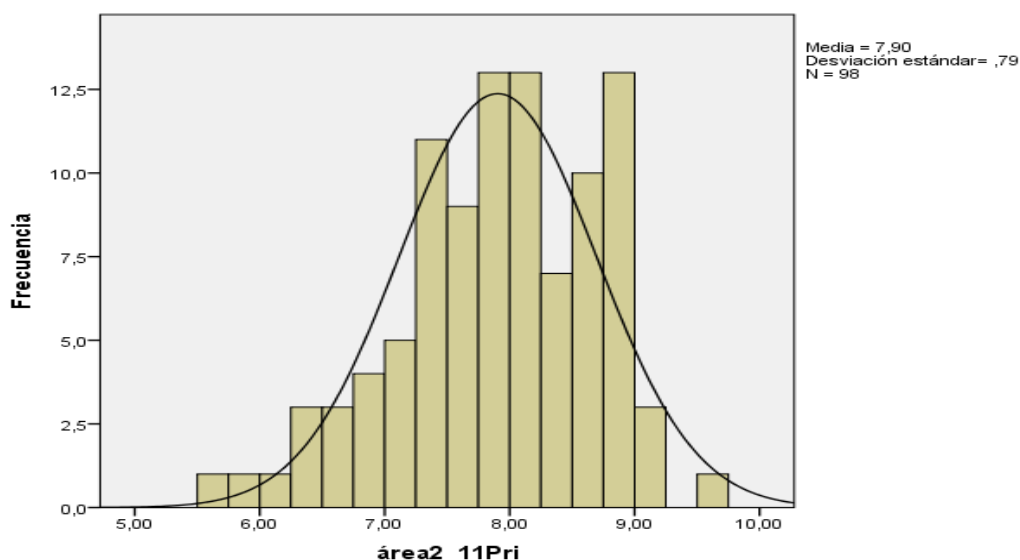


Figura 27. Histograma de la variable área2_11Pri

8.2.1.2. 6º DE PRIMARIA, AÑO 2011. PORCENTAJE DE APROBADOS

A continuación analizamos las variables cuantitativas relativas a las pruebas CDI que realizaron los alumnos de 6º de Primaria en el año 2011, en este caso medidas en porcentaje de aprobados. Estas variables, se identifican de la siguiente manera: 1º%area1_11 (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI); 1º%area2_11 (porcentaje de aprobados en Lengua) 1º%area3_11 (porcentaje de aprobados en Matemáticas) y 1º%area4_11 (porcentaje de aprobados en cultura general).

De esta forma, en relación a la media, como se observa en la Tabla 23, la mayor media se encuentra en el 1º%area2_11 con $\bar{x}=92,917\%$, siendo sus límites inferior y superior, al 95% de intervalo de confianza, de 91,408 y de 94,425 puntos porcentuales. A continuación, la mayor media, tras el 1º%area2_11, lo encontramos en la variable 1º%area1_11 con $\bar{x}=80,918\%$, estando sus límites situados en 77,543% para el inferior y 84,293% para el superior. Posteriormente se sitúa la variable 1º%area3_11 con una $\bar{x}=71,506\%$ y sus límites, al 95% de intervalo de confianza, en 67,481% para el inferior y de 75,531% para el superior. Por último, la media más baja se corresponde con la variable 1º%area4_11 ($\bar{x}=69,278$), siendo su límite inferior de 65,430% y el superior de 73,126%.

En cuanto a la dispersión de los datos, la variable más homogénea es 1º%area2_11 (CV=0,081), seguido de 1º%area1_11 (CV=0,208), después 1º%area4_11 (CV=0,277) y la más heterogénea es 1º%area3_11 (CV= 0,281).

Respecto a las formas de las distribuciones, observamos una asimetría negativa en todas las variables, lo que indica que los porcentajes de aprobados se concentran más en los valores más altos.

Por último, atendiendo a la curtosis de las distribuciones, en todas las variables es positiva, lo que indica curvas leptocúrticas o más apuntadas que la normal.

Tabla 23. *Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2011 en 6º de Primaria en porcentajes de aprobados*

	1º%area1_11	1º%area2_11	1º%area3_11	1º%area4_11
N	98	98	98	98
Media	80,918	92,917	71,506	69,278
Mediana	86,205	95,180	76,365	71,145
CV de	0,208	0,081	0,281	0,277
Pearson				
D.T	16,834	7,524	20,075	19,192
Asimetría	-1,286	-1,510	-0,896	-0,767
Curtosis	2,110	2,321	0,638	0,747
Mínimo	11,540	66,670	0	7,690
Máximo	100	100	100	100

8.2.1.3. 3º DE ESO, AÑO 2014. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Analizadas las variables correspondientes al año 2011 para la etapa de Primaria, pasamos ahora a analizar las variables vinculadas a los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 3º de la ESO en el año 2014, medidas en escala de 0 a 10. Estas variables se identifican de la siguiente manera: área1_14Sec (nota media en toda la prueba); área2_14Sec (nota en media en Lengua); área3_14Sec (nota media en Matemáticas).

En primer lugar, según aparece en la Tabla 24, para $n=113$, la variable con una media mayor es el *área2_14Sec*, con una $\bar{x}=5,673$, situándose sus límites, al 95% de intervalo de confianza en 5,501 para el inferior y 5,844 para el superior. A continuación, la media mayor se corresponde con la variable *área1_14Sec* con una $\bar{x}=5,113$ y unos límites inferior y superior de 4,931 y 5,295 respectivamente. Por último, la variable con menor media se vincula a *área3_14Sec*, siendo sus límites de 4,304 y de 4,772 para una media de 4,538.

Tabla 24. *Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2014 en 3º de ESO*

	<i>área1_14Sec</i>	<i>área2_14Sec</i>	<i>área3_14Sec</i>
N	113	113	113
Media	5,113	5,673	4,538
Mediana	4,960	5,650	4,510
CV de	0,191	0,162	0,277
Pearson			
D.T	0,977	0,918	1,256
Asimetría	0,365	-0,140	0,365
Curtosis	0,383	0,515	-0,040
Mínimo	2,360	2,650	1,730
Máximo	8,110	8,260	7,950

Nota: medias en escala de 0 a 10

Respecto a la dispersión de los datos, la variable más homogénea es *área2_14Sec* ($CV=0,162$), seguida de *área1_14Sec* ($CV=0,191$). En este caso, la variable más heterogénea es *área3_14Sec* ($CV=0,277$).

En cuanto a la forma de las distribuciones, cabe destacar que únicamente la variable *área2_14Sec* presenta una asimetría negativa, lo que nos lleva a afirmar, en este caso, que las notas de los alumnos se agrupan en valores altos.

Finalmente, en cuanto a la curtosis de las distribuciones, es solamente la variable *área3_14Sec* la que muestra una curtosis negativa, aspecto este que, como se observa en la Figura 28, genera una curva platicúrtica o ligeramente más plana de lo normal con poca concentración de datos en la media.

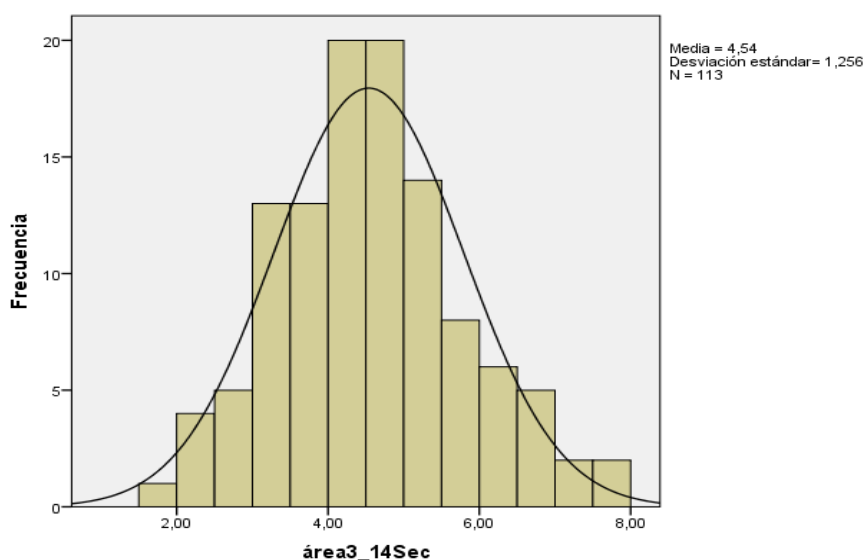


Figura 28. Histograma de la variable área3_14Sec.

8.2.1.4. 3º DE ESO, AÑO 2014. PORCENTAJE DE APROBADOS

Por otro lado, identificadas como 2º%area1_14 (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI); 2º%area2_14 (porcentaje de aprobados en Lengua) y 2º%area3_14 (porcentaje de aprobados en Matemáticas), respecto a las variables cuantitativas vinculadas al porcentaje de aprobados en las pruebas CDI de 3º de la ESO en el año 2014, para una $n=113$, observamos en la Tabla 25 que es la variable 2º%area2_14, la que presenta una media mayor ($\bar{x}=65,636\%$), con unos límites al 95% de intervalo de confianza de 62,479% para el inferior y 68,793% para el superior. Por su parte, en el lado contrario en cuanto al valor de las medias, nos encontramos con la variable 2º%area3_14, la cual presenta una media de $\bar{x}=44,621\%$, siendo sus límites, en escala de 0 a 100, de 41,093 y 48,150 para el inferior y el superior respectivamente.

Asimismo, si analizamos la dispersión de los datos tal y como se recoge en la Tabla 25, podemos observar que la variable más homogénea es 2º%area2_14 ($CV=0,258$), seguida de la variable 2º%area1_14 ($CV=0,364$), siendo la más heterogénea la variable 2º%area3_14 ($CV=0,424$).

En relación a la forma de las distribuciones, cabe destacar que, salvo la variable 2º%area2_14 que muestra una asimetría negativa, el resto presenta valores positivos, agrupándose en consecuencia los datos obtenidos en valores inferiores a la media.

Tabla 25. *Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2014 en 3º de ESO en porcentajes de aprobados*

	2º%area1_14	2º%area2_14	2º%area3_14
N	113	113	113
Media	51,319	65,636	44,621
Mediana	47,260	65,960	42,190
CV de	0,364	0,258	0,424
Pearson			
D.T	18,684	16,938	18,929
Asimetría	0,440	-0,410	0,552
Curtosis	-0,056	0,307	0,067
Mínimo	6,670	11,110	8,330
Máximo	100	100	98

Finalmente, en cuanto a la curtosis de las distribuciones, es solamente la variable 2º%area1_14 la que muestra una curtosis negativa, aspecto este que, como se observa en la Figura 29, nos lleva a una curva platicúrtica o algo más plana de lo normal con poca concentración de los valores en torno a la media.

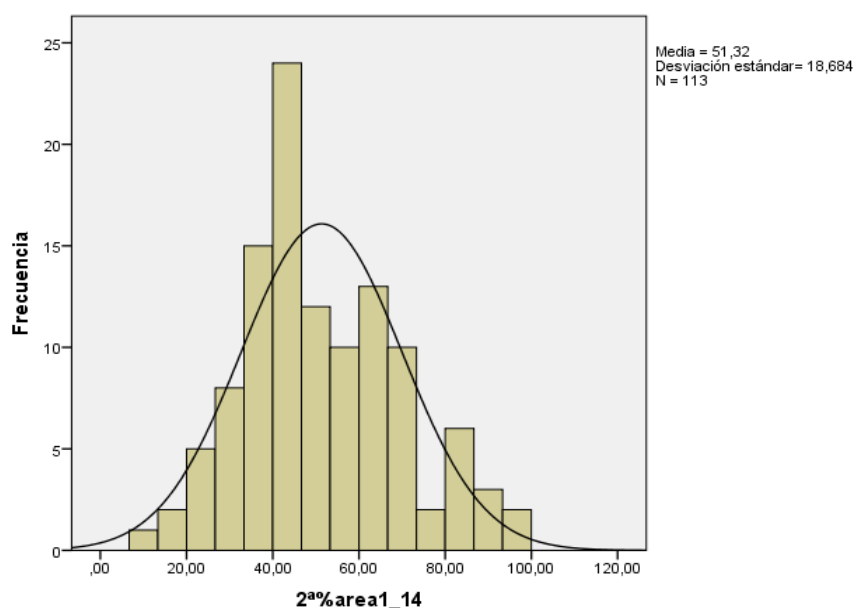


Figura 29. Histograma de la variable 2ª%area1_14

8.2.2. PERIODO 2012-2015

Una vez analizadas las variables cuantitativas relativas a los resultados académicos de los alumnos que fueron evaluados en el año 2011 en Primaria y en el año 2014 en Secundaria, pasamos a realizar el análisis de las variables cuantitativas del grupo de alumnos que, en primer lugar fueron evaluados en 6º de Primaria en el año 2012 y posteriormente, lo fueron en 3º de la ESO en el año 2015.

8.2.2.1. 6º DE PRIMARIA, AÑO 2012. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Las variables que analizamos a continuación se identifican como área1_12Pri (nota media en toda la prueba), área2_12Pri (nota media en Lengua), área3_12Pri (nota media en Matemáticas) y área4_12Pri (nota media en cultura general).

Como se observa en la Tabla 26, para $n=97$, la variable con una mayor media es el área2_12Pri con una $\bar{x}=7,989$, situándose sus límites, al 95% de intervalo de confianza, en 7,845 para el inferior y de 8,134. En el lado opuesto en cuanto a

medias, se sitúa la variable área3_12Pri con una $\bar{X}=5,568$, siendo sus límites de 5,335 para el inferior y de 5,801 para el superior.

Por su parte, respecto a la dispersión de los datos, la variable más homogénea es el área2_12Pri ($CV=0,090$), seguida del área1_12Pri ($CV=0,134$). En este caso, las variables más heterogéneas son área4_12Pri ($CV=0,184$) y área3_12Pri ($CV=0,208$), siendo todas ellas en cualquier caso, bastante compactas.

Por su parte, atendiendo a las formas de las distribuciones, cabe destacar que todas las variables presentan valores negativos lo que implica que las notas de los alumnos correspondientes a esta variable se concentran mayoritariamente en valores altos.

Tabla 26. *Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2012 en 6º de Primaria*

	área1_12Pri	área2_12Pri	área3_12Pri	área4_12Pri
N	97	97	97	97
Media	6,655	7,989	5,568	6,397
Mediana	6,790	8,110	5,630	6,440
CV de Pearson	0,134	0,090	0,208	0,184
D.T	0,891	0,716	1,156	1,176
Asimetría	-0,706	-0,495	-0,295	-0,287
Curtosis	0,443	0,346	-0,350	0,621
Mínimo	4,190	5,890	2,810	3,220
Máximo	8,700	9,560	7,970	9,440

Nota: medias en escala de 0 a 10

Por último, centrándonos en los valores de la curtosis, es destacable que todas las variables ofrecen valores positivos lo que implica mayor concentración en la media, siendo únicamente la variable área3_12Pri la que presenta un valor negativo, aspecto este que conlleva una curtosis platicúrtica con menor concentración en los valores de la media y por tanto, con menor apuntamiento de lo normal. Esto se contrasta en la Figura 30.

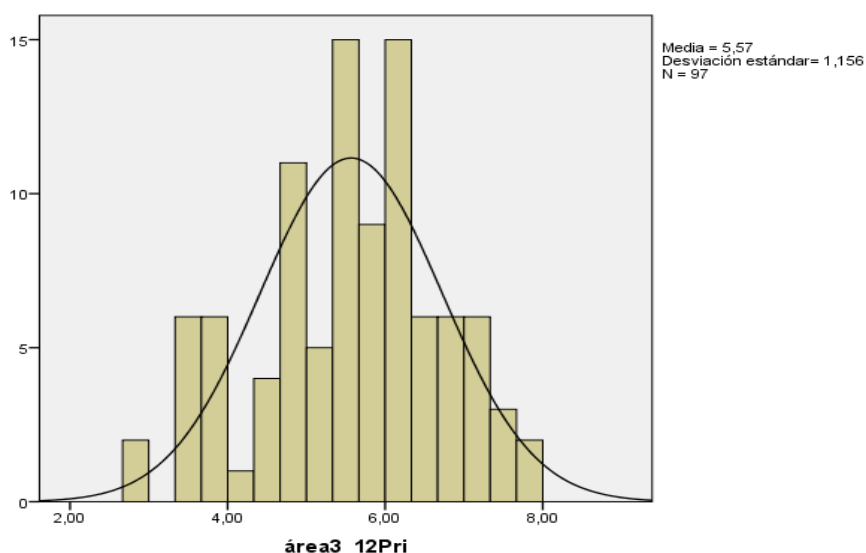


Figura 30. Histograma de la variable área3_12Pri

8.2.2.2. 6º DE PRIMARIA, AÑO 2012. PORCENTAJE DE APROBADOS

Las variables que analizamos a continuación se identifican como: 1º%area1_12 (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI); 1º%area2_12 (porcentaje de aprobados en Lengua) 1º%area3_12 (porcentaje de aprobados en Matemáticas) y 1º%area4_12 (porcentaje de aprobados en cultura general).

En relación al valor de las medias, como se recoge en la Tabla 27, la variable con una mayor media es 1º%area2_12 con una $\bar{x}=93,983\%$, situándose sus límites, al 95% de intervalo de confianza, en 92,706% para el inferior y de 95,260% para el superior. En el lado opuesto, la variable que presenta un menor valor es 1º%area3_12 con una $\bar{x}=63,087\%$, siendo sus límites de 58,717% para el inferior y de 67,458% para el superior.

Por su parte, respecto a la dispersión de los datos, la variable más homogénea es 1º%area2_12 (CV=0,067), seguida de 1º%area1_12 (CV=0,207). Por el contrario, las variables más heterogéneas son 1º%area4_12 (CV=0,236) y 1º%área3_12Pri (CV=0,344).

En cuanto a la forma de las distribuciones, cabe destacar que todas las variables presentan valores negativos, lo que implica que los porcentajes de aprobados correspondientes a esta variable se concentran mayoritariamente en valores altos.

Tabla 27. *Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2012 en 6º de Primaria en porcentaje de aprobados*

	1º%area1_12	1º%area2_12	1º%area3_12	1º%area4_12
N	97	97	97	97
Media	82,367	93,983	63,087	75,279
Mediana	88,100	96,150	66,670	77,780
CV de	0,207	0,067	0,344	0,236
Pearson				
D.T	17,066	6,337	21,685	17,794
Asimetría	-1,605	-1,553	-0,614	-1,137
Curtosis	2,521	2,330	-0,270	1,296
Mínimo	18,180	70,590	6,250	16,670
Máximo	100	100	100	100

Por último, centrándonos en la curtosis de las distribuciones, mayoritariamente las variables ofrecen valores positivos lo que confirma mayor concentración de valores en torno a la media, siendo únicamente la variable 1º%área3_12Pri la que presenta un valor negativo, lo que conlleva una curtosis platicúrtica con menor concentración en los valores de la media y por tanto, más plana que la normal, aspecto este que se puede observar en la Figura 31.

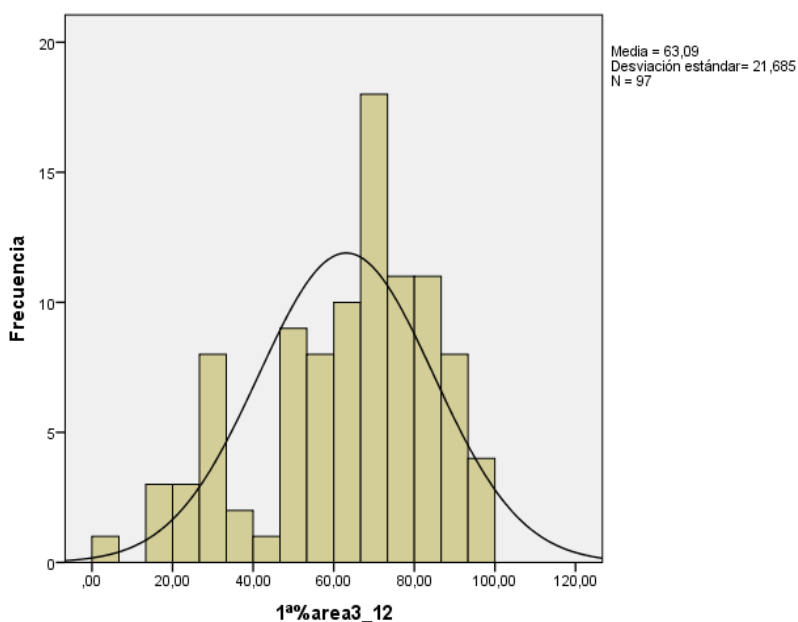


Figura 31. Histograma de la variable 1ª%area3_12

8.2.2.3. 3º DE ESO, AÑO 2015. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Analizadas las variables correspondientes al año 2012 para la etapa de Primaria, pasamos ahora a analizar las variables vinculadas a los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 3º de la ESO en el año 2015, medidas en escala de 0 a 10. Estas variables se identifican de la siguiente manera: área1_15Sec (nota media en la prueba CDI); área2_15Sec (nota media en Lengua); área3_15Sec (nota media en Matemáticas).

En este sentido, en relación al valor de las medias, como se recoge en la Tabla 28, destacamos el hecho de que, para una $n=110$, la media mayor se sitúa en la variable área2_15Sec ($\bar{x}=6,101$), situándose su límite inferior en 5,934 y su límite superior en 6,267. A continuación, la mayor media se vincula a la variable área1_15Sec ($\bar{x}=5,553$), con sus límites al 95% de intervalo de confianza, en 5,372 y 5,735. Por último, la variable área3_15Sec es la que presenta una media más baja, $\bar{x}=4,994$, situándose los límites inferior y superior en 4,773 y 5,216 respectivamente.

Asimismo, según la misma Tabla 28, respecto a la dispersión de datos, podemos destacar que las variables más homogéneas son el área2_15Sec ($CV=0,145$) y

área1_15Sec (CV=0,173). Por el contrario, la más heterogénea es la variable área3_15Sec (CV=0,234).

Por otro lado, en relación a la forma de las distribuciones, cabe destacar que todas las variables muestran valores positivos lo que conlleva que las notas de los alumnos tiendan a agruparse en valores más bajos.

Tabla 28. *Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2015 en 3º de ESO*

	área1_15Sec	área2_15Sec	área3_15Sec
N	110	110	110
Media	5,553	6,101	4,994
Mediana	5,425	6,095	4,870
CV de	0,173	0,145	0,234
Pearson			
D.T	0,958	0,883	1,170
Asimetría	0,294	0,081	0,409
Curtosis	-0,189	-0,387	-0,085
Mínimo	3,520	4,110	2,880
Máximo	8,410	8,300	8,510

Nota: medias en escala de 0 a 10

Por último, respecto a la curtosis de las distribuciones, son todas ellas negativas, lo que deriva, para todos los casos en curtosis platicúrticas con poca concentración de datos en torno a la media.

8.2.2.4. 3º DE ESO, AÑO 2015. PORCENTAJE DE APROBADOS

Para finalizar con el análisis de las variables cuantitativas, nos centramos en las relativas a los porcentajes de aprobados en las pruebas CDI de 3º de la ESO en el año 2015, quedando identificadas como 2º%área1_15 (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI); 2º%área2_15 (porcentaje de aprobados en Lengua) y 2º%área3_15 (porcentaje de aprobados en Matemáticas).

En este sentido, destacaremos que, para las variables que nos ocupa tal y como como aparece en la Tabla 29, respecto al valor de las medias, es la variable 2^ºarea2_15 la que presenta un mayor valor ($\bar{x}=76,286\%$), situándose sus límites inferior y superior con un 95% de intervalo de confianza en 73,499% y 79,074% respectivamente. Por el contrario, la variable con una media más baja es 2^ºarea3_15 ($\bar{x}=52,123\%$), siendo su límite inferior de 48,693% y el superior de 55,554%.

Por otro lado, en relación a la dispersión de datos, la variable 2^ºarea2_15 es la más compacta ($CV=0,193$), situándose en el lado opuesto la variable 2^ºarea3_15 ($CV=0,348$).

Asimismo, respecto a las formas de las distribuciones, observamos que es únicamente la variable 2^ºarea3_15 la que presenta valor positivo, mostrando las variables 2^ºarea1_15 y 2^ºarea2_15 valores negativos, aspecto este que nos lleva a afirmar que los porcentajes de aprobados se agrupan en valores altos.

Tabla 29. *Descriptivo de las variables cuantitativas del año 2015 en 3º de ESO en porcentajes de aprobados*

	2 ^º area1_15	2 ^º area2_15	2 ^º area3_15
N	110	110	110
Media	61,851	76,286	52,123
Mediana	60,690	79,130	48,040
CV de	0,294	0,193	0,348
Pearson			
D.T	18,192	14,750	18,153
Asimetría	-0,029	-0,686	0,320
Curtosis	-0,909	0,061	-0,661
Mínimo	25,000	31,820	18,180
Máximo	97,560	100	97,560

Finalmente, en relación a la curtosis de las distribuciones, la variable 2^ºarea2_15 es la única con valor positivo, lo que implicará, como se observa

en la Figura 32, una curtosis cuya curva es leptocúrtica, situándose los datos más concentrados en torno a la media.

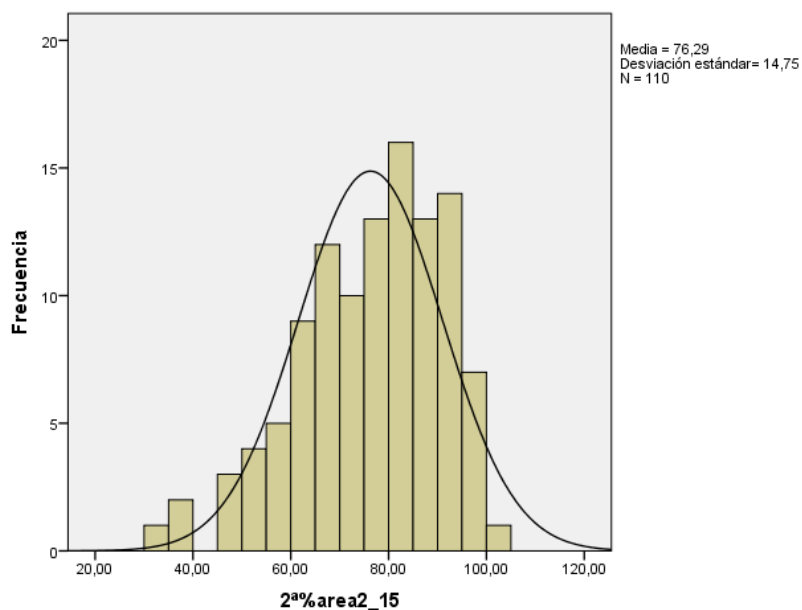


Figura 32. Histograma de la variable 2º%area2_15

8.3. ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

Una vez analizadas las variables categóricas y cuantitativas, pasamos al estudio del rendimiento académico de los alumnos, aspecto este que desarrollaremos en dos periodos diferentes. Por un lado, analizaremos el rendimiento del grupo de alumnos que fue evaluado en dos momentos diferentes a lo largo de su enseñanza obligatoria, esto es, en 6º de Primaria en el año 2011 y en 3º de la ESO en 2014.

Por otro, analizamos también el rendimiento académico del alumnado que fue evaluado por primera vez en el año 2012 cuando cursaban 6º de Primaria y posteriormente, en el año 2015 al cursar 3º de la ESO.

8.3.1. PERIODO 2011-2014

8.3.1.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN 6º DE PRIMARIA. AÑO 2011

Comenzamos nuestro análisis de datos por el estudio del rendimiento académico de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 6º de Primaria en el año 2011, considerando para cada caso, tanto las variables cuantitativas medidas en escala de 0 a 10 (área1_11Pri, nota media de toda la prueba; área2_11Pri, nota media en Lengua; área3_11Pri, nota media en Matemáticas y área4_11Pri, nota media en cultura general), como las variables cuantitativas medidas en escala de 0 a 100 (1º%area1_11, porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI; 1º%area2_11, porcentaje de aprobados en Lengua; 1º%area3_11, porcentaje de aprobados en Matemáticas y 1º%area4_11, porcentaje de aprobados cultura general).

8.3.1.1.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE TRES GRUPOS METODOLÓGICOS. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

El primer análisis que realizaremos será el correspondiente al rendimiento académico de los alumnos en función de tres grupos metodológicos, esto es, metodologías activas, metodologías bilingües y metodologías tradicionales disponiendo para ello de una n=23; una n=25 y una n=50 respectivamente.

De esta forma, en primer lugar realizamos las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las cuatro variables cuantitativas en estudio (área1_11Pri, área2_11Pri, área3_11Pri y área4_11Pri) segmentadas en los tres grupos metodológicos antes citados. Todas ellas, salvo la variable área1_11Pri, cumplen la Hipótesis nula (en adelante Ho) sobre la distribución normal del conjunto de datos. Posteriormente, realizadas las pruebas de igualdad de varianzas, observamos que todas las variables cumplen con el criterio de homocedasticidad, lo cual llevará nuestro análisis por una doble vertiente.

Para las variables que cumplen con los criterios de normalidad y homocedasticidad (área2_11Pri, área3_11Pri y área4_11Pri) aplicaremos la

prueba de la ANOVA, cuya H_0 supone que las medias de las puntuaciones en el rendimiento de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 6º de Primaria en el año 2011 son iguales entre las tres metodologías aplicadas. Así, realizadas las pruebas oportunas, los resultados obtenidos nos llevan a aceptar la H_0 sobre igualdad de medias en los resultados obtenidos por los alumnos al recibir diferente tipo de metodología en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, para la variable que no cumplía el requisito de normalidad (área1_11Pri), aplicaremos una prueba no paramétrica, en concreto la prueba de Kruskal-Wallis, cuya H_0 implicará que los promedios comparados son todos ellos iguales. Realizada la prueba no paramétrica y al obtener un p-valor superior al nivel de significación de 0,05, aceptamos la H_0 sobre igualdad de promedios en el rendimiento académico de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 6º de Primaria en 2011 en la variable área1_11Pri y que recibieron diferentes tipos de metodologías (activas, bilingües y tradicionales).

8.3.1.1.2. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE TRES GRUPOS METODOLÓGICOS. PORCENTAJES DE APROBADOS

A continuación realizamos el mismo análisis que en el caso anterior pero ahora atendiendo al porcentaje de alumnos que superaron las pruebas CDI del año 2011.

Así, para las variables 1ª%area1_11, 1ª%area2_11, 1ª%area3_11 y 1ª%area4_11, realizadas las pruebas de normalidad, obtenemos en todos los casos valores que nos hacen rechazar la H_0 sobre distribución normal en el conjunto de datos, lo que independientemente de la igualdad de varianzas existente, llevará nuestro análisis a realizar pruebas no paramétricas para las variables cuantitativas en estudio, siendo por tanto la H_0 , la igualdad de los promedios comparados.

En este sentido, realizadas las pruebas de Kruskal-Wallis, en todos los casos, el p-valor supera el nivel de significación de 0,05 por lo que aceptamos la H_0 sobre igualdad de promedios en el porcentaje de alumnos que superan las pruebas

CDI de 6º de Primaria en el año 2011 al recibir diferente tipo de metodología, en este caso, activas, bilingüe y tradicional.

8.3.1.1.3. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE 11 GRUPOS METODOLÓGICOS. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Considerando que no se han detectado diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 6º de Primaria en el año 2011, en función de la metodología recibida (activa, bilingüe y tradicional), pasamos ahora a analizar posibles diferencias segmentando esas metodologías en diferentes grupos (Waldorf, n=2; Montessori, n=1; metodología ecosocial, n=3; Escuela Democrática, n=1; metodología ILE, n=4; constructivismo aplicado en toda la etapa de Primaria, n=3; constructivismo aplicado en algunos ciclos de la etapa de Primaria, n=3; aprendizaje cooperativo, n=6; Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, n=20; Programa Bilingüe del MECD, n=5 y enseñanza tradicional, n=50).

De esta forma, dado que la poca muestra en alguno de los casos nos impide realizar las pruebas de normalidad, como alternativa a la ANOVA realizaremos un análisis descriptivo exploratorio sobre el rendimiento académico de los alumnos en función de las diversas metodologías recibidas en todas las variables cuantitativas medidas en escala de 0 a 10, es decir, área1_11Pri, área2_11Pri, área3_11Pri y área4_11Pri.

Así pues, para la variable área1_11Pri (nota media en toda la prueba CDI del 2011 en 6º de Primaria), como se observa en la Tabla 30, la mayor media se corresponde con los alumnos que reciben metodología ILE en su proceso de enseñanza y aprendizaje ($\bar{x}=7,450$), seguida de la media de los alumnos que en Primaria recibieron enseñanza constructivista. Además, en estas dos metodologías se observa asimetría negativa, lo que implica que las notas de los alumnos se agrupan en valores altos, siendo igualmente y en ambos casos, las desviaciones típicas más bajas y por tanto, con notas más agrupadas en torno a la media.

Por su parte, las medias más pequeñas se localizan en los alumnos que recibieron enseñanza Waldorf ($\bar{x}=4,630$) y enseñanzas constructivistas únicamente en alguno de los ciclos de la enseñanza Primaria ($\bar{x}=6,163$).

Por otra parte, cabe destacar que el valor mínimo más alto se corresponde también con la metodología ILE (6,71) y el constructivismo aplicado en toda la etapa de Primaria (6,68), siendo los valores mínimos más bajos los correspondientes a los alumnos que se contextualizaron en la metodología Waldorf (3,77) y en el aprendizaje cooperativo (3,93).

Tabla 30. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2011. Variable área1_11Pri*

área1_11Pri	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	4,630	6,180	7,450	7,117	6,163	6,832
Mediana	4,630	6,080	7,615	7,200	7,040	6,975
Desviación típica	1,216	0,656	0,519	0,402	1,597	1,608
Mínimo	3,77	5,58	6,71	6,68	4,32	3,93
Máximo	5,49	6,88	7,86	7,47	7,13	8,68
Asimetría		0,670	-1,479	-0,894	-1,726	-1,240

área1_11Pri	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	6,454	6,850	6,555
Mediana	6,290	7,040	6,700
Desviación típica	1,002	0,667	0,948
Mínimo	4,61	5,96	4,47
Máximo	8,09	7,55	8,95
Asimetría	0,057	-0,499	0,031

Nota: media en escala de 0 a 10

Asimismo, como complemento a los datos anteriores, se puede observar en la Figura 33, como la caja correspondiente a los resultados de los alumnos de la metodología ILE está claramente desplazada hacia arriba en relación al resto, presentando además, la Mediana más alta. En este caso, los datos correspondientes a los alumnos de la metodología constructivista, cuando se

mantiene a lo largo de toda la etapa de Primaria, ofrecen la mediana que, tras la metodología ILE, se corresponde con el valor más alto.

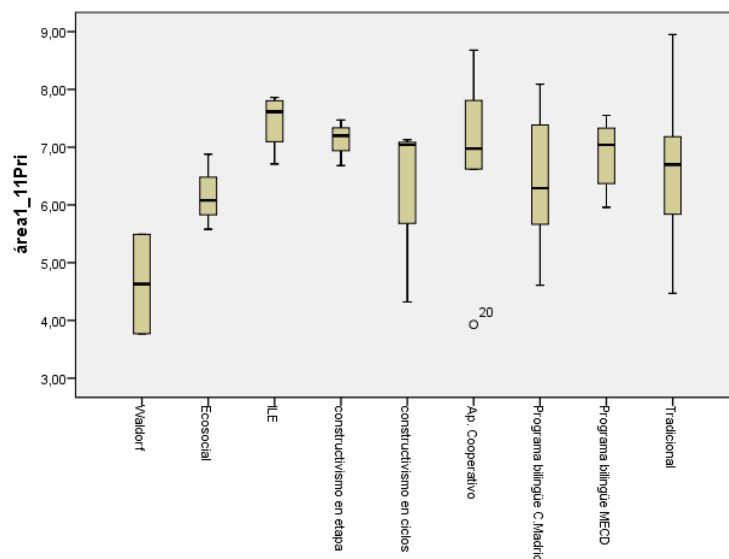


Figura 33. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área1_11Pri.

Finalmente, cabe destacar que, aunque el programa informático no nos ofrece los datos relativos al rendimiento de los alumnos contextualizados en centros Montessori y en Escuelas Democráticas por ser una muestra de $n=1$ para cada uno de los casos, sí disponemos de los datos globales para cada una de las variables cuantitativas en estudio. En el caso de la variable área1_11Pri, la media global de los alumnos que recibieron enseñanzas Montessori se sitúa en $\bar{x}=7,65$ y la media global del rendimiento académico de los alumnos contextualizados en Escuelas Democráticas en $\bar{x}=6,28$.

Por otro lado, respecto a la variable área2_11Pri (nota media en el área de Lengua), como se observa en la Tabla 31, son los alumnos que recibieron una metodología ILE, una enseñanza bilingüe dentro del Programa del MECO-BC, así como los alumnos contextualizados dentro de la enseñanza constructivista en toda la etapa de Primaria, los que obtienen en su rendimiento mejores medias, $\bar{x}=8,435$, $\bar{x}=8,254$ y $\bar{x}=8,060$ respectivamente. De esas tres metodologías y en función de la asimetría negativa que presentan, tanto en la metodología ILE como en la metodología constructivista aplicada en toda la etapa de Primaria, las notas de los alumnos se agrupan mayoritariamente en valores altos, siendo

además, en ambos casos, los alumnos que ofrecen unos valores mínimos más altos, 7,98 y 7,32 respectivamente.

Por su parte, en el lado contrario, la media más baja en el rendimiento académico se vincula a los alumnos que se escolarizaron en centros que aplicaron metodología Waldorf ($\bar{x}=6,710$).

Tabla 31. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2011. Variable área2_11Pri*

área2_11Pri	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	6,710	7,800	8,435	8,060	7,320	7,935
Mediana	6,710	7,880	8,550	7,870	7,830	8,100
Desviación típica	0,410	0,184	0,308	0,851	1,501	0,926
Mínimo	6,42	7,59	7,98	7,32	5,63	6,20
Máximo	7,00	7,93	8,66	8,99	8,50	8,80
Asimetría		-1,589	-1,821	0,955	-1,352	-1,610

área2_11Pri	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	7,846	8,254	7,912
Mediana	7,900	8,480	7,935
Desviación típica	0,718	0,701	0,787
Mínimo	6,77	7,12	5,92
Máximo	8,84	8,80	9,55
Asimetría	-0,140	-1,362	-0,318

Nota: medias en escala de 0 a 10

De igual forma, como aparece recogido en la Figura 34, las cajas con mayor tendencia hacia arriba y por tanto, mejores resultados, se corresponde con los alumnos de las metodologías ILE y del Programa Bilingüe del MECD-BC, siendo además en ambos casos, las Medianas más altas (8,550 y 8,480 respectivamente). Asimismo, es destacable también la mediana correspondiente a los alumnos de la metodología cooperativa, la cual, al igual que las anteriores, supera el valor 8 de nota, en concreto se sitúa en 8,100 puntos.

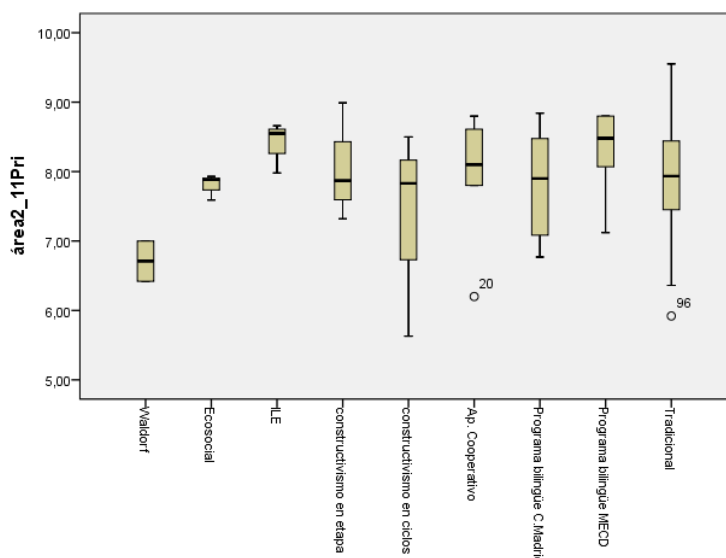


Figura 34. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área2_11Pri.

Por último, aunque no aparecen en los datos ofrecidos hasta el momento debido a la escasa muestra, podemos también referirnos al rendimiento de los alumnos que recibieron enseñanzas dentro de la metodología Montessori ($n=1$) y dentro de la corriente pedagógica de las Escuelas Democráticas ($n=1$), siendo sus medias para la variable área2_11Pri de $\bar{x}=9,16$ y $\bar{x}=7,38$.

Por otra parte, respecto a la variable área3_11Pri (nota media en Matemáticas), atendiendo a la Tabla 32, podemos observar como las medias más altas se corresponden con el rendimiento académico de los alumnos que recibieron enseñanza ILE ($\bar{x}=7,000$) y con el rendimiento de los alumnos que se matricularon en centros cuya metodología de enseñanza implicaba el constructivismo a lo largo de toda la etapa de Primaria ($\bar{x}=6,970$). Además, con asimetrías negativas, las notas de los alumnos se concentran en valores altos. Asimismo, las notas de esos alumnos, junto con los del Programa Bilingüe del MECO y comparativamente con el resto de alumnos, se agrupan en mayor medida en torno a la media, ya que en los tres casos sus desviaciones típicas son las más bajas de todas.

En el lado opuesto, nos encontramos con las medias de los alumnos que recibieron enseñanzas Waldorf ($\bar{x}=3,015$), siendo además los alumnos que presentaron el valor mínimo más bajo (1,73).

Tabla 32. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2011. Variable área3_11Pri*

área3_11Pri	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	3,015	5,447	7,000	6,970	5,917	6,677
Mediana	3,015	5,200	7,150	7,400	6,350	7,165
Desviación típica	1,817	1,278	0,966	0,842	1,937	2,145
Mínimo	1,73	4,31	5,70	6,00	3,80	2,60
Máximo	4,30	6,83	8,00	7,51	7,60	8,91
Asimetría		0,836	-0,859	-1,699	-0,956	-1,686

área3_11Pri	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	5,884	6,368	6,131
Mediana	5,905	6,430	6,165
Desviación típica	1,417	0,700	1,353
Mínimo	3,47	5,60	2,89
Máximo	8,23	7,10	8,88
Asimetría	-0,032	-0,113	-0,054

Nota: medias en escala de 0 a 10

Por otra parte, como aparece en la Figura 35, las mayores medianas se corresponden con los alumnos que recibieron enseñanzas constructivistas, enseñanzas basadas en el aprendizaje cooperativo y enseñanzas ILE, todas ellas por encima del valor 7 en escala del 0 al 10, siendo además, las cajas que claramente se encuentran desplazadas hacia arriba.

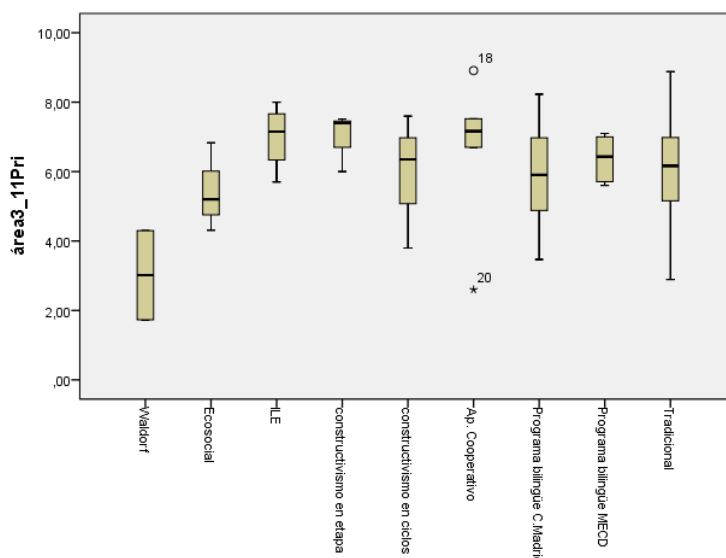


Figura 35. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área3_11Pri.

Por último, como en las variables anteriores, nos referiremos al rendimiento académico de alumnos que se contextualizaron en metodologías Montessori y en Escuelas Democráticas y que por ser $n=1$ y $n=1$ respectivamente no aparecen en el análisis anterior. De esta forma, para ambas metodologías, las medias en la variable área3_11Pri son de $\bar{x}=7,06$ y $\bar{x}=6,25$ puntos en escala de 0 a 10.

Finalmente, para terminar con el descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos en función de las metodologías recibidas, focalizamos ahora nuestra atención en la variable área4_11Pri (nota media en cultura general).

En este sentido, como se muestra en la Tabla 33, las medias más altas se vinculan con las notas de los alumnos que recibieron enseñanzas basadas en la metodología ILE ($\bar{x}=6,903$) y constructivismo en toda la etapa ($\bar{x}=6,320$), agrupándose esas notas en valores altos (asimetría negativa) y mostrando los valores mínimos más altos (5,85 en la metodología ILE y 5,90 en la metodología constructivista aplicada en toda la etapa de Primaria). En el lado opuesto, encontramos a los alumnos que recibieron metodología Waldorf, con una $\bar{x}=4,130$ y un valor mínimo de 3,15.

Tabla 33. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2011. Variable área4_11Pri*

área4_11Pri	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	4,130	5,303	6,903	6,320	5,257	5,882
Mediana	4,130	5,480	7,020	6,330	5,980	5,860
Desviación típica	1,386	0,692	0,909	0,415	1,502	1,884
Mínimo	3,15	4,54	5,85	5,90	3,53	3,00
Máximo	5,11	5,89	7,72	6,73	6,26	8,51
Asimetría		-1,074	-0,337	-0,108	-1,665	-0,211

área4_11Pri	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	5,629	5,930	5,623
Mediana	5,630	5,890	5,560
Desviación típica	1,322	0,730	0,990
Mínimo	3,60	5,05	3,71
Máximo	8,85	6,86	8,41
Asimetría	0,503	0,124	0,489

Nota: escala de 0 a 10

Por otro lado, como se presenta en la Figura 36, la caja con mayor desplazamiento hacia arriba vuelve a ser la correspondiente con los resultados académicos de los alumnos contextualizados en la metodología ILE, siendo además la mediana, la mayor de todas (7,020) y estando incluso esa mediana, si exceptuamos los resultados que se obtienen dentro del aprendizaje cooperativo, por encima del percentil 75 del resto de metodologías.

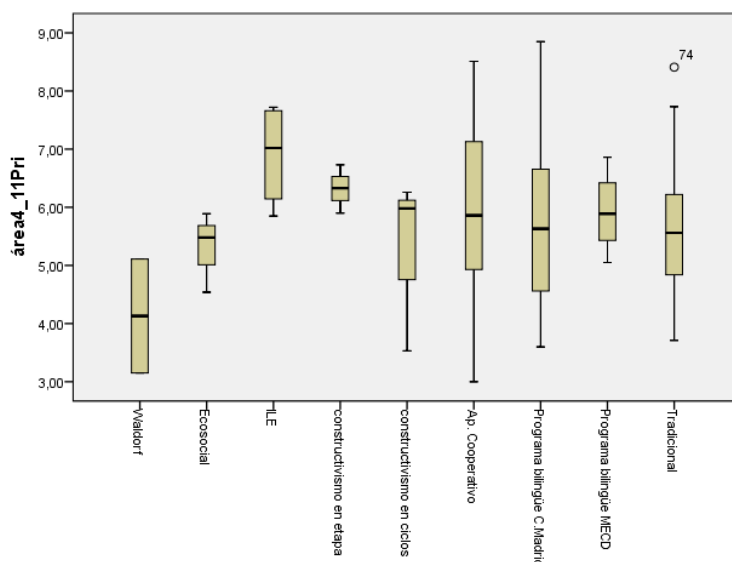


Figura 36. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área4_11Pri.

Por último, respecto a los datos globales de los alumnos matriculados en centros que ofertan metodología Montessori o que son ubicadas dentro de las llamadas Escuelas Democráticas, por las razones ya explicadas no aparecen en el análisis anterior. No obstante y puesto que contamos con los datos globales correspondientes al rendimiento académico de esos alumnos para el área área4_11Pri, podemos decir que la media de esos alumnos se concreta en $\bar{x}=6,74$ para los que recibieron metodología Montessori y de $\bar{x}=5,22$ para los que recibieron enseñanzas dentro de la corriente pedagógica de las Escuelas Democráticas.

8.3.1.1.4. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE 11 GRUPOS METODOLÓGICOS. PORCENTAJES DE APROBADOS

Realizado el análisis del rendimiento académico de los alumnos que fueron evaluados en las pruebas CDI de 6º de Primaria en el año 2011 en función de la metodología didáctica recibida y considerando sus notas en escala de 0 a 10, pasamos a abordar ese mismo análisis pero atendiendo a los porcentajes de aprobados, siendo las variables cuantitativas en estudio 1º%area1_11 y 1º%area2_11, 1º%area3_11 y 1º%area4_11 y las variables categóricas las siguientes: Waldorf, n=2; Montessori, n=1; metodología ecosocial, n=3; Escuela Democrática, n=1; metodología ILE, n=4; constructivismo en toda la etapa de

Primaria, n=3; constructivismo en algunos ciclos de la etapa de Primaria, n=3; aprendizaje cooperativo, n=6; Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, n=20; Programa Bilingüe del MECED, n=5 y enseñanza tradicional, n=50).

De esta forma, al igual que en el caso anterior el bajo número de muestras en algunos casos impide realizar las pruebas de normalidad, por lo que como alternativa pasamos a realizar un análisis descriptivo exploratorio.

Así, para la variable 1ª%area1_11 (porcentaje de alumnos que superan la prueba CDI de 6º de Primaria en el año 2011), como se recoge en la Tabla 34, la media más alta del porcentaje de aprobados se corresponde con los alumnos que recibieron metodología constructivista a lo largo de toda la etapa de Primaria ($\bar{x}=95,397\%$) y con los alumnos contextualizados en la metodología ILE ($\bar{x}=94,743\%$). Asimismo, en ambas metodologías se observan las desviaciones típicas más bajas por lo que los porcentajes de alumnos aprobados se agrupan alrededor de la media en mayor medida que en el resto.

En el lado opuesto, encontramos la media más baja en cuanto a porcentaje de alumnos aprobados, en los alumnos que se ubican dentro de la metodología Waldorf, presentando además el valor mínimo más bajo de todos los alumnos evaluados.

Tabla 34. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2011. Variable 1ª%area1_11*

1ª%area1_11	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	39,980	77,540	94,743	95,397	76,203	82,643
Mediana	39,980	77,330	96,300	93,330	91,670	89,305
Desviación típica	40,220	16,106	3,798	3,994	27,511	21,534
Mínimo	11,54	61,54	89,15	92,86	44,44	40
Máximo	68,42	93,75	97,22	100	92,50	100
Asimetría		0,059	-1,794	1,705	-1,730	-2,121

1ª%area1_11	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	80,283	83,466	80,545
Mediana	83,435	83,330	85,450

Desviación típica	16,498	11,637	14,679
Mínimo	46,67	65,85	40,43
Máximo	100	95,45	100
Asimetría	-0,471	-0,815	-0,723

Por otro lado, como se observa en la Figura 37, la caja con mayor desplazamiento hacia arriba se corresponde a los resultados de los alumnos pertenecientes a la metodología ILE, presentando además, la mediana más alta (96,300%). En el lado opuesto se encuentran los porcentajes de aprobados de los alumnos que recibieron metodología Waldorf, presentando una mediana del 39,980%.

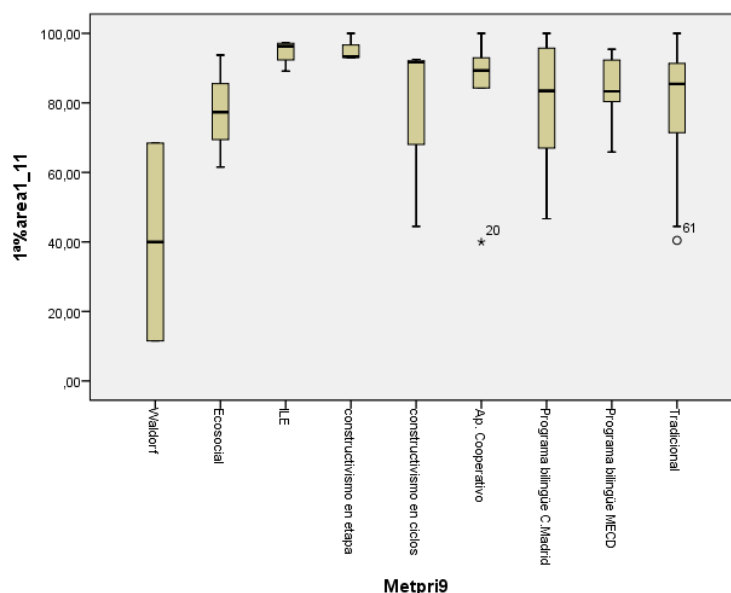


Figura 37. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1º%area1_11.

Finalmente, debido a una muestra pequeña, no se reflejan los datos relativos a los porcentajes de aprobados de los alumnos que recibieron enseñanzas contextualizadas en metodología Montessori, así como los resultados de los en Escuelas Democráticas. No obstante, esos datos se concretan en una media del porcentaje de aprobados para la variable 1º%area1_11 del 97,06% y del 80,43% respectivamente.

Por otra parte, respecto a la variable 1º%area2_11 (porcentaje de aprobados en al área de Lengua), como aparece recogido en la Tabla 35, las mayores medias

se vinculan con los resultados de los alumnos de las metodologías ILE y de los alumnos contextualizados en enseñanzas aplicadas a través del constructivismo en toda la etapa de Primaria, siendo en este caso del 97,200% y del 97,777% respectivamente, ofreciéndose en ambos casos también los valores mínimos más altos, 94,57% para los alumnos de la metodología ILE y del 93,33% para los alumnos de la metodología constructivista. Por su parte, la media más baja se corresponde con los resultados, en cuanto a porcentajes de aprobados, de los alumnos de la metodología Waldorf con un 83,195%.

Tabla 35. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2011. Variable 1ª%area2_11*

1ª%area2_11	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	83,195	93,880	97,200	97,777	85,697	90,205
Mediana	83,195	92,310	97,115	100	92,500	92,930
Desviación típica	8,874	5,506	2,221	3,851	16,699	11,125
Mínimo	76,92	89,33	94,57	93,33	66,67	68
Máximo	89,47	100	100	100	97,92	97,78
Asimetría		1,179	0,229	-1,732	-1,529	-2,206

1ª%area2_11	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	92,962	95,906	92,945
Mediana	95,235	98,080	94,840
Desviación típica	6,242	6,109	7,296
Mínimo	82,69	85,37	70,63
Máximo	100	100	100
Asimetría	-0,294	-1,868	-1,378

Por otro lado, como aparece en la Figura 38, la caja con una mediana mayor se corresponde con los resultados de los alumnos vinculados al constructivismo aplicado en toda la etapa de Primaria, siendo la caja con mayor tendencia a la baja la relacionada con los resultados de los alumnos que recibieron metodología Waldorf.

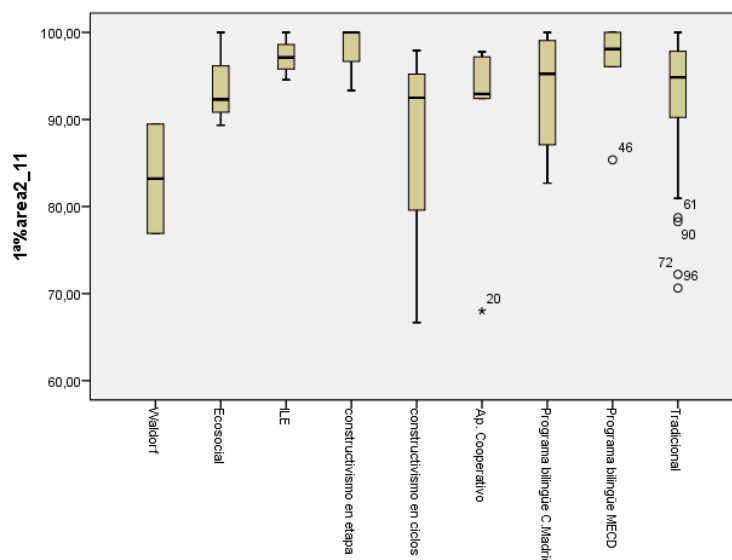


Figura 38. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1º area 2_11.

Finalmente, respecto a la metodolgías Montessori y la las Escuelas Democráticas, cabe destacar que presentan una media en el porcentaje de aprobados para la variable 1º area 2_11, del 100% y del 91,30% respectivamente.

Por otra parte, en relación a la variable 1º area 3_11 (porcentaje de aprobados en Matemáticas), observamos en la Tabla 36, que las medias de los porcentajes de alumnos aprobados más altas corresponden a aquellos que recibieron metodología constructivista en toda la etapa de Primaria y metodología ILE, 89,667% y 84,308% respectivamente, presentando además las desviaciones típicas más bajas y agrupándose mayoritariamente por tanto, esos porcentajes de aprobados, alrededor de la media.

Tabla 36. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2011. Variable 1º area 3_11

1º area 3_11	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	23,685	70,180	84,308	89,667	73,103	77,360
Mediana	23,685	67,110	82,925	89,470	85,420	85,570
Desviación típica	33,496	18,062	10,763	3,100	30,014	28,686
Mínimo	0	53,85	72,87	86,67	38,89	20

Máximo	47,37	89,58	98,51	92,86	95	97,78
Asimetría		0,743	0,704	0,284	-1,536	-2,225

1ª%area3_11	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	68,804	76,388	70,740
Mediana	70,010	72,920	73,540
Desviación típica	18,743	12,217	18,511
Mínimo	40	60,98	27,78
Máximo	96,88	90,91	100
Asimetría	-0,195	0,049	-0,429

Asimismo, como se recoge en la Figura 39, la caja que muestra un mayor desplazamiento hacia arriba se vincula con los resultados de los alumnos que recibieron una metodología constructivista a lo largo de toda la enseñanza Primaria, presentando además la mediana más alta (89,470%). En el lado opuesto, encontramos los porcentajes correspondientes a los alumnos de la metodología Waldorf, con una caja claramente desplazada hacia abajo y con la mediana más pequeña (23,685%).

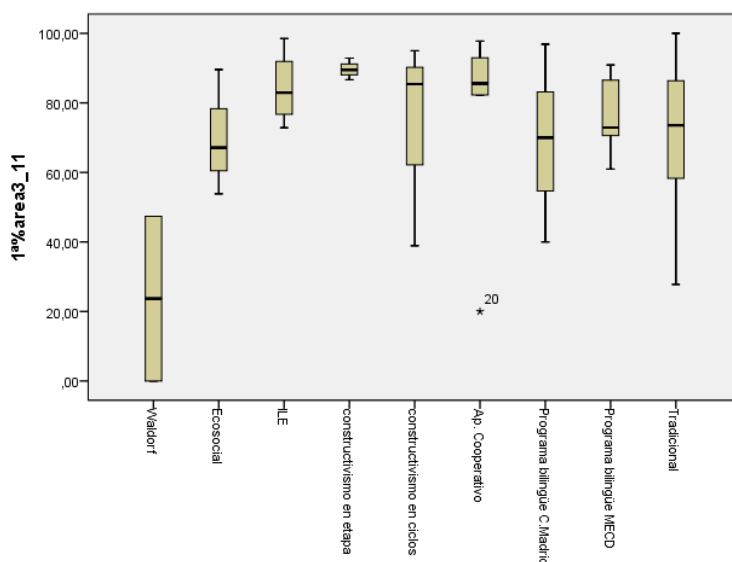


Figura 39. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1ª%area3_11.

Finalmente, destacamos también que las medias correspondientes a los porcentajes de aprobados de los alumnos vinculados a las Escuelas Democráticas y a la metodología Montessori se sitúan en 82,61% y en 82,35% respectivamente.

Por último, para concluir con el análisis descriptivo exploratorio, nos ocupamos ahora de la variable 1ª%area4_11 (porcentaje de aprobados en cultura general).

Así, tal y como aparece en la Tabla 37, las medias más altas en los porcentajes de alumnos aprobados en la variable que nos ocupa, se corresponden con los resultados de los alumnos que recibieron metodología ILE en su proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo esa media del 88,540%. A continuación se sitúa la media de los alumnos que focalizaron sus enseñanzas a través de la metodología constructivista a lo largo de toda la enseñanza Primaria. Además, tanto una como otra presentan los valores mínimos más altos, 79,10% en la metodología ILE y 73,33% en la constructivista. Por su parte, nuevamente los resultados de los alumnos contextualizados dentro de la metodología Waldorf obtienen la media más baja, 35,425%.

Tabla 37. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2011. Variable 1ª%area4_11*

1ª%area4_11	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	35,425	67,250	88,540	80,457	68,240	68,467
Mediana	35,425	74,670	88,920	78,570	82,500	76,475
Desviación típica	39,223	14,987	8,541	8,234	25,421	31,446
Mínimo	7,69	50	79,10	73,33	38,89	12,00
Máximo	63,16	77,08	97,22	89,47	83,33	100
Asimetría		-1,682	-0,134	0,977	-1,730	-1,346

1ª%area4_11	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	67,202	75,764	68,440
Mediana	69,605	79,170	67,335
Desviación típica	23,174	9,082	15,409

Mínimo	20	65,85	34,04
Máximo	100	86,36	100
Asimetría	-0,446	-0,207	0,113

Asimismo, en la Figura 40, se puede observar como la caja correspondiente a los resultados de los alumnos de la metodología ILE está muy desplazada hacia arriba en relación al resto, situándose su mediana (88,920%) por encima, no solamente de las restantes medianas, sino también en la mayoría de los casos, de los percentiles 75 del resto de metodologías. Por su parte, los resultados porcentuales de los alumnos que recibieron metodología Waldorf, se muestran con clara tendencia hacia abajo, siendo además la mediana, la más baja de todas (35,425%).

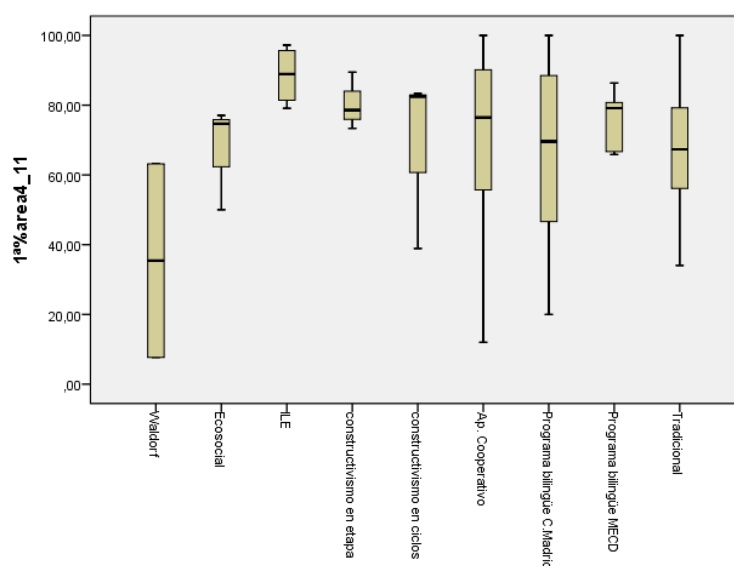


Figura 40. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1ª%area4_11.

Por último, las medias correspondientes al porcentaje de alumnos contextualizados en la metodología Montessori y en la corriente pedagógica de las Escuelas Democráticas, para la variable 1ª%area4_11, presentan unas medias del 91,18% y del 69,57% respectivamente.

8.3.1.1.5. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR ZONA GEOGRÁFICA Y METODOLOGÍA. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Abordamos a continuación el análisis sobre el rendimiento académico de los alumnos que realizaron las pruebas CDI en 6º de Primaria en el año 2011 en función de las zonas geográficas en las que se divide la Comunidad de Madrid a nivel educativo (Norte, n=17; Sur, n=19; Este, n=15; Oeste, n=20 y Capital, n=27), para después determinar la influencia de la metodología recibida.

De esta forma, en primer lugar realizamos las pruebas de normalidad para las variables área1_11Pri, área2_11Pri, área3_11Pri y área4_11Pri, aceptándose en todos los casos la H_0 sobre distribución normal para el conjunto de datos. A partir de aquí, realizamos las pruebas de homogeneidad de varianzas, obteniéndose p-valor superiores al nivel de significación del 0,05 y por tanto aceptándose la H_0 sobre igualdad de varianzas. Al cumplirse los requisitos de homocedasticidad y normalidad procedemos a realizar una ANOVA de un factor, cuyos datos, al presentar en todos los casos p-valor superiores al nivel de significación de 0,05, nos llevan a aceptar la H_0 sobre que las medias de las puntuaciones de los alumnos en cuanto a su rendimiento académico, son iguales en las cinco zonas geográficas analizadas.

En este sentido, destacamos que al no obtenerse diferencias significativas entre zonas geográficas en el rendimiento académico de los alumnos, no procedemos a su análisis en función de la zona y de la metodología recibida por esos alumnos.

8.3.1.1.6. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR ZONA GEOGRÁFICA Y METODOLOGÍA. PORCENTAJE DE APROBADOS

Realizado el análisis por zonas geográficas para el rendimiento académico de los alumnos de 6º de Primaria que fueron evaluados en las pruebas CDI del año 2011 en función de las medias de sus notas en escala de 0 a 10, pasamos a realizarlo en función del porcentaje de aprobados en dichas pruebas para las mismas zonas y misma muestra.

De esta forma, para las variables cuantitativas en estudio (1^ºarea1_11, 1^ºarea2_11, 1^ºarea3_11 y 1^ºarea4_11), realizadas las pruebas de Kolmogorov-Smirnov, rechazamos la H_0 de distribución normal para el conjunto de datos en las variables 1^ºarea1_11 y 1^ºarea2_11, aceptándolo para las otras dos, 1^ºarea3_11 y 1^ºarea4_11. Posteriormente, realizadas las pruebas de homogeneidad, aceptamos para todas las variables la H_0 sobre igualdad de varianzas, aspecto este que llevará nuestro análisis por una doble vía.

Por un lado, para las variables cuantitativas que cumplen con los criterios de normalidad y homogeneidad, variables 1^ºarea3_11 y 1^ºarea4_11, realizamos una ANOVA, obteniéndose en ambos casos un p-valor superior al nivel de significación alfa del 0,05 y por tanto aceptamos la H_0 sobre igualdad de medias entre los porcentajes de alumnos aprobados en las pruebas CDI del 2011 en 6º de Primaria en las diferentes zonas geográficas para las variables analizadas.

Por otro lado, para las variables que no cumplían el criterio de normalidad, es decir 1^ºarea1_11 y 1^ºarea2_11, realizamos la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, obteniéndose valores superiores al nivel de significación del 0,05 y por tanto aceptándose la H_0 sobre la igualdad de los promedios en el porcentaje de alumnos aprobados en las distintas zonas geográficas analizadas.

De esta forma, puesto que no se observan diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en función de la zona geográfica, no procede vincular ese análisis a la metodología recibida por esos mismos alumnos.

8.3.1.1.7. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR TITULARIDAD Y METODOLOGÍA. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Realizamos a continuación el análisis del rendimiento académico de los alumnos en función de la titularidad del centro en el que se ubican, en este caso, públicos (n=65) y privados/concertados (n=33). En caso de que existan diferencias entre ambos, abordaremos la incidencia de la metodología didáctica recibida.

Para ello, asumiéndose la normalidad para el conjunto de datos, realizaremos en primer lugar una prueba T de Student, cuya H_0 implica que las medias entre el

rendimiento académico de los alumnos de centros públicos y privados/concertados que realizaron las pruebas CDI de 6º de Primaria en el año 2011, son iguales. En este caso, realizadas las pruebas oportunas para las variables área1_11Pri, área2_11Pri, área3_11Pri y área4_11Pri, todos los p-valor bilaterales presentan valores superiores al nivel de significación de 0,05, por lo que aceptamos la H_0 sobre igualdad de medias entre el rendimiento académico de los alumnos de centros públicos y privados/concertados para todas las variables contextualizadas en las pruebas CDI del año 2011 en 6º de Primaria.

8.3.1.1.8. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR TITULARIDAD Y METODOLOGÍA. PORCENTAJE DE APROBADOS

El mismo análisis anterior lo realizamos para las variables 1º%area1_11, 1º%area2_11, 1º%area3_11 y 1º%area4_11, referidas todas ellas a porcentajes de aprobados en las pruebas CDI del 2011 en 6º de Primaria en diversas áreas.

De esta forma, pasamos a valorar las posibles diferencias en el rendimiento académico del alumnado en función de la titularidad del centro en el que se ubican, público (n=65) y privado/concertado (n=33). Así, no cumpliéndose el criterio de normalidad y realizadas las correspondientes pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney, se obtienen en todos los casos unos p-valor superiores a 0,05 por lo que aceptamos la H_0 sobre igualdad de promedios entre los alumnos de ambos tipos de centros en cuanto al porcentaje de aprobados.

8.3.1.2. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN 3º DE LA ESO. AÑO 2014

Una vez analizados los datos relativos al año 2011 de la etapa de Primaria, pasamos al análisis de los datos de la etapa de Secundaria. Estos datos se corresponden con el año 2014 y se vinculan tanto a variables cuantitativas medidas en escala de 0 a 10 (área1_14Sec, nota media de la prueba CDI; área2_14Sec, nota media en Lengua y área3_14Sec: nota media en Matemáticas), como a variables cuantitativas medidas en escala de 0 a 100 (2º%area1_14, porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la

prueba CDI; 2^ºarea2_14, porcentaje de aprobados en Lengua y 2^ºarea3_14, porcentaje de aprobados en Matemáticas).

La principal razón para focalizar nuestro estudio en estos años es el hecho de que el grupo de alumnos evaluado en 6^º de Primaria en el año 2011, que suponemos se mantiene homogéneo sin cambios significativos, fue nuevamente evaluado, esta vez en 3^º de la ESO en el año 2014, aspecto este que nos permitirá, entre otras cosas, dar respuesta a uno de los principales objetivos de nuestra investigación, esto es, conocer la evolución, en cuanto al rendimiento académico de los alumnos, en toda su trayectoria en la educación obligatoria, es decir, desde Primaria hasta Secundaria.

8.3.1.2.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE TRES GRUPOS METODOLÓGICOS. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Como ya explicábamos en el diseño de la investigación, para determinar la influencia de la metodología didáctica aplicada en los centros docentes en el rendimiento académico de los alumnos, esas metodologías las hemos agrupado, en primer lugar, en tres bloques: metodologías activas con n=14, metodología bilingüe con n=25 y metodología tradicional con n=74.

En este sentido, realizamos las pruebas de normalidad de las variables área1_14Sec, área2_14Sec y área3_14Sec, segmentadas en esas tres metodologías, siendo en este caso todas las variables normales.

Una vez asumido el supuesto de normalidad, procedemos a realizar la prueba de la igualdad de varianzas, aceptándose para las variables área1_14Sec y área 2_14Sec la Ho.

De esta forma, tanto para una como para otra variable, procedemos a la realización de la prueba de la ANOVA sobre diferencia de medias, cuya Ho implicará que las medias de las puntuaciones en el rendimiento académico de los alumnos de Secundaria para el año 2014 son iguales entre las tres metodologías de enseñanza analizadas.

En este caso, el p-valor para las variables *área1_14Sec* y *área2_14Sec* es de 0,041 y 0,005 respectivamente, siendo en ambos casos inferior al nivel de significación del 0,05 y por tanto, nos permite rechazar la H_0 de igualdad de medias, es decir existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos en cuanto a las notas globales (*área1_14Sec*) para las tres metodologías analizadas, así como diferencias significativas entre las notas de Lengua (*área2_14Sec*) al 95% de nivel de confianza.

Posteriormente, puesto que se han encontrado diferencias significativas en la ANOVA, estudiamos estas diferencias mediante comparaciones múltiples *post hoc*. Aplicando la prueba de Tukey, se detectan diferencias de medias significativas tales como que, para la variable *área1_14Sec* (nota global de la prueba CDI), uno de los grupos (metodologías activas) difiere significativamente (0,717 puntos en escala de 0 a 10) del grupo de tradicionales. Esta diferencia también queda reflejada en la Figura 41, donde la caja del rendimiento académico de los alumnos contextualizados en metodologías activas se encuentra por encima de las tradicionales y además, la Mediana del primer grupo se sitúa al mismo nivel del percentil 75 del grupo de metodologías tradicionales, esto es, en torno al 5,6 de nota.

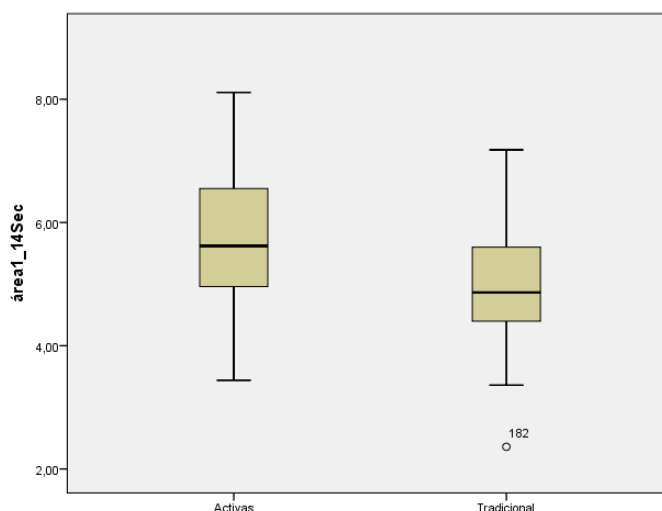


Figura 41. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos en metodologías activas y metodología tradicional en la variable *área1_14Sec*.

Por su parte, a un nivel de confianza del 95%, para la variable *área2_14Sec* (nota media en el área de Lengua), nos encontramos con diferencia de medias en el

grupo de metodologías activas frente al grupo de alumnos que recibieron enseñanza bilingüe y tradicional, siendo respectivamente esas diferencias de 0,736 y de 0,852 puntos en escala de 0 a 10.

Este dato queda complementado en la Figura 42, donde llaman la atención varios aspectos que corroboran lo anterior. En primer lugar la caja de las metodologías activas está claramente desplazada hacia arriba respecto a las otras dos. Asimismo, se observa como coinciden el percentil 25 del grupo de las metodologías activas con el percentil 75 de los otros dos grupos de metodologías en torno al 6 de nota y, por último, como en el caso anterior, nuevamente la Mediana del grupo de metodologías activas se sitúa muy por encima de las Medianas de los otros dos grupos.

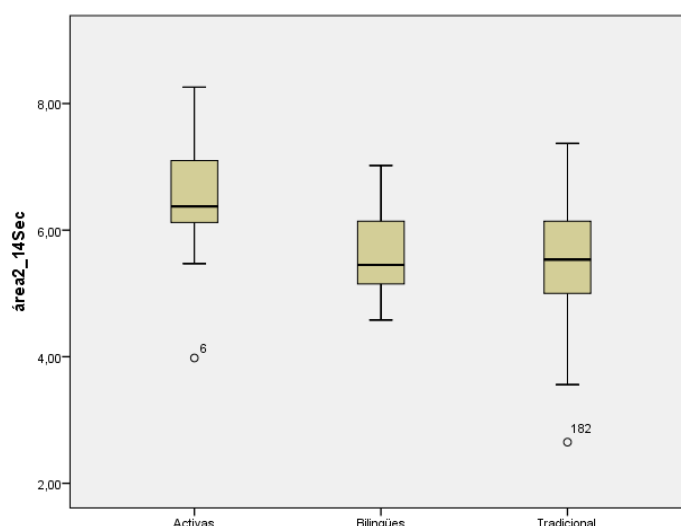


Figura 42. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos en metodologías activas, bilingüe y tradicional para la variable área2_14Sec.

Por otra parte, puesto que teníamos una variable en la que rechazábamos la H_0 de igualdad de varianzas, en este caso, el área3_14Sec (nota media en el área de Matemáticas), procedemos a realizar, como alternativa al ANOVA, una prueba T de Student para muestras independientes, comparando dos a dos las diferentes metodologías (activa, bilingüe y tradicional). En todos los casos, los resultados obtenidos nos llevan a aceptar la H_0 de igualdad de medias entre las diferentes metodologías analizadas.

8.3.1.2.2. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE TRES GRUPOS METODOLÓGICOS. PORCENTAJE DE APROBADOS

Respecto al análisis del porcentaje de aprobados en las pruebas CDI de 3º de la ESO del año 2014, en función de los tres grupos metodológicos ya citados con anterioridad, con la misma muestra para los tres casos y siendo las variables cuantitativas $2^{\text{a}}\%area1_14$ (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI); $2^{\text{a}}\%area2_14$ (porcentaje de aprobados en Lengua) y $2^{\text{a}}\%area3_14$ (porcentaje de aprobados en Matemáticas), debemos destacar que en las pruebas de Kolmogorov-Smirnov, todas las variables salvo $2^{\text{a}}\%area1_14$, cumplen con el requisito de normalidad. En este último caso, debemos destacar que en el curso de nuestra investigación, analizando la misma variable cuantitativa segmentada en las mismas tres metodologías que ahora nos ocupa para el año 2015, esa variable cumple con los requisitos de normalidad, por lo que para no caer en contradicción, para el supuesto actual del año 2014, aceptaremos la H_0 de distribución normal de la muestra. A partir del citado razonamiento, todas excepto la variable $2^{\text{a}}\%area3_14$ con un p-valor del 0,002 y por tanto por debajo del nivel de significación del 0,05, cumplen con el requisito de igualdad de varianzas, lo que nos llevará a aplicar un doble análisis.

Para las variables que cumplen con los supuestos de normalidad y homocedasticidad, aplicaremos una ANOVA de un factor sobre diferencia de medias, mostrándose en este caso el rechazo de la H_0 sobre la igualdad de medias entre las tres metodologías analizadas, ya que para la variable $2^{\text{a}}\%area1_14$ nos encontramos con un p-valor del 0,017 y del 0,007 para la variable $2^{\text{a}}\%area2_14$, inferiores ambas al nivel de significación del 0,05.

De esta forma, en pruebas *a posteriori*, la prueba de Tukey nos muestra que existen diferencias significativas para ambas variables. En la variable $2^{\text{a}}\%area1_14$ (porcentaje de alumnos que superan la nota media en las pruebas CDI), nos encontramos con que el grupo de alumnos de metodología activa presenta una media de 64,106% frente a la media de 48,761% de las tradicionales, concluyéndose una diferencia de medias significativa de 15,345%. Sucede lo mismo en la variable $2^{\text{a}}\%area2_14$ (porcentaje de aprobados en

Lengua), donde nos encontramos con una diferencia de medias significativa de la metodología activa respecto a la tradicional de 15,424%, siendo su porcentaje medio de 78,551% y 63,128% respectivamente.

Por su parte, para la variable 2ª%area3_14 (porcentaje de aprobados en Matemáticas), variable que no cumplía el supuesto de homogeneidad, una vez realizas las pruebas T de Student que hemos realizado como alternativa de análisis al ANOVA, en este caso analizando las metodologías dos a dos, concluimos en aceptar la Ho de igualdad de medias entre las diversas metodologías analizadas.

8.3.1.2.3. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE 7 GRUPOS METODOLÓGICOS. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Profundizando en el análisis anterior y puesto que se encontraron diferencias entre el rendimiento académico de los diferentes grupos metodológicos en estudio, pasamos a segmentar la variable categórica (metodologías) en siete grupos metodológicos, es decir, metodología Waldorf, n=1; metodología Montessori, n=1; metodología ecosocial, n=3; metodología ILE, n=3; aprendizaje cooperativo, n=6, enseñanza bilingüe, n=25 y metodología tradicional, n=74. Todas ellas las analizaremos en función de las variables cuantitativas área1_14Sec (nota media en toda la prueba CDI del año 2014 en 3º de la ESO), área2_14Sec (nota media en Lengua) y área3_14Sec (nota media en Matemáticas).

En este caso, puesto que para las metodologías Waldorf y Montessori contamos con una n=1; para la metodología ecosocial una n=3 y para la metodología ILE una n=3, cabe destacar que el programa de análisis informático no calcula la normalidad para esas muestras por lo que, como alternativa a la prueba de la ANOVA, hemos realizado un análisis descriptivo exploratorio para todas las variables.

En función de esto, como se puede observar en la Tabla 38, para la variable área1_14Sec (nota media en toda la prueba), la media más alta la obtiene la metodología ILE ($\bar{x}=6,613$), siendo además sus notas mínimas y máximas muy

superiores a la del resto de metodologías. En este caso, la media más baja se localiza en la enseñanza ecosocial ($\bar{x}=4,607$), siendo la enseñanza tradicional, la que presenta el valor mínimo más bajo de las diversas metodologías que se analizan, en este caso 2,36 puntos en escala de 0 a 10.

Tabla 38. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2014. Variable área1_14Sec*

área1_14Sec	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	4,607	6,613	5,765	5,102	5,002
Mediana	4,960	6,550	6,020	4,990	4,865
Desviación típica	1,036	1,466	0,953	0,766	0,938
Mínimo	3,44	5,18	4,08	3,89	2,36
Máximo	5,42	8,11	6,80	7,00	7,18
Asimetría	-1,356	0,194	-1,210	0,601	0,125

Nota: media en escala de 0 a 10

Asimismo, como se observa en la Figura 43, la Mediana de la metodología ILE está claramente por encima del resto, siendo especialmente llamativa la diferencia con la metodología tradicional, la enseñanza bilingüe y la metodología ecosocial.

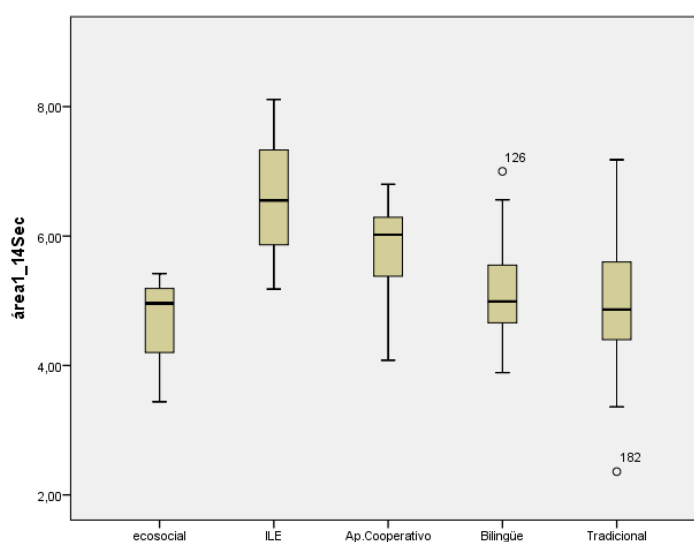


Figura 43. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área1_14Sec.

Por otro lado, destacaremos que, aunque no aparecen en Tablas y Figuras por tener $n=1$, disponemos también de los datos relativos al rendimiento académico de los alumnos que recibieron enseñanzas dentro del contexto de la metodología Montessori y Waldorf, siendo las medias para la variable $\text{área1}_{14\text{Sec}}$ de $\bar{x}=7,55$ y $\bar{x}=4,27$.

Por su parte, respecto a la variable cuantitativa $\text{área2}_{14\text{Sec}}$ (nota media en Lengua), como se observa en la Tabla 39, es nuevamente la metodología ILE la que presenta una mayor media ($\bar{x}=7,193$), presentando además una asimetría positiva, lo que implicará un mayor agrupamiento de notas a hacia los valores más bajos. En este caso, las medias más bajas se corresponden con la metodología ecosocial ($\bar{x}=5,287$), la enseñanza bilingüe ($\bar{x}=5,657$) y la metodología tradicional ($\bar{x}=5,541$).

Tabla 39. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2014. Variable $\text{área2}_{14\text{Sec}}$*

$\text{área2}_{14\text{Sec}}$	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	5,287	7,193	6,417	5,657	5,541
Mediana	5,550	7,140	6,445	5,450	5,535
Desviación típica	1,197	1,041	0,543	0,653	0,924
Mínimo	3,98	6,18	5,47	4,58	2,65
Máximo	6,33	8,26	7,10	7,02	7,37
Asimetría	-0,942	0,230	-0,935	0,341	-0,282

Nota: media en escala de 0 a 10

Asimismo, podemos observar en la Figura 44 como la Mediana de la metodología ILE, e incluso el percentil 25, se sitúan por encima de los percentiles 75 del resto de metodologías si exceptuamos la metodología basada en el aprendizaje cooperativo, cuya Mediana es la que más se aproxima a la de la metodología ILE.

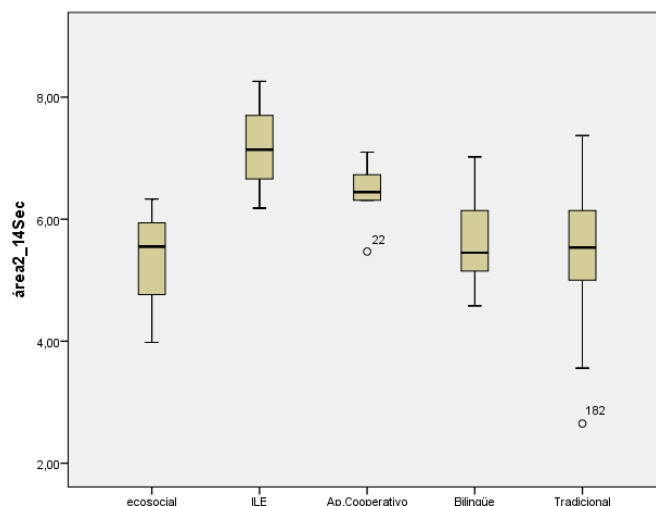


Figura 44. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área2_14Sec.

Respecto a las medias del rendimiento académico de los alumnos, cuyo proceso de enseñanza y aprendizaje se contextualizó en la metodología Montessori y Waldorf, obtuvieron unos valores en la variable área2_14Sec de $\bar{x}=7,45$ y $\bar{x}=6,12$ respectivamente.

Por último, en relación a la variable área3_14Sec, observamos en la Tabla 40 como vuelve a ser la metodología ILE la que presenta una media muy superior al resto ($\bar{x}=6,037$), situándose muy por debajo del resto la metodología ecosocial ($\bar{x}=3,907$). Asimismo, la metodología ILE presenta un valor mínimo muy por encima del resto de metodologías, situándose en este caso en 4,2.

Tabla 40. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2014. Variable área3_14Sec

área3_14Sec	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	3,907	6,037	5,108	4,530	4,447
Mediana	3,540	5,960	5,560	4,510	4,370
Desviación típica	1,241	1,876	1,887	1,111	1,137
Mínimo	2,89	4,2	1,73	2,38	2,07
Máximo	5,29	7,95	7,29	6,97	7,10
Asimetría	1,213	0,184	-1,220	0,200	0,364

Nota: medias en escala de 0 a 10

En este sentido, en la Figura 45 observamos como la Mediana de la metodología ILE se sitúa por encima del resto de Medianas de las diversas metodologías en estudio, obteniendo un valor de 5,960, siendo el aprendizaje cooperativo el que se sitúa por detrás en cuanto a la Mediana más alta con un valor de 5,560.

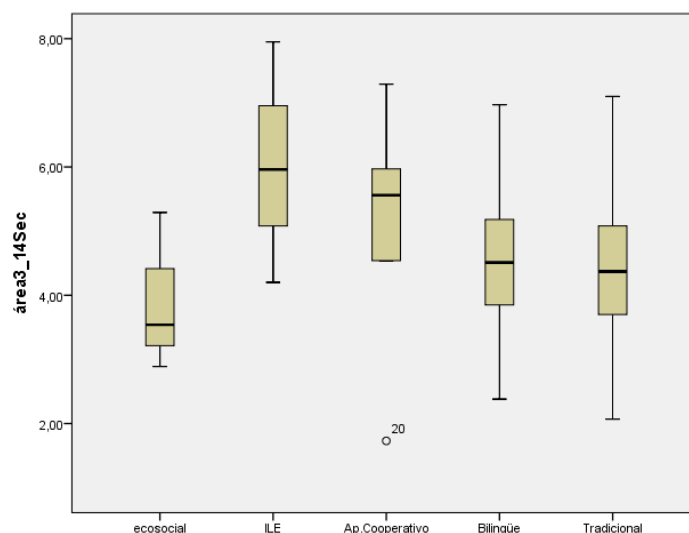


Figura 45. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área3_14Sec.

Por último, en relación al rendimiento académico de los alumnos que recibieron enseñanza Montessori y enseñanza Waldorf, las medias de sus resultados para la variable área3_14Sec, fueron de $\bar{x}=7,65$ y de $\bar{x}=2,41$.

8.3.1.2.4. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE 7 GRUPOS METODOLÓGICOS. PORCENTAJE DE APROBADOS

Dentro de la misma línea de análisis procedemos al estudio del rendimiento académico del alumnado en función del porcentaje de aprobados en las pruebas CDI de 3º de la ESO del año 2014. Para ello, considerando las variables cuantitativas en estudio 2º%area1_14 (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI); 2º%area2_14 (porcentaje de aprobados en Lengua) y 2º%area3_14 (porcentaje de aprobados en Matemáticas), la variable categórica referente a la metodología, como en el caso anterior, la segmentaremos en siete grupos de metodologías (Waldorf, n=1; Montessori, n=1; ecosocial, n=3; ILE. n=3; aprendizaje cooperativo, n=6; metodología bilingüe, n=25 y enseñanza tradicional, n=74).

De esta forma, al igual que en el análisis anterior, al realizar las pruebas de normalidad segmentada en esos siete grupos, el bajo número de casos para la metodología Waldorf, Montessori (n=1), la metodología ecosocial (n=3) y la metodología ILE (n=6) impide al programa informático realizar las pruebas de normalidad. Por tanto, como alternativa al ANOVA realizamos un descriptivo exploratorio. Así, para la variable 2^oarea1_14, nuestro análisis se resume en la Tabla 41.

Tabla 41. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2014. Variable 2^oarea1_14*

2 ^o area1_14	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	42,573	76,907	67,482	51,729	48,761
Mediana	48,860	80,720	70,285	47,260	44,950
Desviación típica	25,342	25,217	19,512	15,604	17,313
Mínimo	14,68	50	33,33	29,90	6,67
Máximo	64,18	100	92,45	88,79	92,19
Asimetría	-1,048	-0,665	-0,956	0,705	0,328

Como se puede observar, la metodología ILE es la que presenta una media con un porcentaje más alto ($\bar{x}=76,907\%$), así como un porcentaje mínimo de aprobados superior al resto (50%), presentando además una asimetría negativa, lo que implica mayor agrupamiento en niveles altos de aprobados. Por su parte, la que presenta una media de aprobados más baja es la metodología ecosocial (42,573%), siendo por otro lado, la metodología tradicional la que presenta una Mediana claramente inferior al resto de metodologías analizadas (44,950%). Estos datos se ven complementados por la Figura 46, donde se observa como, por ejemplo, la Mediana más alta es la de la metodología ILE y la más baja es la correspondiente a la metodología tradicional.

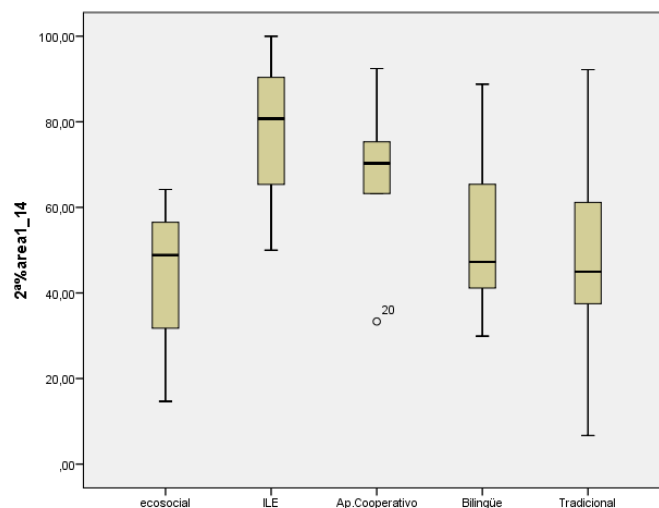


Figura 46. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 2º%area1_14.

Por su parte, por tener una $n=1$, los datos relativos a los resultados académicos de los alumnos contextualizados en la metodología Montessori y Waldorf no aparecen en el análisis anterior. No obstante, en cuanto al porcentaje de aprobados en las pruebas CDI (variable 2º%area1_14), los resultados de esos alumnos se concretan en una $\bar{x}=100\%$ y $\bar{x}=34,15\%$.

Por otra parte, como se observa en la Tabla 42 respecto a la variable 2º%area2_14 (porcentaje de aprobados en Lengua), es destacable como la Media más alta se detecta nuevamente en la metodología ILE ($\bar{x}=88,927\%$), seguida de la media que obtienen los alumnos del aprendizaje cooperativo ($\bar{x}=79,515\%$). Por su parte, la Mediana más alta se localiza en los alumnos de la metodología ILE (86,750%). Por el contrario, las Medianas más bajas se presentan en los alumnos de las enseñanzas bilingüe (63,830%) y tradicional (63,455%). Asimismo, los alumnos de la metodología ILE ofrecen el valor mínimo más alto (82,03%), siendo el menor de todos, el correspondiente a la metodología tradicional (11,11).

Tabla 42. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2014. Variable 2ª%area2_14*

2ª%area2_14	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	60,080	88,927	79,515	65,828	63,128
Mediana	70,150	86,750	83,070	63,830	63,455
Desviación típica	22,827	8,204	7,586	12,677	17,434
Mínimo	33,95	82,03	68,97	46,39	11,11
Máximo	76,14	98	86,67	89,66	96,43
Asimetría	-1,599	1,110	-0,858	0,194	-0,391

Estos datos quedan también reflejados en la Figura 47, donde las cajas más desplazadas hacia arriba se corresponden con las metodologías ILE y el aprendizaje cooperativo, siendo las cajas relativas a la metodología ecosocial, bilingüe y tradicional las que mayor desplazamiento presentan hacia abajo.

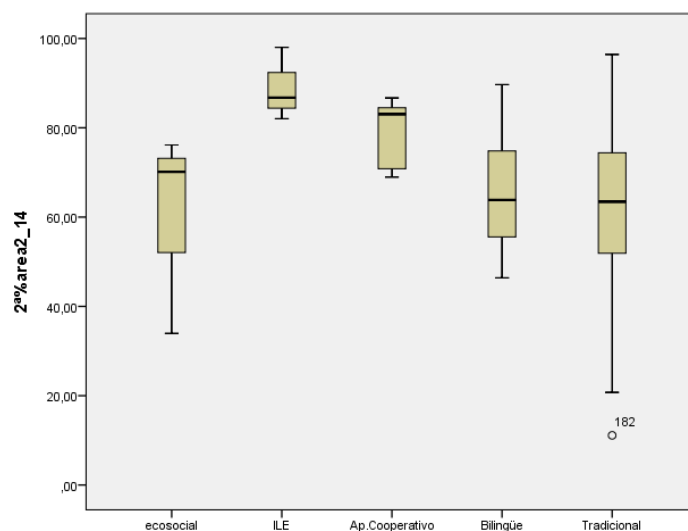


Figura 47. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 2ª%area2_14.

Asimismo, respecto a los datos relativos al porcentaje de alumnos aprobados en la variable 2ª%area2_14 en la metodología Montessori y en la metodología Waldorf, destacamos que presentan una media del 100% y del 75,61% respectivamente.

Finalmente, respecto a la variable 2^a%área3_14, el descriptivo exploratorio realizado nos ofrece los datos que aparecen en la Tabla 43.

Tabla 43. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2014. Variable 2^a%area3_14*

2 ^a %area3_14	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	38,800	69,403	55,678	43,908	42,880
Mediana	32,950	73,490	62,700	42,190	40,195
Desviación típica	23,019	30,844	27,430	17,364	16,508
Mínimo	19,27	36,72	8,33	18,06	11,11
Máximo	64,18	98	90,57	84,48	84,38
Asimetría	1,070	-0,586	-0,922	0,565	0,374

De esta forma, en la Tabla 43, la media de porcentajes de aprobados más alta corresponde a la metodología ILE (69,403%) seguida de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo (55,678%), siendo más bajas las Medias correspondientes a la metodología ecosocial (38,800%) y tradicional (42,880%). Nuevamente, como en el caso anterior, la metodología ILE presenta el valor mínimo más alto (36,72%), seguido de la metodología ecosocial (19,27%). En este caso, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza tradicional cuentan con los valores mínimos más bajos, 8,33% y 11,11% respectivamente.

Por otra parte, como se observa en la Figura 48, la Mediana de la metodología ILE es la mayor de todas, seguida del aprendizaje cooperativo. Por el contrario, las metodologías ecosocial y tradicional muestran las medianas más bajas.

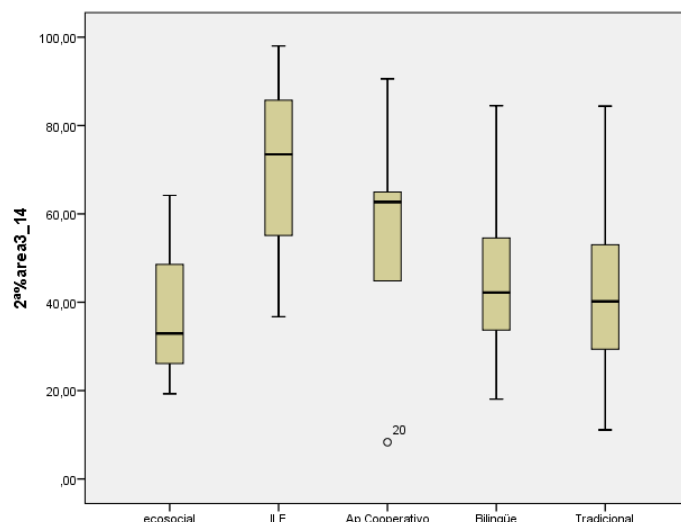


Figura 48. Diagrama de cajas del rendimiento académico por metodologías para la variable 2º area3_14.

Por último, en cuanto a los porcentajes de aprobados de los alumnos vinculados a la metodología Montessori y a la metodología Waldorf, si bien no aparecen en las Tablas y Figuras anteriores, sí podemos afirmar que para la variable 2º area3_14, esos alumnos cuentan con un porcentaje medio de aprobados del 95,65% y del 17,07% respectivamente.

8.3.1.2.5. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR ZONA GEOGRÁFICA Y METODOLOGÍA. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Realizado el análisis de la influencia de la metodología en el rendimiento académico de los alumnos en función de diversos grupos metodológicos, pasamos a analizar el rendimiento académico del alumnado atendiendo a la zona geográfica en la que desarrollaron sus estudios, siendo las zonas en las que se divide la Comunidad de Madrid, la zona Norte (n=18); Sur (n=25); Este (n=18); Oeste (n=23) y Capital (n=29).

De esta forma, realizadas las pruebas de normalidad, podemos asumir la H_0 sobre el hecho de que el conjunto de datos analizados sigue una distribución normal. A partir de aquí, realizadas las pruebas de igualdad de varianzas, todas ellas ofrecen valores por debajo del nivel de significación del 0,05, lo que nos obliga a rechazar la H_0 de igualdad de varianzas. Esta situación, como alternativa a la ANOVA, nos llevará a realizar una prueba T de Student para

diferencia de medias, en este caso dos a dos para todas las variables en estudio área1_14Sec (nota media en toda la prueba CDI), área 2_14Sec (nota media en Lengua) y área3_14Sec (nota media en Matemáticas).

Realizadas las pruebas pertinentes, se detectan diferencias significativas entre la zona Sur y la zona Oeste de la Comunidad de Madrid, en dos de las tres variables cuantitativas analizadas, esto es, en área1_14Sec y área 2_14Sec. También se detectan diferencias entre la zona Sur y la zona Capital en las variables área1_14Sec y área3_14Sec.

De esta forma, respecto a las diferencias entre la zona Sur y la zona Oeste, según se observa en la Tabla 44, para la variable área1_14Sec, con un 95% de intervalo de confianza, el promedio de las notas medias del rendimiento de alumnos de la zona Oeste supera a la zona Sur entre -0,890 y -0,116, siendo sus medias de $\bar{x}=4,768$ para la zona Sur y de $\bar{x}=5,272$ para la zona Oeste.

Por su parte, para la variable área2_14Sec, con un 95% de confianza, la media de la zona Oeste supera a la zona Sur en un rango que va de -0,854 a -0,094, siendo la media de la zona Oeste de 5,874 y de la zona Sur 5,400.

Tabla 44. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para las variables área1_14Sec y área2_14Sec (Sur y Oeste)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig. (Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
área1_14Sec	No se asumen varianzas iguales	0,024	0,012	-0,890	-0,116
área2_14Sec	Se asumen varianzas iguales	0,742	0,016	-0,854	-0,094

Por otro lado, respecto a las diferencias encontradas entre la zona Sur y la zona Capital, como se observa en la Tabla 45, para la variable área1_14Sec, al 95% de confianza, la media del rendimiento académico de la zona Capital ($\bar{x}=5,297$) supera a la zona Sur ($\bar{x}=4,768$) entre el límite inferior de -1,031 y el superior de

-0,026 puntos en escala de 0 a 10. Respecto a la variable *área3_14Sec*, nuevamente la zona Capital ($\bar{x}=4,791$) supera a la zona Sur ($\bar{x}=4,117$) entre un -1,339 de su límite inferior y un -0,010 de su límite superior.

Tabla 45. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para las variables *área1_14Sec* y *área3_14Sec* (Sur y Capital)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig. (Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
<i>área1_14Sec</i>	No se asumen varianzas iguales	0,000	0,040	-1,031	-0,026
<i>área3_14Sec</i>	No se asumen varianzas iguales	0,000	0,047	-1,339	-0,010

De esta forma, una vez detectadas diferencias significativas en el rendimiento académico entre las zonas Sur y Oeste y Sur y Capital, procedemos a analizar si en esas diferencias interacciona la metodología recibida por los alumnos. Para ello, realizaremos una ANOVA de dos factores.

En primer lugar, realizado el ANOVA de dos factores en las variables cuantitativas *área1_14Sec* y *área2_14Sec* para la zona Sur y zona Oeste, obtenemos valores superiores al nivel de significación de 0,05 por lo que aceptamos la H_0 referida a que, en cuanto al rendimiento académico del alumnado, el efecto de la interacción entre zona geográfica (Sur-Oeste) y metodología didáctica no es significativo.

Por su parte, respecto a las zonas Sur y Capital, en las que también encontrábamos diferencias significativas en el rendimiento académico en las variables cuantitativas *área1_14Sec* y *área3_14Sec*, aceptamos la H_0 referida a que el efecto de la interacción entre zona geográfica (Sur-Capital) y la metodología recibida por el alumnado, no es significativo.

8.3.1.2.6. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR ZONA GEOGRÁFICA Y METODOLOGÍA. PORCENTAJES DE APROBADOS

El mismo análisis realizamos a continuación para determinar las diferencias en el rendimiento académico por zonas geográficas y porcentaje de aprobados en las pruebas CDI de 3º de la ESO del año 2014, siendo las variables cuantitativas en estudio $2^{\text{a}}\%area1_14$ (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI); $2^{\text{a}}\%area2_14$ (porcentaje de aprobados en Lengua) y $2^{\text{a}}\%area3_14$ (porcentaje de aprobados en Matemáticas).

En primer lugar, realizadas las pruebas de normalidad segmentadas en cinco zonas (Norte, $n=18$; Sur, $n=25$; Este, $n=18$; Oeste, $n=23$ y Capital, $n=29$), observamos en todas las variables, salvo en $2^{\text{a}}\%area1_14$, que se cumplen los requisitos de normalidad. En el caso de la variable señalada, dado que en nuestro estudio realizamos el análisis de normalidad para esa misma variable pero relativa al año 2015, mostrando distribución normal para el conjunto de datos, para el año 2014 ($2^{\text{a}}\%area1_14$), para no incurrir en contradicción, aceptamos también la H_0 para el conjunto de datos. A partir de este razonamiento, el requisito de homogeneidad se cumple únicamente en la variable $2^{\text{a}}\%area2_14$, por lo que al haber homocedasticidad y normalidad procedemos a una ANOVA de un factor, siendo el p-valor superior al nivel de significación de 0,05 y por tanto nos obliga a aceptar la H_0 sobre igualdad de medias.

Por otro lado, para las otras dos variables que no cumplían el requisito de homogeneidad ($2^{\text{a}}\%area1_14$ y $2^{\text{a}}\%area3_14$), aplicaremos como alternativa al ANOVA, una prueba T de Student para ambas variables, en este caso comparando dos a dos las diversas zonas geográficas.

Realizadas estas pruebas, como se observa en la Tabla 46, se detectan diferencias significativas en el rendimiento académico en cuanto a que la zona Sur ($\bar{x}=44,302\%$) puntúa por debajo de la Oeste ($\bar{x}=54,897\%$) en la variable $2^{\text{a}}\%area1_14$, con un intervalo de confianza del 95%, en un rango que va de -18,259% para su límite inferior a -2,932% para su límite superior.

Tabla 46. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2ª%area1_14 (Sur y Oeste)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig. (Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
2ª%area1_14	Se asumen varianzas iguales	0,058	0,008	-18,259	-2,932

Asimismo, como se observa en la Tabla 47, se presentan también diferencias entre la zona Sur y Capital para las variables 2ª%area1_14 y 2ª%area3_14.

Así, para la variable 2ª%area1_14, al 95% de nivel de confianza, las diferencias oscilan entre los límites inferior de -19,552% y superior de -0,411%, situándose las medias en $\bar{x}=44,302\%$ para la zona Sur y $\bar{x}=54,283\%$ para la zona Capital. Por su parte, para la variable 2ª%area3_14, al 95% de nivel de confianza, las diferencias se sitúan en unos límites inferior de -20,902% y superior de -1,786%, siendo las medias de $\bar{x}=38,062\%$ para la zona Sur y $\bar{x}=49,406\%$ de la zona Capital.

Tabla 47. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para las variables 2ª%area1_14 y 2ª%area3_14 (Sur y Capital)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
2ª%area1_14	No se asumen varianzas iguales	0,005	0,041	-19,552	-0,411
2ª%area3_14	No se asumen varianzas iguales	0,001	0,021	-20,902	-1,786

Detectadas las diferencias en el rendimiento académico en función del porcentaje de alumnos aprobados entre las zonas Sur y Oeste (variable 2^o%area1_14) y Sur y Capital (variables 2^o%area1_14 y 2^o%area3_14), pasamos a contrastar la Ho referida a si el efecto de la interacción entre zona geográfica y metodología recibida por el alumnado es nulo, aplicando para ello una ANOVA de dos factores. Realizado el análisis, no podemos rechazar la Ho sobre interacción entre zona geográfica y metodología, siendo en todos los casos los p-valor mayores de 0,05.

8.3.1.2.7. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR TITULARIDAD Y METODOLOGÍA. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Pasamos a continuación a analizar las posibles diferencias en el rendimiento académico del alumnado en función de la titularidad de los centros (públicos y privados/concertados) en el que se contextualizan esos alumnos para posteriormente, si las hubiese, determinar las diferencias en función de la metodología recibida.

De esta forma, cumpliéndose los requisitos de normalidad y atendiendo a las variables cuantitativas área1_14Sec (nota media en toda la prueba), área 2_14Sec (nota media en Lengua) y área3_14Sec (nota media en Matemáticas) y para una n=80 en los centros públicos y una n=33 en los privados/concertados, realizamos en primer lugar una prueba T de Student, rechazándose la Ho sobre igualdad de medias, ya que se muestran diferencias significativas en todas las variables tal y como aparece en la Tabla 48, siempre a favor de los centros privados/concertados respecto a los públicos.

Tabla 48. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por titularidad del centro para las variables área1_14Sec, área2_14Sec y área3_14Sec*

95% de intervalo de confianza de la diferencia			
Sig. (Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior

área1_14Sec	No se asumen varianzas iguales	0,004	0,000	-1,364	-0,515
área2_14Sec	Se asumen varianzas iguales	0,236	0,000	-1,151	-0,458
área3_14Sec	No se asumen varianzas iguales	0,002	0,000	-1,662	-0,505

Una vez que se saben estas diferencias, analizaremos a su vez las posibles diferencias en el rendimiento académico a igual metodología recibida por los alumnos, en este caso metodología tradicional, pero en centros de diferente titularidad (públicos, n=55 y privados/concertados, n=19), para lo que realizamos una T de Student. Como se observa en la Tabla 49, todas las variables presentan un p-valor bilateral por debajo del nivel de significación de 0,05 por lo que nos permite rechazar la Ho de igualdad de medias para una misma metodología (tradicional) en centros de diferente titularidad (públicos y privados/concertados), siendo además en todos los casos, al 95% de nivel de confianza, los límites inferior y superior de carácter negativo, por lo que los resultados académicos de los alumnos que reciben metodología tradicional en los centros públicos es inferior al rendimiento de los alumnos que reciben esa misma metodología en los centros privados/concertados.

Tabla 49. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en la metodología tradicional según titularidad pública y privada/concertada para las variables área1_14Sec, área2_14Sec y área3_14Sec*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
área1_14Sec	Se asumen varianzas iguales	0,081	0,000	-1,532	-0,674

área2_14Sec	Se asumen varianzas iguales	0,350	0,001	-1,250	-0,335
área3_14Sec	Se asumen varianzas iguales	0,076	0,000	-1,927	-0,913

Finalmente, pasamos a contrastar la H_0 sobre igualdad de medias entre el rendimiento de los alumnos de los centros públicos y privados/concertados cuando reciben enseñanzas basadas en metodologías diferentes (activas, $n=14$ y bilingües, $n=25$), aplicando nuevamente una T de Student para todas las variables en estudio.

En este caso, como se observa en la Tabla 50, con un p-valor bilateral de 0,009 rechazamos la H_0 para la variable área2_14Sec, por lo que, al 95% de nivel de confianza, los alumnos con mejores resultados académicos son los que recibe enseñanzas activas en centros privados/concertados ($\bar{x}=6,394$) frente a los alumnos que reciben enseñanza bilingüe ($\bar{x}=5,657$) en centros públicos en la variable área2_14Sec en unos límites que oscilan entre -1,276 y -0,197 puntos en escala de 0 a 10.

Tabla 50. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en las metodologías activa y bilingüe según titularidad pública y privada/concertada para la variable área2_14Sec*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig. (Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
área2_14Sec	Se asumen varianzas iguales	0,423	0,009	-1,276	-0,197

8.3.1.2.8. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR TITULARIDAD Y METODOLOGÍA. PORCENTAJE DE APROBADOS

A continuación realizamos el mismo análisis del apartado anterior pero referido a porcentaje de alumnos aprobados en las pruebas CDI de 3º de la ESO del año 2014, siendo por tanto las muestras iguales al anterior y considerando esta vez, las variables cuantitativas en estudio $2^{\text{a}}\% \text{area1}_{14}$ (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI); $2^{\text{a}}\% \text{area2}_{14}$ (porcentaje de aprobados en Lengua) y $2^{\text{a}}\% \text{area3}_{14}$ (porcentaje de aprobados en Matemáticas).

De esta forma, asumiéndose el requisito de normalidad, en primer lugar procedemos a analizar las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en función de la titularidad del centro en el que se contextualizan, es decir públicos ($n=80$) y privados/concertados ($n=33$). Para ello, a través de la prueba T de Student contrastamos la H_0 sobre el hecho de que las medias de los porcentajes de aprobados son iguales tanto para alumnos procedentes de centros públicos como privados/concertados. Los datos que se obtienen y que quedan recogidos en la Tabla 51, nos llevan a rechazar en todos los casos la H_0 , siendo en todas las variables analizadas el p-valor bilateral inferior al nivel de significación de 0,05 y por tanto, los centros públicos puntúan por debajo de los privados/concertados, ya que los límites inferior y superior del intervalo de confianza, al 95%, son negativos.

Tabla 51. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por titularidad del centro para las variables $2^{\text{a}}\% \text{area1}_{14}$, $2^{\text{a}}\% \text{area2}_{14}$ y $2^{\text{a}}\% \text{area3}_{14}$*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
$2^{\text{a}}\% \text{area1}_{14}$	No se asumen varianzas iguales	0,016	0,000	-25,373	-9,311
$2^{\text{a}}\% \text{area2}_{14}$	Se asumen varianzas iguales	0,895	0,000	-20,957	-8,124

2º%area3_14	No se asumen varianzas iguales	0,003	0,000	-25,401	-8,012
--------------------	---	-------	-------	---------	--------

Vistas estas diferencias en el rendimiento académico de los alumnos de centros públicos y privados/concertados, profundizamos en nuestro análisis abordando las posibles diferencias en el rendimiento académico a igual metodología (metodología tradicional) en centros públicos (n=55) y privados/concertados (n=19). En este caso, realizamos nuevamente una T de Student, cuya Ho implica la igualdad de medias en los porcentajes de aprobados entre los alumnos de los centros públicos y privados/concertados, respecto a la metodología tradicional.

Los datos que se muestran en la Tabla 52, nos llevan a rechazar la Ho, siendo el p-valor bilateral inferior al nivel de significación de 0,05 en todos los casos y por tanto, al 95% de confianza, puntúan los centros públicos respecto al porcentaje de alumnos aprobados en todas las variables analizadas, por debajo de los privados/concertados cuando se trata de una misma metodología, en este caso, la metodología tradicional.

Tabla 52. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en la metodología tradicional según titularidad pública y privada/concertada para las variables 2º%area1_14, 2º%area2_14 y 2º%area3_14*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig. (Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
2º%area1_14	Se asumen varianzas iguales	0,130	0,000	-27,495	-11,416
2º%area2_14	Se asumen varianzas iguales	0,938	0,001	-23,281	-5,971
2º%area3_14	Se asumen varianzas iguales	0,170	0,000	-27,115	-12,073

Finalmente, a través de una T de Student, abordamos el contraste de la Ho sobre igualdad de medias en los porcentajes de aprobados de alumnos de centros públicos y privados/concertados cuando reciben metodologías diferentes, en este caso bilingües (n=25) y activas (n=14) respectivamente.

En este caso, como se recoge en la Tabla 53, rechazamos la Ho para la variable 2ª%area2_14, ya que con un p-valor bilateral de 0,009, se detectan diferencias a favor del rendimiento académico de los alumnos que reciben enseñanzas activas en centros privados/concertados ($\bar{x}=78,551\%$) respecto a los alumnos que reciben enseñanzas bilingües en centros públicos ($\bar{x}=65,828\%$), con unos límites, al 95% de nivel de confianza, que van del -22,120 para el inferior al -3,326 puntos porcentuales para el superior.

Tabla 53. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en metodologías activas y bilingües según titularidad pública y privada/concertada para la variable 2ª%area2_14*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig. (Prueba de Levene).	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
2ª%area2_14	Se asumen varianzas iguales	0,999	0,009	-22,120	-3,326

8.3.1.3. CORRELACIONES EN EL PERIODO 2011-2014

Una vez analizados los resultados de las evaluaciones externas que realizaron los alumnos tanto en 6º de Primaria en el año 2011 como posteriormente en el año 2014 en 3º de la ESO, y considerando que se trata de un mismo grupo de alumnos evaluados en dos momentos diferentes, pasamos ahora a relacionar el rendimiento académico de los alumnos en esos dos periodos, para lo cual tendremos en cuenta lo que afirman Pardo, Ruiz y San Martín (2015) que al tratarse de variables cuantitativas “la relación se basa en la forma de variar las puntuaciones” (p. 300).

De esta forma, siguiendo la misma línea de trabajo de todo nuestro proceso de análisis de datos ya expuesto anteriormente, realizaremos las pruebas de

correlación primero para las variables cuantitativas del año 2011 y 2014 de 6º de Primaria y 3º de la ESO respectivamente medidas en escala de 0 a 10 y posteriormente, el mismo análisis pero para las variables cuantitativas medidas en porcentajes de aprobados.

8.3.1.3.1. CORRELACIONES EN EL PERIODO 2011-2014. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

En relación a las variables cuantitativas en escala de 0 a 10, el análisis de correlación lo organizaremos relacionando variables dos a dos en función de los años analizados, es decir, área1_11Pri (nota media en toda la prueba CDI en 6º de Primaria) con área1_14Sec (nota media en toda la prueba CDI en 3º de ESO); área2_11Pri (nota media en el área de Lengua en 6º de Primaria) con área2_14Sec (nota media en el área de Lengua en 3º de la ESO) y por último, área3_11Pri (nota media en el área de Matemáticas) con área3_14Sec (nota media en el área de Matemáticas).¹⁷⁹

Asimismo, ese análisis de correlación entre el rendimiento académico de unos mismos alumnos en dos momentos diferentes, años 2011 y 2014, lo segmentaremos en función de la metodología didáctica que recibieron esos alumnos, metodología que hemos organizado en tres grupos: metodología activa, metodología bilingüe y metodología tradicional.

Así, llegados a este punto, realizadas las pruebas de normalidad para las variables cuantitativas ya comentadas, aceptamos para todas las variables en estudio la H_0 sobre distribución normal de datos, lo que nos permitirá utilizar el coeficiente de correlación de Pearson.

De esta forma, pasamos a contrastar la H_0 para las variables área1_11Pri (nota media de los alumnos en las pruebas CDI de 6º de Primaria en 2011) y área1_14Sec (nota media de los alumnos en las pruebas CDI de 3º de la ESO en 2014).

¹⁷⁹ No se han establecido correlaciones en las pruebas de cultura general porque únicamente se evalúa en Primaria y no en Secundaria.

Como se observa en la Tabla 54, con un p-valor por debajo de los niveles de significación de 0,05 y 0,01, rechazamos la H_0 sobre el hecho de que el coeficiente de correlación entre el rendimiento académico de los alumnos en estudio es igual a 0, por lo que existe relación entre las variables cuantitativas. En este sentido, destacamos que en todas las variables encontramos niveles de correlación significativa en valores positivos, es decir, nos encontramos con correlaciones directas entre el rendimiento académico de los alumnos de 6º de Primaria y su rendimiento tres años más tarde cuando realizaron las pruebas de evaluación externa en 3º de la ESO, en las variables *área1_11Pri* y *área1_14Sec*, es decir, nota media en las pruebas CDI de los años 2011 y 2014.

Así, como se observa en la propia Tabla 54, el mayor nivel de correlación se corresponde con el rendimiento académico de los alumnos que realizaron los estudios primarios en el contexto de metodologías activas y que posteriormente continuaron con sus estudios en Secundaria dentro esas mismas metodologías, siendo en todos los casos correlaciones positivas y directas.

Tabla 54. *Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables *área1_11Pri* y *área1_14Sec**

Metodologías		
Activas		área1_14Sec
área1_11Pri	Correlación de Pearson	,742**
	Sig. (bilateral)	0,001
Bilingües		área1_14Sec
área1_11Pri	Correlación de Pearson	,569**
	Sig. (bilateral)	0,009
Tradicional		área1_14Sec
área1_11Pri	Correlación de Pearson	,341*
	Sig. (bilateral)	0,015

Además, centrándonos en la correlación de mayor fuerza, es el caso la correlación detectada respecto al rendimiento académico de los alumnos

contextualizados en metodologías activas, cabe destacar que, como aparece en la Figura 49, analizándose la correlación de tipo lineal, esta se cuantifica en un R cuadrado de 0,551. Por ello, podemos decir que la variabilidad de las notas de los alumnos de Secundaria es explicada en un 55,1% por las calificaciones obtenidas por esos mismos alumnos en Primaria.

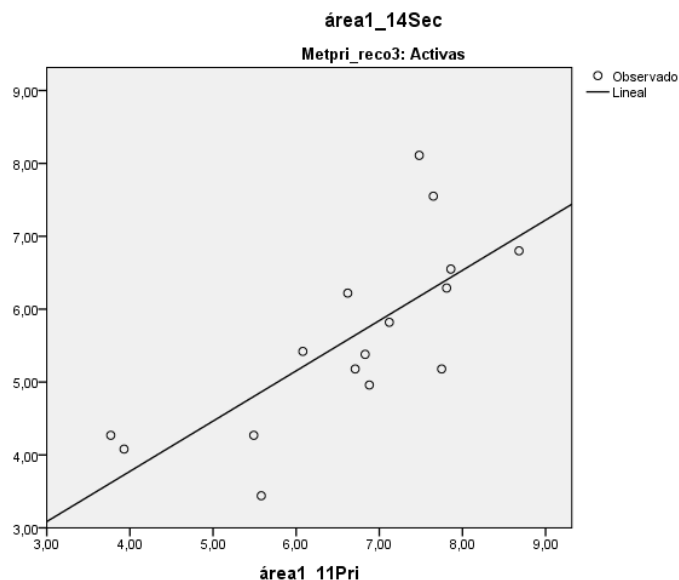


Figura 49. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área1_14Sec y área1_11Pri en metodologías activas.

Por otro lado, respecto a las variables área2_11Pri (nota media del alumnado en el área de Lengua en Primaria) y área2_14Sec (nota media del alumnado en el área de Lengua en Secundaria), rechazamos la H_0 sobre correlación igual a 0 para el rendimiento académico de los alumnos de la enseñanza tradicional, ya que se muestra un p-valor bilateral del 0,001, siendo el nivel de correlación del 0,439 en el rendimiento académico de los alumnos que realizaron tanto estudios primarios como secundarios dentro del contexto de la enseñanza tradicional en los años 2011 y 2014 respectivamente. Estos datos se muestran en la Tabla 55.

Tabla 55. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables área2_11Pri y área2_14Sec

Metodologías		
Activas		área2_14Sec
áreas2_11Pri	Correlación de Pearson	0,333

	Sig. (bilateral)	0,208
Bilingües		
áreas2_11Pri	Correlación de Pearson	0,393
	Sig. (bilateral)	0,087
Tradicional		
áreas2_11Pri	Correlación de Pearson	,439**
	Sig. (bilateral)	0,001

Asimismo, esa correlación de nivel significativo en los alumnos que recibieron enseñanzas dentro de la metodología tradicional en los años señalados, muestra un valor positivo, siendo por tanto, una correlación directa. De igual forma, como aparece en la Figura 50, esa correlación efectivamente es positiva pero no parece que un modelo lineal sea el mejor para explicar la correlación entre ambas variables, al ser el R cuadrado de 0,193.

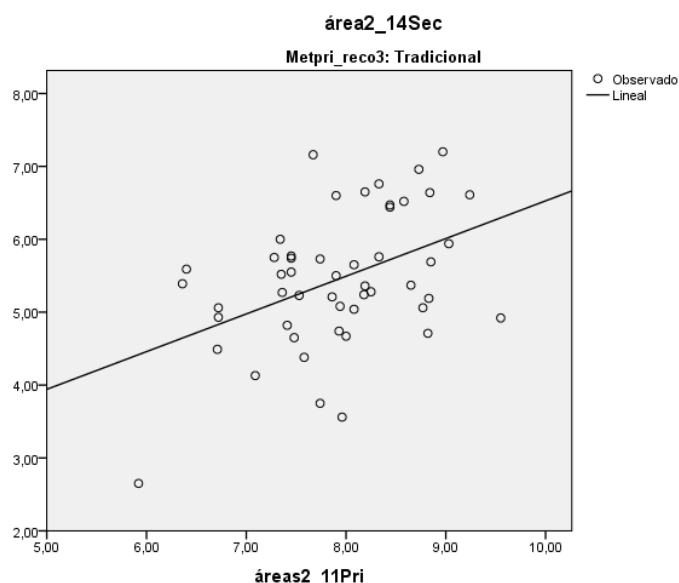


Figura 50. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área2_14Sec y área2_11Pri en metodologías tradicionales.

Finalmente, en cuanto al análisis de correlaciones nos centramos ahora en las variables área3_11Pri (nota media de los alumnos en Matemáticas en 6º de Primaria en el año 2011) y área2_14Sec (nota media de los alumnos en Matemáticas en 3º de la ESO en el año 2014).

Tal y como se muestra en la Tabla 56, nos encontramos en todos los casos con niveles de p-valor bilateral por debajo de 0,01 y 0,05, por lo que las variables en estudio están claramente relacionadas y podemos rechazar en todos los casos la H_0 sobre correlación igual a 0. En este sentido, el nivel de correlación más fuerte (nivel de significación de 0,01) es el correspondiente a las notas de los alumnos que cursaron estudios obligatorios dentro de las metodologías activas (0,817).

Tabla 56. *Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables área3_11Pri y área3_14Sec*

Metodologías		
Activas		
área3_11Pri	Correlación de Pearson	área3_14Sec ,817**
	Sig. (bilateral)	0,000
Bilingües		
área3_11Pri	Correlación de Pearson	,535*
	Sig. (bilateral)	0,015
Tradicional		
área3_11Pri	Correlación de Pearson	,352*
	Sig. (bilateral)	0,012

Así, como aparece en la Figura 51, ese coeficiente de correlación para los alumnos de las metodologías activas, se concreta en una correlación lineal positiva con un R cuadrado de 0,668 puntos.

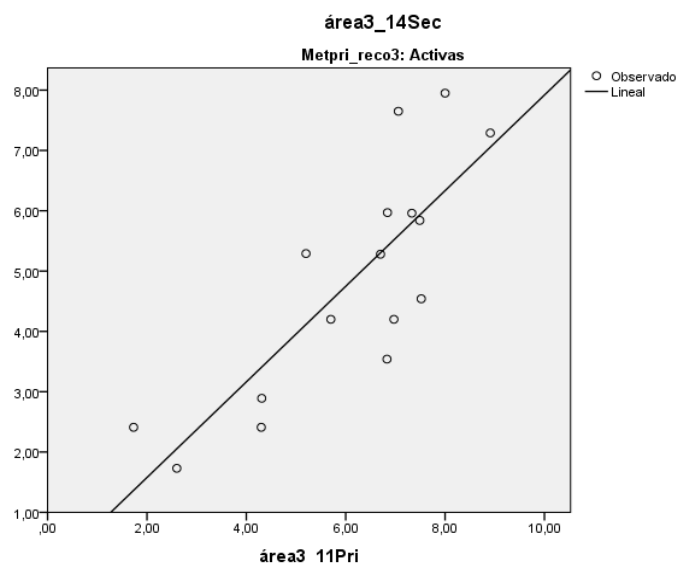


Figura 51. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área3_14Sec y área3_11Pri en metodologías activas.

8.3.1.3.2. CORRELACIONES EN EL PERIODO 2011-2014. PORCENTAJES DE APROBADOS

En relación a las variables cuantitativas en escala de 0 a 100, el análisis de correlación lo organizaremos relacionando variables dos a dos en función de los años analizados, es decir, 1^ºárea1_11 (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI en 6^º de Primaria) con 2^ºárea1_14 (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI de 3^º de la ESO); 1^ºárea2_11 (porcentaje de aprobados de Lengua en Primaria) con 2^ºárea2_14 (porcentaje de aprobados de Lengua en Secundaria) y 1^ºárea3_11 (porcentaje de aprobados de Matemáticas en Primaria) con 2^ºárea3_14 (porcentaje de aprobados de Matemáticas en Secundaria). Todo este análisis de correlación será realizado, como en el caso anterior, bajo la perspectiva de tres metodologías didácticas recibidas por los alumnos en esos periodos, es decir, metodologías activas, bilingües y tradicionales.

Realizadas las pruebas de normalidad, rechazamos la H_0 sobre distribución normal para las variables 1^ºárea1_11, 1^ºárea2_11 y 1^ºárea3_11 (Primaria) y la variable 2^ºárea1_14 (Secundaria), lo cual, debido a que llevamos a cabo correlaciones dos a dos (Primaria/Secundaria), nos llevará a aplicar en todos los casos el coeficiente de correlación de Spearman.

Así, en primer lugar, respecto a las variables 1ª%area1_11 y 2ª%area1_14, como se observa en la Tabla 57, rechazamos la Ho sobre correlación igual a 0, encontrándose correlaciones significativas en niveles de 0,01 entre Primaria y Secundaria, tanto en los resultados académicos de los alumnos que cursaron metodologías activas como en los que cursaron metodologías tradicionales, siendo en cualquier caso muy superior la correlación de las primeras. Ambas correlaciones tienen valores positivos con lo que presentan un carácter de correlación directa, siendo de mayor fortaleza la relacionada con las metodologías activas (0,709).

Tabla 57. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables 1ª%area1_11 y 2ª%area1_14

Metodologías			
	Activas		2ª%area1_14
Rho de Spearman	1ª%area1_11	Coeficiente de correlación	,709**
		Sig. (bilateral)	0,002
Bilingües			
Rho de Spearman	1ª%area1_11	Coeficiente de correlación	0,413
		Sig. (bilateral)	0,070
Tradicional			
Rho de Spearman	1ª%area1_11	Coeficiente de correlación	,379**
		Sig. (bilateral)	0,007

Así, como se observa en la Figura 52, respecto al rendimiento académico contextualizado en las metodologías activas, que es el que mayor fuerza nos ofrece, aparece una correlación lineal que se cuantifica en un R cuadrado de 0,451 puntos, lo que implicará que en el 45,1% de la variabilidad en las pruebas CDI de 2014 (3º de la ESO) es explicada por las pruebas CDI de 2011 (6º de Primaria) en el caso de los alumnos que cursaron estudios dentro de las metodologías activas.

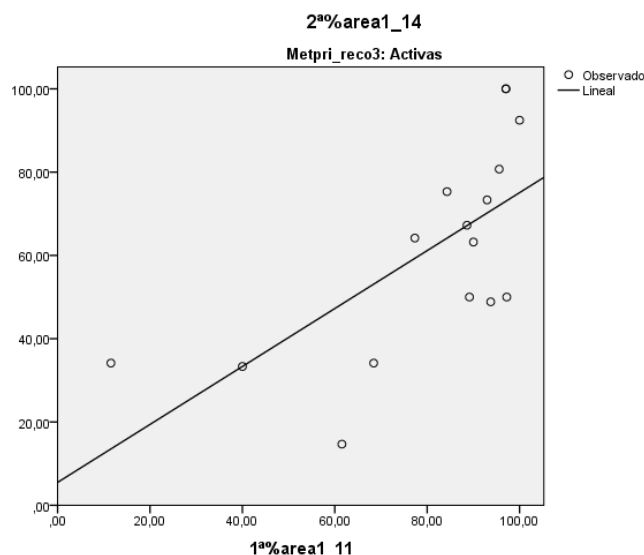


Figura 52. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2ºarea1_14 y 1ºarea1_11 en metodologías activas.

Por otro lado, respecto a las variables 1ºarea2_11 (porcentaje de aprobados en Lengua en Primaria) y 2ºarea2_14 (porcentaje de aprobados en Lengua en Secundaria), como aparece en la Tabla 58, encontramos correlaciones significativas en niveles del 0,01 y 0,05 en cuanto al rendimiento académico de los alumnos de la metodología activa y tradicional respectivamente. En ambos casos nos encontramos con valores positivos y por tanto, correlaciones directas, presentando mayor fuerza la relacionada con el rendimiento de los alumnos de las metodologías activas (0,640).

Tabla 58. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables 1ºarea2_11 y 2ºarea2_14

Metodologías			
		Activas	2ºarea2_14
Rho de Spearman	1ºarea2_11	Coeficiente de correlación	,640**
		Sig. (bilateral)	0,008
Bilingües			
Rho de Spearman	1ºarea2_11	Coeficiente de correlación	0,424
		Sig. (bilateral)	0,063

	Tradicional		
Rho de Spearman	1 ^a area2_11	Coefficiente de correlación	,284*
		Sig. (bilateral)	0,046

Así, como se recoge en la Figura 53, nos encontramos en el caso de los alumnos de las metodologías activas, que es la correlación de mayor fuerza, con una correlación que cuantifica un R cuadrado de 0,114 y por tanto, no parece que un modelo lineal sea el mejor para explicar la correlación entre ambas variables.

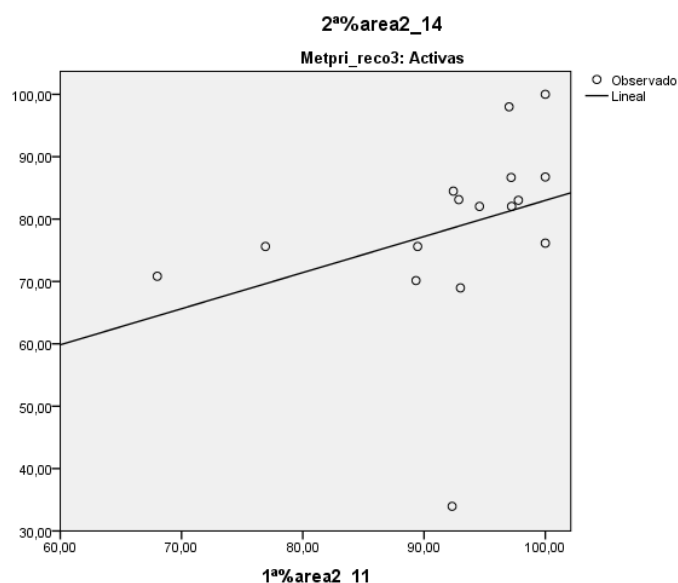


Figura 53. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2^aarea2_14 y 1^aarea2_11 en metodologías activas.

Finalmente, respecto a las variables 1^aarea3_11 (porcentaje de aprobados en Matemáticas en Primaria) y 2^aarea3_14 (porcentaje de aprobados en Matemáticas en Secundaria), se observa en la Tabla 59, que vuelve haber correlaciones positivas con niveles de significación del 0,01 y 0,05 en los porcentajes de aprobados de alumnos que cursaron estudios en enseñanzas activas y tradicionales respectivamente, siendo el coeficiente de correlación bastante más alto en los alumnos contextualizados en las metodologías activas (0,761). En ambos casos las correlaciones son positivas y por tanto, directas.

Tabla 59. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables 1^aarea3_11 y 2^aarea3_14

Metodologías			
	Activas		2ºarea3_14
Rho de Spearman	1ºarea3_11	Coefficiente de correlación	,761**
		Sig. (bilateral)	0,001
Rho de Spearman	Bilingües 1ºarea3_11	Coefficiente de correlación	0,367
		Sig. (bilateral)	0,111
Rho de Spearman	Tradicional 1ºarea3_11	Coefficiente de correlación	,340*
		Sig. (bilateral)	0,016

Por último, considerando que es en las metodologías activas donde mayor nivel de correlación se detecta, como se recoge en la Figura 54, la correlación en el porcentaje de aprobados en el área de Matemáticas para los alumnos contextualizados en esa metodología presenta un carácter lineal, ofreciendo un R cuadrado del 0,551, lo que implica que en un 55,1% los porcentajes de aprobados en Secundaria en la variable 2ºarea3_14 son explicados por los porcentajes de aprobados en Primaria en la variable 1ºarea3_11.

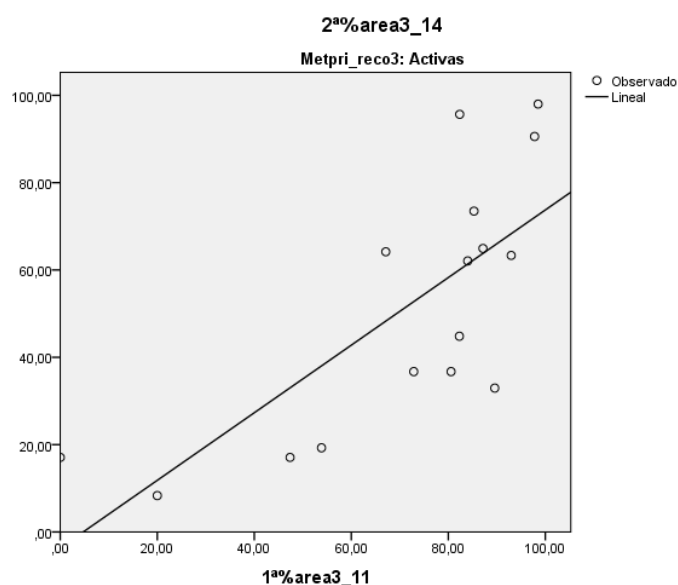


Figura 54. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2ºarea3_14 y 1ºarea3_11 en metodologías activas.

8.3.2. PERIODO 2012-2015

Finalizado el análisis del rendimiento académico del alumnado evaluado en 2011 y posteriormente en 2014, pasamos ahora a hacer lo propio con el grupo de alumnos los alumnos que fue evaluado por primera vez por la Comunidad de Madrid en el año 2012 cuando cursaban 6º de Primaria. Posteriormente, ese mismo grupo, que suponemos se mantiene estable sin cambios significativos en el año 2015, volvió a ser evaluado en 3º de la ESO.

8.3.2.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN 6º DE PRIMARIA. AÑO 2012

Comenzamos nuestro análisis de datos por el estudio del rendimiento académico de los alumnos que realizaron la prueba CDI de 6º de Primaria en al año 2012, considerando para cada caso, tanto las variables cuantitativas medidas en escala de 0 a 10 (área1_12Pri, nota media en la prueba CDI, área2_12Pri, nota media en Lengua; área3_12Pri, nota media en Matemáticas y área4_12Pri, nota media en cultura general), como las variables cuantitativas medidas en escala de 0 a 100 (1º%area1_12, porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI; 1º%area2_12, porcentaje de aprobados en Lengua; 1º%area3_12, porcentaje de aprobados en Matemáticas y 1º%area4_12, porcentaje de aprobados cultura general).

8.3.2.1.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE TRES GRUPOS METODOLÓGICOS. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

El primer análisis que realizaremos será el correspondiente al rendimiento académico de los alumnos en función de la metodología que recibieron en sus estudios primarios, en este caso en función de tres grupos metodológicos, esto es, metodologías activas, metodologías bilingües y metodologías tradicionales, disponiendo para ello de una n=23; una n=25 y una n=49 respectivamente, siendo además las variables cuantitativas en estudio área1_12Pri, área2_12Pri, área3_12Pri y área4_12Pri.

Realizadas las pruebas de normalidad, todas las variables excepto en el área1_12Pri cumplen con la Ho sobre distribución normal del conjunto de datos. Respecto a las pruebas de homogeneidad de varianzas, todas las variables cumplen el requisito de homogeneidad.

Así pues y en función de estos datos, nuestro análisis lo planteamos de dos maneras. Por un lado, para las variables que cumplen con los criterios de homocedasticidad y normalidad (área2_12Pri, área3_12Pri y área4_12Pri), realizamos la prueba de la ANOVA, cuya Ho implica la igualdad de medias en los resultados académico de los alumnos en las tres metodologías analizadas (activas, bilingües y tradicionales). Realizada la prueba de la ANOVA, obtenemos en todos los casos p-valor superiores al nivel de significación de 0,05, por lo que aceptamos la Ho.

Por su parte, para la variable que no cumplía el requisito de normalidad, área1_12Pri, aplicaremos una prueba no paramétrica, en concreto la prueba de Kruskal-Wallis, cuya Ho implicará que los promedios comparados de las notas medias de los alumnos en función de la metodología recibida, son todos ellos iguales. Realizada la prueba no paramétrica y al obtener un p-valor superior al nivel de significación alfa de 0,05, aceptamos la Ho sobre igualdad de promedios en el rendimiento académico de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 6º de Primaria en 2012 en la variable área1_12Pri que recibieron diferentes tipos de metodologías (activas, bilingües y tradicionales).

8.3.2.1.2. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE TRES GRUPOS METODOLÓGICOS. PORCENTAJE DE APROBADOS

A continuación realizamos el mismo análisis pero ahora focalizando la atención en el porcentaje de alumnos que superaron la prueba CDI de 6º de Primaria en el año 2012 en función de la metodología didáctica que se impartió en sus centros de referencia, es decir, metodologías activas (n=23), enseñanzas bilingües (n=25) y enseñanza tradicional (n=49), siendo las variables en estudio 1ª%area1_12, 1ª%area2_12, 1ª%area3_12 y 1ª%area4_12.

Realizadas las pruebas de normalidad para las variables señaladas y segmentadas en las tres metodologías indicadas, obtenemos en todos los casos valores inferiores al nivel de significación del 0,05, por lo que rechazamos la H_0 sobre distribución normal de los datos. Este hecho llevará nuestro análisis hacia la realización de pruebas no paramétricas, en concreto la prueba de Kruskal-Wallis.

Realizada la prueba de Kruskal-Wallis para todas las variables en función de los tres grupos metodológicos ya reseñados, obtenemos en todos los casos niveles de p-valor por encima del nivel de significación del 0,05, por lo que aceptamos la H_0 sobre la igualdad de promedios en el rendimiento académico del alumnado en función de la metodología didáctica recibida y atendiendo al porcentaje de aprobados en las pruebas CDI de 2012 para 6º de Primaria.

8.3.2.1.3. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE 11 GRUPOS METODOLÓGICOS. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Contrastada y aceptada en los análisis anteriores la H_0 para igualdad de medias en el rendimiento académico de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 6º de Primaria en el año 2012 en función de tres grupos metodológicos (activas, bilingües y tradicional), pasamos a analizar las posibles diferencias en el rendimiento segmentando esas metodologías en diferentes grupos (metodología Waldorf, n=2; metodología Montessori, n=1; metodología ecosocial, n=3; corriente pedagógica de las Escuelas Democráticas, n=1; metodología ILE, n=4; constructivismo aplicado en toda la etapa de Primaria, n=3; constructivismo aplicado en algunos ciclos de la etapa de Primaria, n=3; aprendizaje cooperativo, n=6; Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, n=20; Programa Bilingüe del MECD, n=5 y enseñanza tradicional, n=49).

De esta forma, la poca muestra en alguno de los casos nos impide realizar las pruebas de normalidad. Así, como alternativa a la ANOVA, realizaremos un análisis descriptivo exploratorio sobre el rendimiento académico de los alumnos en función de las diversas metodologías recibidas ya citadas en todas las variables cuantitativas, es decir, área1_12Pri (nota media en la prueba CDI de

6º de Primaria en el año 2012) área2_12Pri (nota media en Lengua); área3_12Pri (nota media en Matemáticas) y área4_12Pri (nota media en cultura general).

En este sentido, en relación a la variable área1_12Pri, como se recoge en la Tabla 60, las medias del rendimiento académico más alto se corresponde con los alumnos que cursaron todos sus estudios primarios bajo el paraguas de la metodología constructivista ($\bar{x}=7,590$), así como los alumnos vinculados a la metodología ILE ($\bar{x}=7,358$). Además, en esas metodologías se observan las desviaciones típicas más bajas, por lo que, comparativamente al resto, las calificaciones de los alumnos se agrupan en mayor medida en torno a la media.

Asimismo, es destacable igualmente, como son los alumnos de las metodologías ILE y los alumnos que recibieron enseñanzas constructivistas a lo largo de toda la etapa de Primaria, los que ofrecen los valores mínimos más altos, 6,91 puntos en escala de 0 a 10 para los alumnos de la metodología ILE y 7,47 para los alumnos de la metodología constructivista.

Tabla 60. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2012. Variable área1_12Pri*

área1_12Pri	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	4,390	6,270	7,358	7,590	6,853	6,618
Mediana	4,390	6,660	7,460	7,510	6,980	6,940
Desviación típica	0,283	0,818	0,309	0,174	0,788	1,212
Mínimo	4,19	5,33	6,91	7,47	6,01	4,29
Máximo	4,59	6,82	7,60	7,79	7,57	7,60
Asimetría		-1,658	-1,597	1,630	-0,705	-1,851

área1_12Pri	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	6,579	6,726	6,657
Mediana	6,580	7,130	6,750
Desviación típica	0,778	0,774	0,864
Mínimo	5,20	5,58	4,62
Máximo	8,26	7,48	8,70

Asimetría	0,121	-0,913	-0,415
------------------	-------	--------	--------

Nota: medias en escala de 0 a 10

Por otra parte, como aparece en la Figura 55, las cajas relativas al rendimiento académico de los alumnos con mayor desplazamiento hacia arriba se corresponden con las calificaciones de la metodología constructivista en toda la etapa de Primaria y con las calificaciones de los alumnos de la metodología ILE, situándose sus Medianas en valores en torno al 7,5, aspecto este que las permite ubicarse incluso por encima de los percentiles 75 del resto de metodologías.

En lado opuesto nos encontramos con el rendimiento académico de los alumnos de la metodología Waldorf, con unos valores que, como se observa en la propia Figura 55, puntúan claramente por debajo del resto de alumnos.

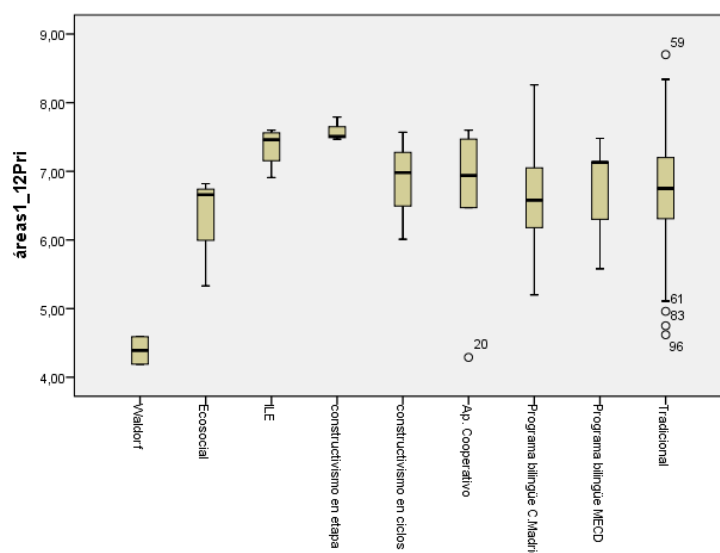


Figura 55. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área1_12Pri.

Por último, respecto a la variable área1_12Pri, debemos destacar que si bien no aparecen en los datos anteriores por tener una $n=1$, si podemos decir que la media del rendimiento académico de los alumnos vinculados a la metodología Montessori es de $\bar{x}=7,34$ y la de los alumnos contextualizados en Escuelas Democráticas es de $\bar{x}=6,79$.

Por otra parte, en relación a la variable área2_12Pri (nota media en el área de Lengua), según se recoge en la Tabla 61, las medias más altas vuelven a

coincidir con el rendimiento académico de los alumnos que desarrollaron estudios primarios dentro del contexto de la metodología ILE y constructivista, siendo sus medias de $\bar{x}=8,825$ y $\bar{x}=8,800$ puntos en escala de 0 a 10. Los alumnos de esas metodologías cuentan además con los valores mínimos más altos (8,55 y 8,30 respectivamente).

Por otro lado, las desviaciones típicas más bajas y por tanto, con más valores alrededor de la media, se corresponden con los alumnos de la metodología ecosocial e ILE (D.T=0,367 y D.T=0,296 respectivamente).

Tabla 61. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2012. Variable área2_12Pri*

área2_12Pri	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	6,400	8,183	8,825	8,800	8,007	7,618
Mediana	6,400	8,140	8,775	8,600	8,440	7,890
Desviación típica	0,721	0,367	0,296	0,625	0,803	0,789
Mínimo	5,89	7,84	8,55	8,30	7,08	6,06
Máximo	6,91	8,57	9,20	9,50	8,50	8,16
Asimetría		0,524	0,651	1,293	-1,721	-2,117

área2_12Pri	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	7,948	8,178	7,955
Mediana	8,085	8,480	8,040
Desviación típica	0,522	0,654	0,711
Mínimo	6,97	7,30	6,31
Máximo	8,75	8,82	9,56
Asimetría	-0,390	-0,638	-0,175

Nota: medias en escala de 0 a 10

Por otro lado, como aparece en la Figura 56, la Mediana correspondiente al rendimiento de alumnos de la metodología ILE es claramente superior al resto (Me=8,775), presentando además, junto a los resultados de los alumnos contextualizados en la metodología constructivista, un evidente desplazamiento hacia arriba, lo que indica mejores resultados académicos.

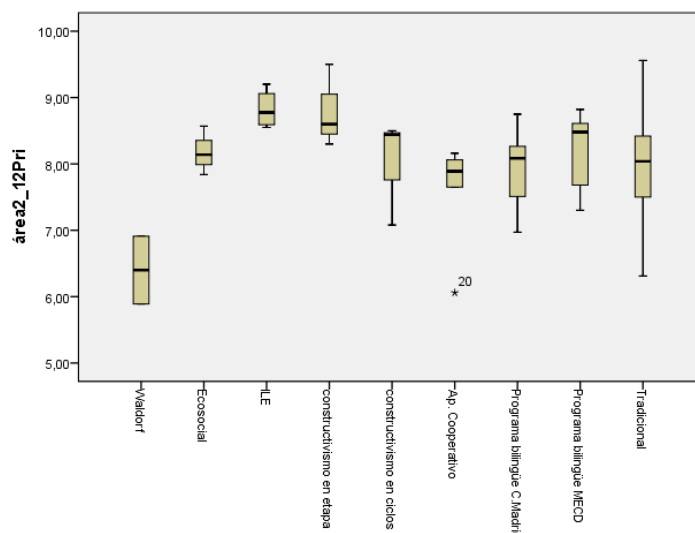


Figura 56. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área2_12Pri.

Por último, respecto a la variable área2_12Pri, el rendimiento medio de los alumnos de la metodología Montessori se situó en $\bar{x}=8,86$ y de los de las Escuelas Democrática en $\bar{x}=7,66$ puntos en escala de 0 a 10.

Por otra parte, analizadas ya las variables área1_12Pri y área2_12Pri, nos centramos ahora en la variable área3_12Pri (nota media en Matemáticas).

De esta manera, como aparece en la Tabla 62, únicamente hay tres grupos de alumnos que superan la nota media de 6 puntos en escala de 0 a 10, siendo estos los alumnos de la metodología constructivista a lo largo de toda la etapa de Primaria ($\bar{x}=6,430$), los de la metodología ILE ($\bar{x}=6,260$) y los alumnos vinculados al aprendizaje cooperativo ($\bar{x}=6,097$). Asimismo, son los alumnos de la metodología ILE los que ofrecen un valor mínimo más alto (5,39), aunque sus notas, por su asimetría positiva, se agrupan en valores bajos.

En el lado contrario encontramos a los alumnos de la metodología Waldorf, los cuales presentan una media de $\bar{x}=3,460$, estando sus notas bastante agrupadas en torno a esa media, ya que presenta una desviación típica próxima a 0.

Tabla 62. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2012. Variable área3_12Pri*

área3_12Pri	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	3,460	5,427	6,260	6,430	5,887	6,097
Mediana	3,460	6,180	6,205	6,980	5,480	6,395
Desviación típica	0,014	1,392	0,786	1,130	1,347	1,558
Mínimo	3,45	3,82	5,39	5,13	4,79	3,38
Máximo	3,47	6,28	7,24	7,18	7,39	7,97
Asimetría		-1,722	0,358	-1,671	1,235	-1,028

área3_12Pri	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	5,612	5,444	5,445
Mediana	5,585	5,590	5,530
Desviación típica	1,218	1,112	1,068
Mínimo	2,94	3,76	2,81
Máximo	7,48	6,56	7,82
Asimetría	-0,497	-0,874	-0,143

Nota: medias en escala de 0 a 10

Estos datos se complementan con lo que presentamos en la Figura 57, en la cual se observa como la Mediana del rendimiento académico de los alumnos contextualizados en la metodología constructivista está muy por encima del resto (Me=6,980), siendo la metodología Waldorf la que presenta la Mediana más baja en la variable área3_12Pri, (Me=3,460). De igual forma, se observa cierta igualdad en los datos relativo a las medias y percentiles de las metodologías bilingües y tradicional.

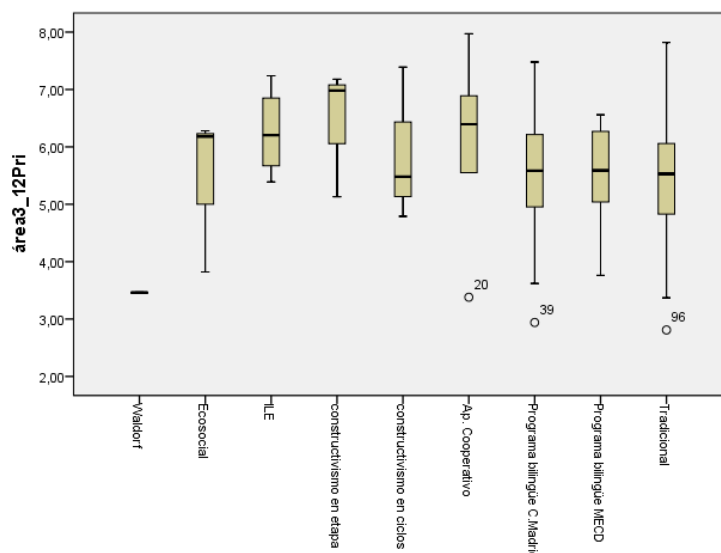


Figura 57. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área3_12Pri.

Finalmente, respecto a la variable área3_12Pri, las medias relativas a los alumnos de la metodología Montessori y de los alumnos vinculados a las Escuelas Democráticas se sitúa en $\bar{x}=6,00$ y $\bar{x}=6,05$ respectivamente.

Por último, para concluir con el descriptivo exploratorio de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 6º de Primaria en el año 2012 contextualizados todos ellos en diversas metodologías, focalizamos nuestra atención en la variable área4_12Pri (nota media en cultura general).

Así, en la Tabla 63, aparecen datos que muestran las medias más altas para el rendimiento académico de los alumnos vinculados a la metodología constructivista a lo largo de todos sus estudios de Primaria ($\bar{x}=7,543$) y los alumnos de la metodología ILE ($\bar{x}=6,963$). Estas dos metodologías presentan los valores mínimos más altos, 6,32 para los alumnos de la metodología constructivista y 6,83 para los alumnos de la metodología ILE.

Por su parte, los alumnos de la metodología Waldorf, muestran las medias más bajas ($\bar{x}=3,315$), así como el valor mínimo más bajo (3,22).

Tabla 63. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2012. Variable área4_12Pri*

área4_12Pri	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	3,315	5,193	6,963	7,543	6,670	6,143
Mediana	3,315	5,600	6,805	7,050	6,880	6,200
Desviación típica	0,134	0,757	0,682	1,051	0,435	1,554
Mínimo	3,22	4,32	6,32	6,83	6,17	3,44
Máximo	3,41	5,66	7,92	8,75	6,96	8,02
Asimetría		-1,720	1,251	1,647	-1,666	-0,961

área4_12Pri	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	6,134	6,552	6,566
Mediana	5,895	6,640	6,590
Desviación típica	1,005	0,646	1,137
Mínimo	4,78	5,66	3,90
Máximo	8,73	7,27	9,44
Asimetría	0,925	-0,456	-0,065

Nota: medias en escala de 0 a 10

Por otro lado, como se observa en la Figura 58, si bien los alumnos de la metodología constructivista en la etapa de Primaria presentan la Mediana más alta ($Me=7,050$), también es cierto que muestran gran dispersión en las notas que se sitúan entre los percentiles 50 y 75. De igual forma, los alumnos de metodología constructivista aplicada únicamente en algunos ciclos de Primaria, ofrecen una Mediana que se aproxima a la anterior ($Me=6,880$), si bien sus valores muestran mayor dispersión entre los percentiles 25 y 50. Por su parte, los valores más bajos se corresponden con los alumnos de la metodología Waldorf, los cuales presentan un claro desplazamiento hacia abajo con muy poca dispersión de datos, situándose todos ellos próximos a la media, ya que presenta una $D.T=0,134$.

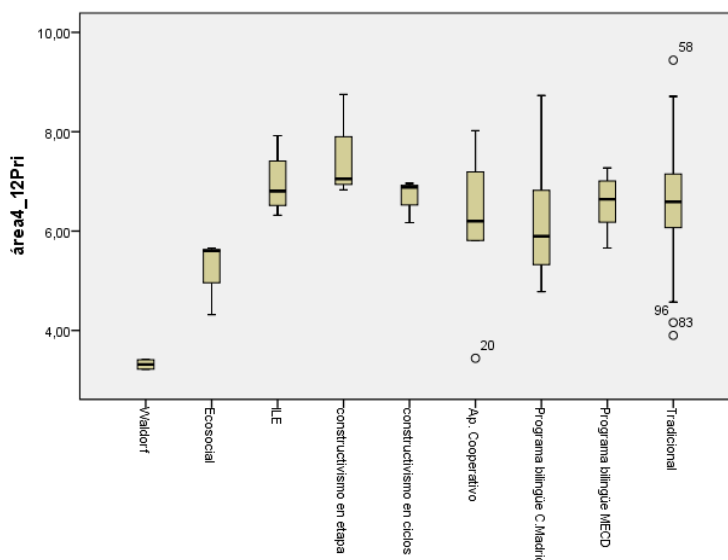


Figura 58. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área4_12Pri.

8.3.2.1.4. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE 11 GRUPOS METODOLÓGICOS. PORCENTAJE DE APROBADOS

Realizado el análisis descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 6º de Primaria en el año 2012 en escala de 0 a 10 y en función de la metodología aplicada en sus centros educativos, pasamos a realizar lo propio pero teniendo ahora en cuenta el porcentaje de aprobados en las citadas pruebas de evaluación externa.

Para ello, abordaremos el análisis de las variables cuantitativas 1ª%area1_12 (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI); 1ª%area2_12 (porcentaje de aprobados en Lengua); 1ª%area3_12 (porcentaje de aprobados en Matemáticas) y 1ª%area4_12 (porcentaje de aprobados en cultura general), quedando la distribución de nuestros alumnos en metodología Waldorf, n=2; metodología Montessori, n=1; metodología ecosocial, n=3; corriente pedagógica de las Escuelas Democráticas, n=1; metodología ILE, n=4; constructivismo aplicado en toda la etapa de Primaria, n=3; constructivismo aplicado en algunos ciclos de la etapa de Primaria, n=3; aprendizaje cooperativo, n=6; Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, n=20; Programa Bilingüe del MECD, n=5 y enseñanza tradicional, n=49.

Así, respecto a la variable 1ª%area1_12, como recogemos en la Tabla 64, las medias de los porcentajes de aprobados más altas se corresponden con los alumnos vinculados a la metodología constructivista aplicada a lo largo de la etapa de Primaria ($\bar{x}=96,397\%$) y a los alumnos de la metodología ILE ($\bar{x}=95,413\%$), presentándose en ambos casos las desviaciones típicas más bajas (D.T=6,241% y D.T=3,798% respectivamente) por lo que comparativamente al resto, sus valores se agrupan mayoritariamente en torno a la media. Por su parte, la media de aprobados más baja se corresponde con los alumnos de la metodología Waldorf ($\bar{x}=25,755\%$), presentando además, el valor mínimo más bajo (18,18%).

Tabla 64. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2012. Variable 1ª%area1_12*

1ª%area1_12	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	25,755	80,497	95,413	96,397	85,370	80,458
Mediana	25,755	89,330	95,335	100	86,670	87,650
Desviación típica	10,713	15,884	3,798	6,241	9,785	25,570
Mínimo	18,18	62,16	90,98	89,19	75	29,41
Máximo	33,33	90	100	100	94,44	98,15
Asimetría		-1,729	0,108	-1,732	-0,587	-2,210

1ª%area1_12	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	82,364	85,636	82,214
Mediana	84,645	95,560	87,230
Desviación típica	13,203	16,131	15,420
Mínimo	56,41	58,70	38,10
Máximo	100	95,92	100
Asimetría	-0,563	-1,639	-1,245

Por otro lado, como se observa en la Figura 59, excepto de los porcentajes de aprobados en la metodología Waldorf, existe un claro desplazamiento generalizados de las cajas hacia valores altos, siendo las medianas más altas las correspondientes a los alumnos de vinculados a la metodología

constructivista en Primaria, a los alumnos de la metodología bilingüe dentro del programa del MECD y a los alumnos de la metodología ILE. En el lado opuesto, encontramos los resultados académicos de los alumnos de la metodología Waldorf, ya que como observamos, la caja de sus resultados muestra un claro desplazamiento hacia abajo, siendo su Mediana de 25,755%.

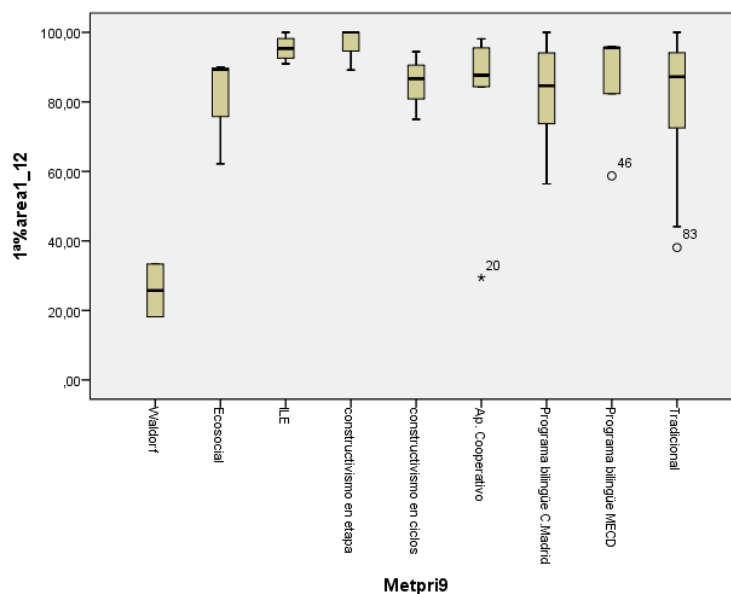


Figura 59. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1º%area1_12.

Por último, respecto a la variable 1º%area1_12, destacar que aunque no aparecen en el análisis anterior por disponer de $n=1$, los resultados de los alumnos vinculados a la metodología Montessori y a las Escuelas Democráticas de sitúa en $\bar{x}=95,45\%$ y $\bar{x}=87,50\%$ respectivamente.

Analizada ya la variable 1º%area1_12, nos centramos ahora en la variable 1º%area2_12 (porcentaje de aprobados en el área de Lengua).

De esta manera, según recogemos en la Tabla 65, las medias de aprobados más altas nuevamente se corresponden con los alumnos que cursaron estudios primarios bajo las metodologías constructivista ($\bar{x}=99,100\%$) y metodología ILE ($\bar{x}=98,708\%$), presentando en ambos casos desviaciones típicas próximas a 0 y al igual que en el resto de metodologías, asimetrías negativas, lo que implica agrupamiento de porcentajes en valores altos.

Tabla 65. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2012. Variable 1ª%area2_12*

1ª%area2_12	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	86,110	96,877	98,708	99,100	92,777	90,755
Mediana	86,110	97,300	99,590	100	97,220	93,750
Desviación típica	19,643	0,759	2,075	1,559	8,186	10,126
Mínimo	72,22	96	95,65	97,30	83,33	70,59
Máximo	100	97,33	100	100	97,78	97,92
Asimetría		-1,729	-1,804	-1,732	-1,723	-2,186

1ª%area2_12	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	93,614	95,350	93,837
Mediana	95,110	97,780	96
Desviación típica	5,575	4,543	5,985
Mínimo	82,05	89,71	77,50
Máximo	100	100	100
Asimetría	-0,624	-0,503	-1,153

Además, como aparece en la Figura 60, donde existe una mayor dispersión de datos es en los resultados de los alumnos de la metodología Waldorf, presentando además esos alumnos, la mediana más baja de todas (Me=86,110%).

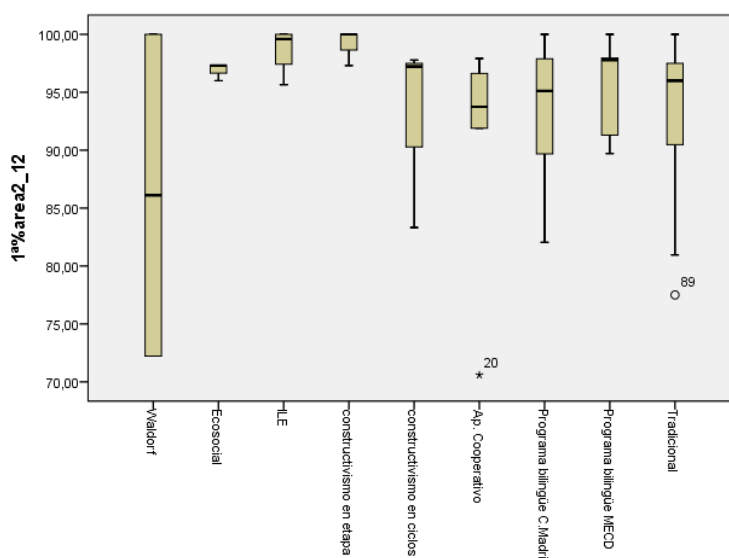


Figura 60. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1ª%area2_12.

Por último, respecto a la variable 1ª%area2_12, los datos del porcentaje de aprobados de los alumnos que desarrollaron estudios primarios en la metodología Montessori y en Escuelas Democráticas se situó en $\bar{x}=97,73\%$ y $\bar{x}=93,75\%$ respectivamente.

Continuando con nuestro análisis descriptivo, nos centramos ahora en la variable 1ª%area3_12 (porcentaje de aprobados en el área de Matemáticas).

En este sentido, podemos ver en la Tabla 66 como las medias de porcentajes de aprobados más altos se vinculan, como en variables anteriores, a los alumnos contextualizados en la metodología constructivista cuando se aplica en toda la etapa de Primaria (76,260%), así como a los alumnos de la metodología ILE ($\bar{x}=74,398\%$), destacando también la media correspondiente a los alumnos de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo ($\bar{x}=74,028\%$). Asimismo, aparte de los resultados de los alumnos de la metodología Waldorf, las medias más bajas de aprobados se localizan en las metodologías ecosocial y tradicional, con 61,910% y 61,298% respectivamente.

Tabla 66. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2012. Variable 1ª%area3_12

1ª%area3_12	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	20,200	61,910	74,398	76,260	61,113	74,028
Mediana	20,200	72	73,035	83,780	66,670	78,735
Desviación típica	2,857	28,507	11,107	23,424	33,681	23,812
Mínimo	18,18	29,73	63,11	50	25	29,41
Máximo	22,22	84	88,41	95	91,67	100
Asimetría		-1,393	0,552	-1,296	-0,722	-1,550

1ª%area3_12	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	64,047	62,240	61,298
Mediana	65,635	66,670	62,790

Desviación típica	23,211	22,200	19,861
Mínimo	6,25	30,43	14,71
Máximo	100	83,67	100
Asimetría	-0,949	-0,688	-0,455

Estos datos se reflejan también en la Figura 61, en la que se puede ver como la Mediana más alta se localiza en los resultados de los alumnos de la metodología constructivista (Me=83,780%), siendo la más baja, además de la correspondiente a la metodología Waldorf, la metodología tradicional (Me=62,790%).

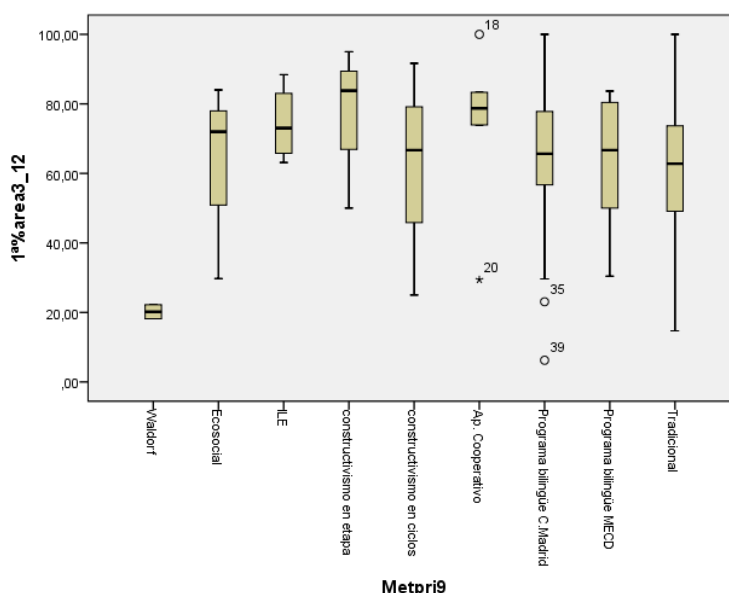


Figura 61. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1º area 3_12.

En relación a los resultados de los alumnos de la metodología Montessori y a los alumnos que se vinculan a la pedagogía de las Escuelas Democráticas, la media del porcentaje de aprobados de sus alumnos se sitúan, para la variable 1º area 3_12, en $\bar{x}=75\%$ y $\bar{x}=68,75\%$.

Por último, pasaremos ahora al descriptivo relativo a la variable 1º area 4_12 (porcentaje de aprobados en cultura general).

Así, según exponemos en la Tabla 67, las medias de porcentajes de aprobados más altas las encontramos en el grupo de alumnos de la metodología constructivista cuando se aplica en toda la etapa de Primaria ($\bar{x}=88,693\%$) y en

la metodología ILE ($\bar{x}=87,370\%$), presentando además, los valores mínimos más altos (81,08% y 81,16% respectivamente). Asimismo, es destacable como la desviación típica más baja se localiza en el porcentaje de aprobados de la metodología constructivista cuando se aplica únicamente en algunos ciclos de la etapa de Primaria, lo que implica en mayor medida agrupamiento de valores en torno a la media.

Tabla 67. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2012. Variable 1ª%area4_12*

1ª%area4_12	Waldorf	Ecosocial	ILE	Constructivismo en etapa	Constructivismo en ciclos	Ap. Cooperativo
Media	21,970	59,947	87,370	88,693	80	71,442
Mediana	21,970	70	84,160	85	80,560	78,755
Desviación típica	7,495	19,171	8,550	9,986	4,745	25,025
Mínimo	16,67	37,84	81,16	81,08	75	23,53
Máximo	27,27	72	100	100	84,44	94,38
Asimetría		-1,711	1,817	1,437	-0,524	-1,810

1ª%area4_12	Programa bilingüe C. Madrid	Programa bilingüe MECD	Tradicional
Media	72,559	79,742	77,016
Mediana	71,840	87,760	78,690
Desviación típica	15,017	12,760	16,204
Mínimo	43,75	60,87	32,35
Máximo	100	89,13	100
Asimetría	0,069	-1,016	-0,958

Por su parte, como exponemos en la Figura 62, la mediana más alta la encontramos en los alumnos que cursaron enseñanzas bilingües dentro del contexto MECD ($Me=87,760\%$), seguidas de las medianas de las metodologías constructivista ($Me=85,000\%$) y metodología ILE ($Me=84,160\%$). En el lado opuesto, además de la metodología Waldorf, encontramos los resultados de los alumnos de la metodología ecosocial, la cual presenta un diagrama de cajas con claro desplazamiento hacia abajo.

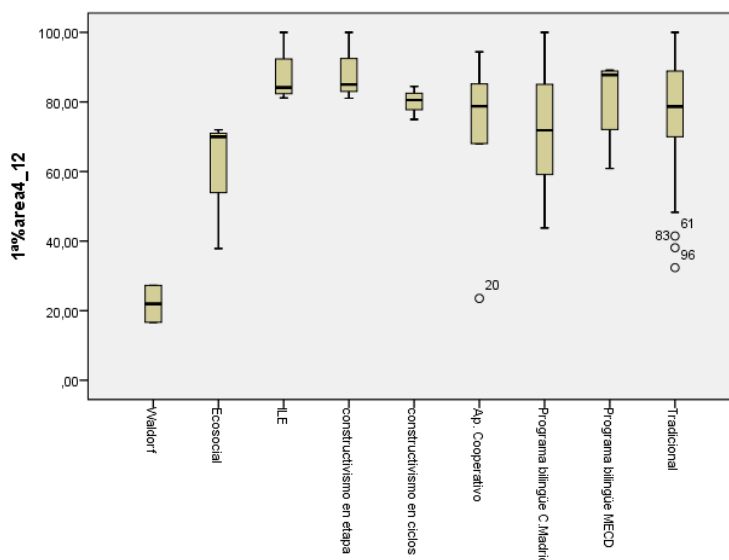


Figura 62. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 1º%area4_12.

Por último, respecto a los resultados de los alumnos de la metodología Montessori y de los alumnos contextualizados en la corriente pedagógica de las Escuelas Democráticas, el porcentaje de aprobados para la variable 1º%area4_12 se sitúa en $\bar{x}=95,45\%$ y $\bar{x}=75\%$ respectivamente.

8.3.2.1.5. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR ZONA GEOGRÁFICA Y METODOLOGÍA. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Una vez realizado el análisis descriptivo relativo al rendimiento académico de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de la Comunidad de Madrid en el año 2012 en 6º de Primaria, pasamos a analizar ese mismo rendimiento pero segmentado en zonas geográficas, siendo estas, zona Norte (n=17); Sur (n=19); Este (n=14); Oeste (n=20) y Capital (n=27) y siendo las variables cuantitativas en estudio áreas1_12Pri (nota media en la prueba CDI); área2_12Pri (nota media en el área de Lengua); área3_12Pri (nota media en el área de Matemáticas) y área4_12Pri (nota media en la prueba de cultura general). Asimismo, en caso de detectarse diferencias entre esas zonas abordaremos la posible interacción de la metodología recibida por el alumnado.

De esta forma, realizadas las pruebas de normalidad para las zonas geográficas señaladas, todas las variables salvo área2_12Pri, cumplen con la Ho sobre

distribución normal para el conjunto de datos. No obstante, respecto a la variable señalada, considerando que esa misma variable en análisis del año 2011 cumplía el supuesto de normalidad, para no caer en contradicción, aceptamos también la Ho. Posteriormente, realizadas las pruebas de homogeneidad, aceptamos para todas las variables la Ho sobre igualdad de varianzas.

De esta forma, asumiendo los criterios de homocedasticidad y normalidad, realizamos la prueba de la ANOVA para las zonas geográficas en estudio, siendo todos los p-valor superiores al nivel de significación de 0,05 y por tanto, aceptamos la Ho sobre igualdad de medias en el rendimiento académico de los alumnos para todas las zonas geográficas. Atendiendo a estos datos, no procede el análisis para determinar la posible interacción de la metodología.

8.3.2.1.6. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR ZONA GEOGRÁFICA Y METODOLOGÍA. PORCENTAJE DE APROBADOS

Contrastada la Ho sobre igualdad de medias en el rendimiento académico en escala de 0 a 10 de los alumnos en función de la zona geográfica en la que desarrollan sus estudios, pasamos a hacer lo propio en función del porcentaje de aprobados en la pruebas CDI del año 2012 en 6º de Primaria, siendo las variables cuantitativas en estudio 1º%area1_12 (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI); 1º%area2_12 (porcentaje de aprobados en Lengua); 1º%area3_12 (porcentaje de aprobados en Matemáticas) y 1º%area4_12 (porcentaje de aprobados en cultura general).

Así, realizadas las pruebas de normalidad para las zonas Norte (n=17); Sur (n=19); Este (n=14); Oeste (n=20) y Capital (n=27) y las variables citadas, podemos aceptar el supuesto de normalidad para las variables 1º%area3_12 y 1º%area4_12, ya que esas mismas pruebas para el año anterior sí muestran normalidad en la distribución de datos por lo que, para no caer en contradicción, aceptamos la Ho. No sucede lo mismo con las variables 1º%area1_12, 1º%area2_12, para las cuales en ningún caso aceptamos la Ho sobre distribución normal de datos.

De esta forma, realizadas las pruebas de homogeneidad de varianzas, para todas las variables aceptamos la H_0 , aspecto este que lleva nuestro análisis por una doble vía.

Por un lado, para las variables para las que hemos aceptado H_0 de normalidad y homogeneidad (1^oárea3_12 y 1^oárea4_12), realizamos una ANOVA, siendo todos los p-valor superiores al nivel de significación del 0,05 y por tanto para los casos señalados, aceptamos la H_0 sobre igualdad de medias en los resultados académicos de los alumnos en función de la zona geográfica.

Por otra lado, para las variables que no cumplían con el supuesto de normalidad (1^oárea1_12, 1^oárea2_12), realizamos una prueba no paramétrica, en concreto la de Kruskal-Wallis, siendo en todos los casos el p-valor superior al 0,05 y por tanto aceptamos la H_0 sobre igualdad de promedios en los porcentajes de aprobados de los alumnos en función de la zona geográfica.

En función de estos resultados, no procede el análisis para determinar la posible interacción de la metodología en las zonas geográficas.

8.3.2.1.7. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR TITULARIDAD Y METODOLOGÍA. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Realizamos a continuación el análisis del rendimiento académico de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 6^o de Primaria en el año 2012, atendiendo a la titularidad del centro en el que desarrollaron sus estudios, es decir, públicos (n=64) y privados/concertados (n=33), siendo las variables en estudio área1_12Pri, área2_12Pri, área3_12Pri y área4_12. En caso de que existan diferencias entre el rendimiento entre ambos tipos de alumnos, abordaremos esas diferencias en función de la metodología didáctica recibida.

De esta forma, para las variables que cumplen con el requisito de normalidad (área3_12Pri y área4_12) se realiza una prueba T de Student y contrastamos la H_0 sobre igualdad de medias en el rendimiento académico de los alumnos de centros públicos y de los alumnos de centros privados/concertados. Realizadas las pruebas, obtenemos en todos los casos niveles de p-valor bilateral superiores

al nivel de significación del 0,05, por lo que aceptamos la H_0 sobre igualdad de medias y no procedemos a analizar la incidencia de la metodología didáctica.

Por su parte, para las variables que no cumplían el criterio de normalidad (área1_12Pri, área2_12Pri), se realiza como alternativa la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, aceptándose la H_0 sobre igualdad de promedios comparados, por lo que tampoco procede analizar la incidencia de la metodología didáctica en función de la titularidad del centro.

8.3.2.1.8. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR TITULARIDAD Y METODOLOGÍA. PORCENTAJE DE APROBADOS

Por último, procedemos a analizar las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en función del porcentaje de aprobados en las pruebas CDI del 2012 en 6º de Primaria, atendiendo a la titularidad del centro en el que cursaron estudios, como en el caso anterior, públicos (n=64) y privados/concertados (n=33), siendo las variables en estudio 1º%área1_12, 1º%área2_12, 1º%área3_12 y 1º%área4_12.

De esta manera, rechazándose la H_0 sobre la distribución normal de datos para todas las variables, se realizan las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney obteniéndose en todos los casos valores superiores al nivel de significación de 0,05 y por tanto, se acepta la H_0 sobre igualdad de promedios en los porcentajes de alumnos aprobados en función de la titularidad del centro. Atendiendo a estos resultados, no procedemos al estudio de la posible incidencia de la metodología recibida por los alumnos.

8.3.2.2. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN 3º DE LA ESO. AÑO 2015

Analizados los datos relativos al año 2012, año en el que los alumnos de 6º fueron evaluados en las pruebas CDI de la Comunidad de Madrid, pasamos a analizar los resultados académicos de esos mismos alumnos a su paso por 3º de la ESO en el año 2015. Para ello, como en todos los análisis anteriores, tendremos en cuenta tanto variables cuantitativas medidas en escala de 0 a 10 (área1_15Sec, nota media de la prueba CDI; área2_15Sec, nota media en el

área de Lengua; área3_15Sec, nota media en Matemáticas), como variables cuantitativas medidas en escala de 0 a 100 (2^º%area1_15, porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI; 2^º%area2_15, porcentaje de aprobados en Lengua; 2^º%area3_15, porcentaje de aprobados en Matemáticas).

Como en el periodo 2011-2014 ya analizado, la razón principal para abordar el análisis del rendimiento académico de los alumnos en el año 2015 es que en nuestra investigación pretendemos valorar las posibles diferencias en el rendimiento a lo largo de la educación obligatoria, por lo que si hemos analizado al grupo de alumnos que fue evaluado por la Comunidad de Madrid en el año 2012 cuando cursó 6º de Primaria, considerando que ese grupo de alumnos se mantiene de manera homogénea sin cambios significativos, ahora procede analizar el rendimiento académico de esos alumnos al cursar 3º de la ESO en año 2015.

8.3.2.2.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE TRES GRUPOS METODOLÓGICOS. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Para determinar la influencia de la metodología didáctica en el rendimiento académico de los alumnos de 3º de la ESO en el año 2015, esas metodologías las hemos segmentado en tres bloques: metodologías activas (n=14), metodología bilingüe (n=25) y metodología tradicional (n=71), siendo las variables cuantitativas que analizamos las ya comentadas área1_15Sec, área2_15Sec y área3_15Sec.

De esta forma, realizadas las pruebas de normalidad, aceptamos la Ho de distribución normal en el conjunto de datos para todas las variables. A continuación realizamos las pruebas de igualdad de varianzas, siendo también todas las variables iguales y aceptándose por tanto, la Ho.

Asumiendo los requisitos de homocedasticidad y normalidad realizamos la prueba de la ANOVA, donde la Ho implica la igualdad de medias en el rendimiento académico de los alumnos para las tres metodologías analizadas.

En este sentido, para la variable *área1_15Sec* obtenemos un p-valor de 0,026; para la variable *área2_15Sec* de 0,031 y para la variable *área3_15Sec* un p-valor de 0,041, todos ellos por debajo del nivel de significación de 0,05 lo que nos permite rechazar la H_0 .

A partir de aquí, las pruebas *a posteriori*, en concreto la prueba de Tukey, nos presenta para la variable *área1_15Sec* diferencias significativas entre la metodología activa y tradicional de 0,742 a favor de la primera; para la variable *área2_15Sec* una diferencia significativa para las mismas metodologías de 0,674 de la activa frente a la tradicional y por último, para la variable *área3_15Sec* también para las metodologías activas y tradicional, la diferencia se encuentra en 0,818 de la primera respecto a la segunda.

Estas diferencias quedan reflejadas en la Figura 63, en la cual, entre otros aspectos se observa como las cajas correspondientes a las metodologías activas están, para las tres variables analizadas, claramente por encima de la enseñanza tradicional, siendo además las Medianas de las activas muy superiores a las Medianas de las enseñanzas tradicionales, situándose siempre en el caso de las metodologías activas en valores que oscilan entre $Me=6,765$ en la variable *área2_15Sec* y el $Me=5,980$ de la variable *área3_15Sec*.

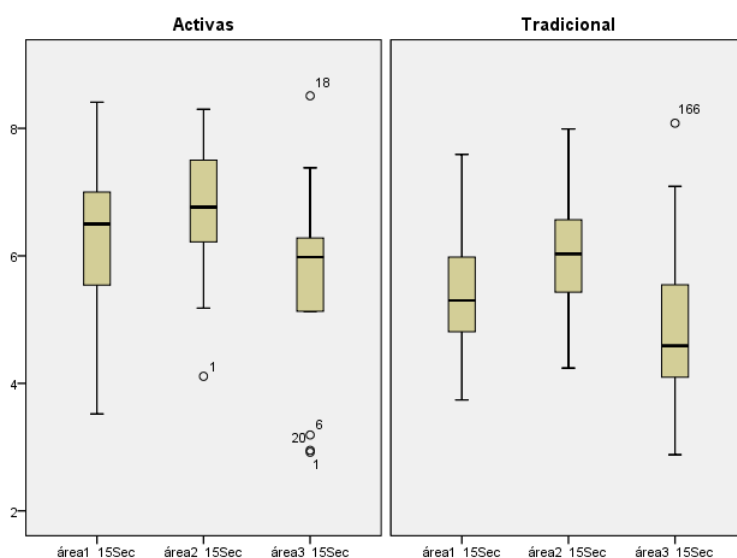


Figura 63. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos en metodologías activas y tradicionales para las variables *área1_15Sec*, *área2_15Sec* y *área3_15Sec*.

8.3.2.2.2. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE TRES GRUPOS METODOLÓGICOS. PORCENTAJES DE APROBADOS

Analizadas las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en función de las notas obtenidas dentro del contexto de tres grupos metodológicos, pasamos a su análisis atendiendo al porcentaje de aprobados en las diversas áreas de las pruebas CDI de 3º de la ESO del año 2015, siendo las variables analizadas $2^{\text{a}}\% \text{area1}_{15}$, $2^{\text{a}}\% \text{area2}_{15}$ y $2^{\text{a}}\% \text{area3}_{15}$.

Para ello, como en el caso anterior contamos con una $n=14$ para el grupo de alumnos que recibieron enseñanzas basadas en metodologías activas, una $n=25$ para los que realizaron sus estudios de Secundaria dentro del contexto de la enseñanza bilingüe y una $n=71$ para los alumnos que cursaron estudios dentro de la enseñanza tradicional.

De esta forma, realizadas las pruebas no paramétricas de Kolmogorov-Smirnov obtenemos para las variables $2^{\text{a}}\% \text{area2}_{15}$ y $2^{\text{a}}\% \text{area3}_{15}$ un nivel crítico bilateral inferior al 0,05. No obstante, esas mismas pruebas, para el año 2014 ofrecieron datos normales, por lo que, para no caer en contradicción, asumimos la normalidad en la distribución del conjunto de datos, cumpliéndose además, para las tres variables en estudio, el requisito de homocedasticidad.

Todo ello, nos llevará a realizar una ANOVA, donde la H_0 implicará la igualdad de medias entre el rendimiento académico de los alumnos contextualizados en los tres grupos metodológicos en estudio.

De esta forma, los datos que obtenemos nos permiten rechazar la H_0 para la variable $2^{\text{a}}\% \text{area3}_{15}$, ya que presenta un p-valor de 0,016, inferior al nivel de significación de 0,05. En pruebas *a posteriori*, la prueba de Tukey nos muestra una diferencia de medias de 14,046 puntos porcentuales de aprobados entre las metodologías activas y las tradicionales, contando cada una de ellas con unas medias de $\bar{x}=62,879\%$ y $\bar{x}=48,834\%$ respectivamente.

Esta diferencia se observa en la Figura 64. En ella, aparece la caja de las metodologías activas claramente por encima de la caja de la enseñanza

tradicional, siendo además la Mediana de las activas (Me=67,745%), no solamente muy superior a la de las enseñanzas tradicionales (43,940%), sino que también esa Mediana se sitúa por encima del percentil 75 de la metodología tradicional (Me=61,695%).

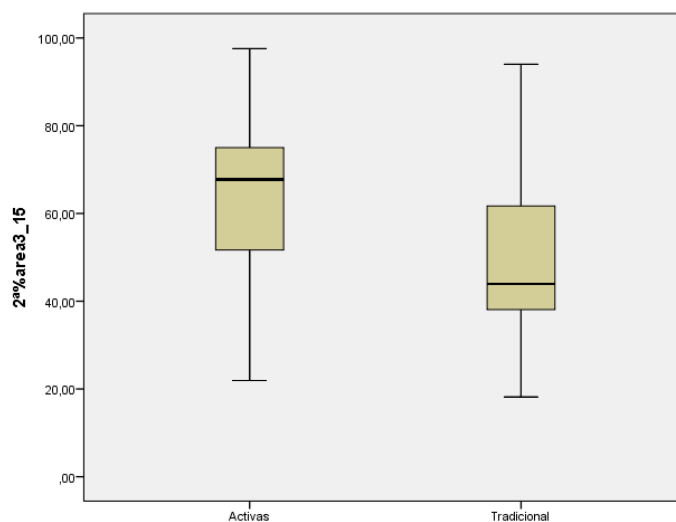


Figura 64. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos en metodologías activas y tradicionales para la variable 2º%area3_15.

8.3.2.2.3. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE 7 GRUPOS METODOLÓGICOS. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Observándose diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en función de la metodología recibida en su proceso de enseñanza y aprendizaje, estando esa metodología segmentada en tres grandes grupos (activas, bilingües y tradicionales), pasamos a profundizar más en nuestro análisis, por tanto, las metodologías las segmentamos en siete grupos: Waldorf (n=1); Montessori (n=1); metodología ecosocial (n=3); metodología ILE (n=3); aprendizaje cooperativo (n=6); metodología bilingüe (n=25) y metodología tradicional (n=71).

Como sucedía en nuestro análisis para el año 2014, ante muestras tan pequeñas no es posible en algunos casos (Waldorf, Montessori, metodología ecosocial y metodología ILE) realizar las pruebas de normalidad, por lo que como alternativa al procedimiento habitual de la ANOVA realizaremos un análisis descriptivo exploratorio para las metodologías antes citadas y para las tres variables

cuantitativas en estudio, en este caso, área1_15Sec (nota media de la prueba CDI); área2_15Sec (nota media en el área de Lengua) y área3_15Sec (nota media en el área de Matemáticas).

Así pues, para la variable área1_15Sec, como se observa en la Tabla 68, la media mayor se corresponde con el rendimiento académico de los alumnos contextualizados dentro de la metodología ILE ($\bar{x}=7,043$), seguido de los alumnos que siguieron enseñanzas basadas en el aprendizaje cooperativo ($\bar{x}=6,375$). Por su parte, las medias más bajas aparecen en la metodología ecosocial ($\bar{x}=5,263$) y en la enseñanza tradicional ($\bar{x}=5,413$).

Asimismo, cabe destacar que los alumnos de la metodología ILE presentan el valor mínimo más alto, así como una asimetría positiva, lo que implica que sus notas se agrupan en notas bajas, siendo la única metodología con asimetría negativa la metodología ecosocial, lo que lleva a concluir que sus notas se agrupan en valores altos.

Tabla 68. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2015. Variable área1_15Sec*

área1_15Sec	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	5,263	7,043	6,375	5,617	5,413
Mediana	5,540	7,000	6,500	5,360	5,300
Desviación típica	0,965	0,159	1,249	0,799	0,884
Mínimo	4,19	6,91	4,59	4,04	3,74
Máximo	6,06	7,22	8,41	7,18	7,59
Asimetría	-1,184	1,132	0,382	0,133	0,321

Nota: media en escala de 0 a 10

Asimismo, como aparece en la Figura 65, la metodología ILE presenta la Mediana más alta ($Me=7,00$) junto con la menor dispersión de datos, siendo la metodología que presenta la Mediana más baja, la metodología tradicional ($Me=5,300$).

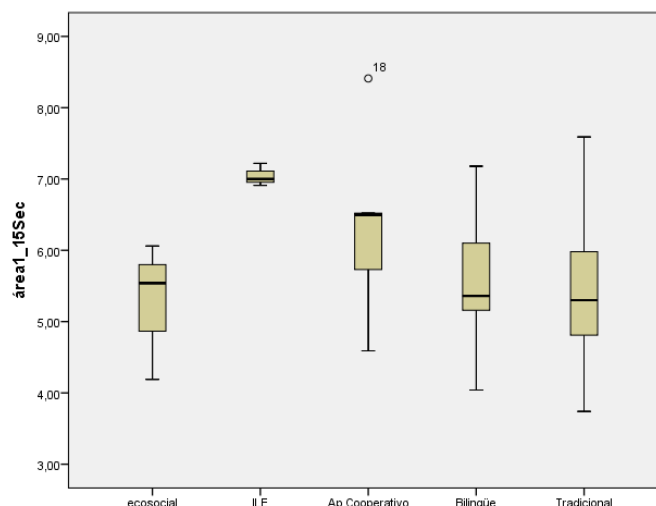


Figura 65. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área1_15Sec.

Finalmente, aunque no aparecen en los datos anteriores dada la baja muestra ($n=1$), respecto a la variable área1_15Sec, destacaremos que el rendimiento académico medio de los alumnos contextualizados dentro de la metodología Waldorf y Montessori se sitúa en $\bar{x}=3,52$ y $\bar{x}=7,48$ puntos en escala de 0 a 10 respectivamente.

Por otra parte, respecto a la variable área2_15Sec, observamos en la Tabla 69 como la metodología ILE vuelve a presentar la mayor media ($\bar{x}=7,450$) seguida del aprendizaje cooperativo ($\bar{x}=6,970$), siendo las metodologías con una media menor la ecosocial ($\bar{x}=5,817$) y la metodología tradicional ($\bar{x}=5,998$).

De igual forma, la metodología ILE presenta el valor mínimo más alto (7,05), así como la desviación típica más próxima a 0, lo que permite concluir que sus valores están bastante próximos a la media, agrupándose, además, esos valores y debido a la asimetría negativa, en notas altas.

Tabla 69. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2015. Variable área2_15Sec

área2_15Sec	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	5,817	7,450	6,970	6,072	5,998
Mediana	5,930	7,500	6,765	6,110	6,030
Desviación típica	0,588	0,377	0,781	0,844	0,814

Mínimo	5,18	7,05	6,22	4,69	4,24
Máximo	6,34	7,80	8,30	7,86	7,99
Asimetría	-0,835	-0,586	1,106	0,095	0,086

Nota: media en escala de 0 a 10

Asimismo, como se observa en la Figura 66, de nuevo la metodología ILE muestra una caja más desplazada hacia arriba que el resto, así como una mediana claramente superior ($Me=7,500$) al resto de metodologías, siendo las metodologías ecosocial y tradicional las que nos ofrecen Medianas más bajas, $Me=5,930$ y $Me=6,030$ respectivamente.

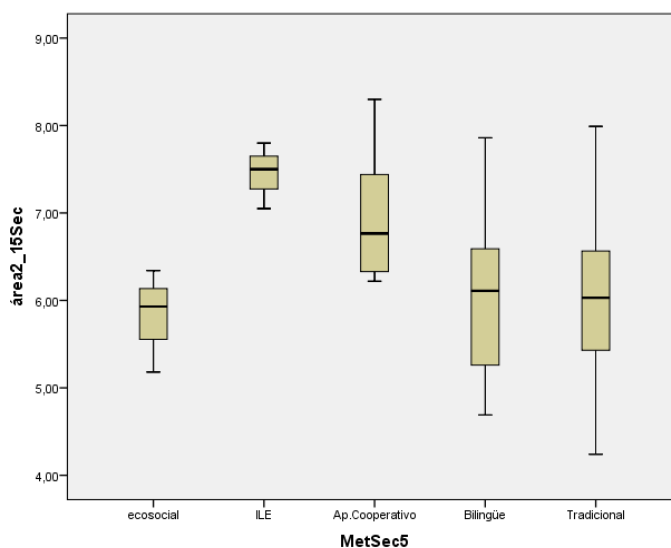


Figura 66. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área2_15Sec.

Por otro lado, en relación al rendimiento académico de los alumnos matriculados en centros de metodología Waldorf y metodología Montessori, obtienen una media en la variable área2_15Sec de $\bar{x}=4,11$ y $\bar{x}=7,67$ puntos en escala de 0 a 10 respectivamente.

Por último, respecto a la variable área3_15Sec, en la Tabla 70 aparecen datos que muestran como la media más alta se presenta en el rendimiento académico de los alumnos de la metodología ILE ($\bar{x}=6,623$), seguido de los alumnos ubicados dentro del aprendizaje cooperativo ($\bar{x}=5,773$), apareciendo las medias más bajas en los alumnos vinculados a la metodología ecosocial ($\bar{x}=4,703$) y tradicional ($\bar{x}=4,813$).

Asimismo, siendo la metodología ILE la que ofrece una media mayor, también se observa que presenta una desviación típica más baja, lo que da idea de que sus valores se sitúan más próximos a la media que en el resto. De igual forma, cabe destacar que el valor mínimo de los alumnos de la metodología ILE es muy superior al del resto, superando incluso el valor máximo de los alumnos de la metodología ecosocial.

Tabla 70. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías, año 2015. Variable *área3_15Sec*

<i>área3_15Sec</i>	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	4,703	6,623	5,773	5,155	4,813
Mediana	5,150	6,280	5,885	5,160	4,590
Desviación típica	1,347	0,431	1,809	0,916	1,094
Mínimo	3,19	6,21	2,95	3,38	2,88
Máximo	5,77	7,38	8,51	6,51	8,08
Asimetría	-1,328	1,710	-0,106	-0,090	0,604

Nota: medias en escala de 0 a 10

Por otro lado, como aparece reflejado en la Figura 67, la caja con una mediana más alta se corresponde con la metodología ILE (Me=6,280), seguida del aprendizaje cooperativo (Me=5,885). En este caso, las cajas con mayor desplazamiento hacia abajo son las correspondientes a la metodología ecosocial y enseñanza tradicional.

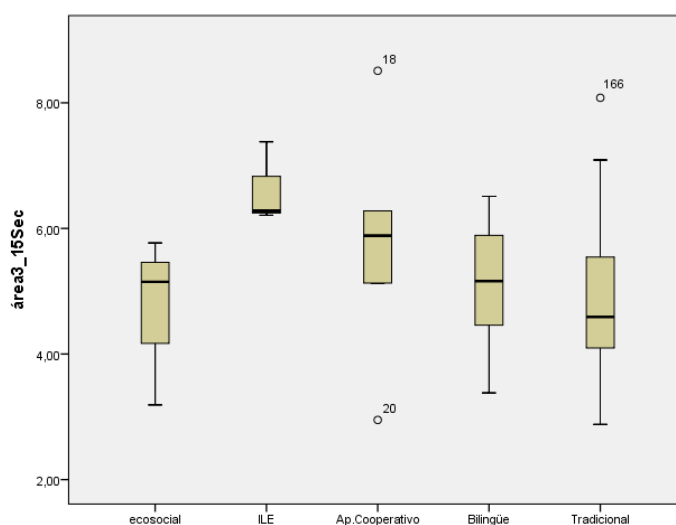


Figura 67. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable área3_15Sec.

Finalmente, respecto al rendimiento académico de los alumnos vinculados a la metodología Waldorf y metodología Montessori en la variable área3_15Sec, cabe destacar que sus medias se sitúan en $\bar{x}=2,92$ y $\bar{x}=7,29$ puntos en escala de 0 10 respectivamente.

8.3.2.2.4. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE 7 GRUPOS METODOLÓGICOS. PORCENTAJES DE APROBADOS

Una vez realizado el análisis del rendimiento académico del alumnado en función de sus notas y atendiendo a la variable metodológica segmentada en siete grupos, pasamos a realizar ese mismo análisis pero ahora con datos relativos a los porcentajes de aprobados en las pruebas CDI de 3º de la ESO del año 2015.

Como en el caso anterior, el bajo número de muestras para algunas de las metodologías en estudio (Waldorf, n=1; Montessori, n=1; ecosocial, n=3 y metodología ILE, n=3) impide ofrecer datos reales de las pruebas de normalidad, por lo que como alternativa realizamos un análisis descriptivo exploratorio para las variables cuantitativas 2º%área1_15 (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI); 2º%área2_15 (porcentaje de aprobados en Lengua) y 2º%área3_15 (porcentaje de aprobados en Matemáticas).

De esta manera, para la variable 2º%área1_15, según se recoge en la Tabla 71, los alumnos de la metodología ILE muestran la media más alta en cuanto a porcentaje de aprobados, seguidos de los alumnos ubicados dentro del aprendizaje cooperativo, siendo esas medias de $\bar{x}= 86,667\%$ y $\bar{x}=73,168\%$ respetivamente. Por su parte, las medias más bajas corresponden con los porcentajes de aprobados de los alumnos de la metodología ecosocial ($\bar{x}=57,357\%$) y de la enseñanza tradicional ($\bar{x}=59,494\%$).

Asimismo, la desviación típica más baja se relaciona con los resultados de los alumnos de la metodología ILE (D.T=6,464), estando por tanto sus valores más

próximos a la media que el resto. Finalmente es destacable la gran diferencia que presenta la metodología ILE frente al resto en su valor mínimo (81,40%).

Tabla 71. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2015. Variable 2ª%area1_15*

2ª%area1_15	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	57,357	86,667	73,168	63,374	59,494
Mediana	67,030	84,720	80,075	61,380	58,090
Desviación típica	21,739	6,464	22,287	16,130	17,468
Mínimo	32,46	81,40	33,33	33,33	25
Máximo	72,58	93,88	97,56	90,59	94
Asimetría	-1,606	1,232	-1,285	-0,028	0,088

Por otra lado, como aparece en la Figura 68, el porcentaje de aprobados de los alumnos de la metodología ILE presenta una caja claramente desplazada hacia arriba, así como una mediana también muy superior (Me=84,720%). Después de la metodología ILE es el porcentaje de aprobados de los alumnos del aprendizaje cooperativo los que tienen la Mediana más alta (Me=80,075%), siendo la enseñanza bilingüe (Me=61,380%) y la enseñanza tradicional (Me=58,090%) las que presentan una menor mediana.

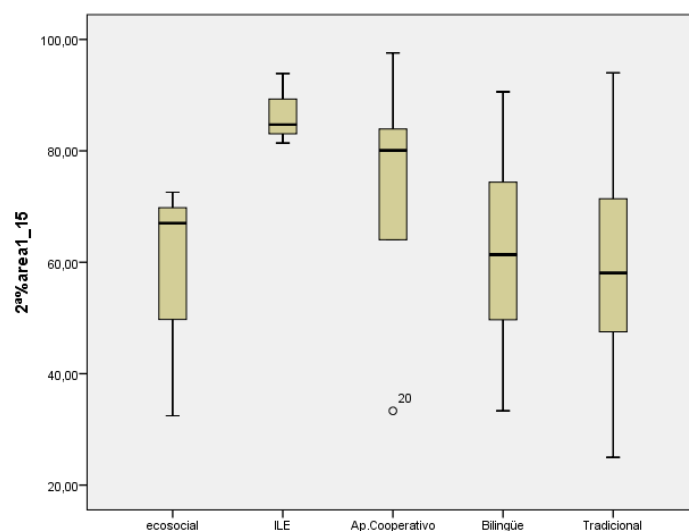


Figura 68. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 2ª%area1_15.

Finalmente, el rendimiento académico del alumnado medido en porcentaje de aprobados de los alumnos vinculados a la metodología Waldorf y Montessori, no aparecen en el análisis anterior por presentar una $n=1$ y por tanto, no ser analizada por el programa informático. No obstante, podemos afirmar que para la variable 2^oarea1_15, las medias son $\bar{x}=31,82\%$ y $\bar{x}=92,31\%$ respectivamente.

Por otra parte, en la variable 2^oarea2_15, como aparece en la Tabla 72, son los alumnos que reciben una enseñanza basada en la metodología ILE los que consiguen mejores medias en cuanto a porcentaje de aprobados ($\bar{x}=95,037\%$), seguidos de los que se contextualizan en el aprendizaje cooperativo ($\bar{x}=88,082\%$). En este caso, el alumnado de la pedagogía ecosocial los que presentan la media de aprobados más baja ($\bar{x}=69,503$).

Asimismo es destacable, la desviación típica de la metodología ILE (D.T=3,052), ya que es la más baja de todas, dando muestras de medias con mayor fuerza que el resto. Es destacable también el valor mínimo de la metodología ILE, siendo incluso superior al valor máximo de la metodología ecosocial.

Tabla 72. *Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2015. Variable 2^oarea2_15*

2 ^o area2_15	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	69,503	95,037	88,082	77,670	74,643
Mediana	76,920	95,350	88,395	81,760	75
Desviación típica	15,444	3,052	6,194	14,049	13,964
Mínimo	51,75	91,84	79,78	47,62	37,93
Máximo	79,84	97,92	97,56	97,06	100
Asimetría	-1,663	-0,457	0,252	-0,563	-0,518

De igual forma, como se refleja en la Figura 69, la mediana del porcentaje de alumnos que superan la prueba CDI en la variable que nos ocupa es mayor en la metodología ILE (Me=95,350%), seguida del aprendizaje cooperativo (Me=88,395%). En este caso, la metodología tradicional muestra la mediana más baja de todas (Me=75%).

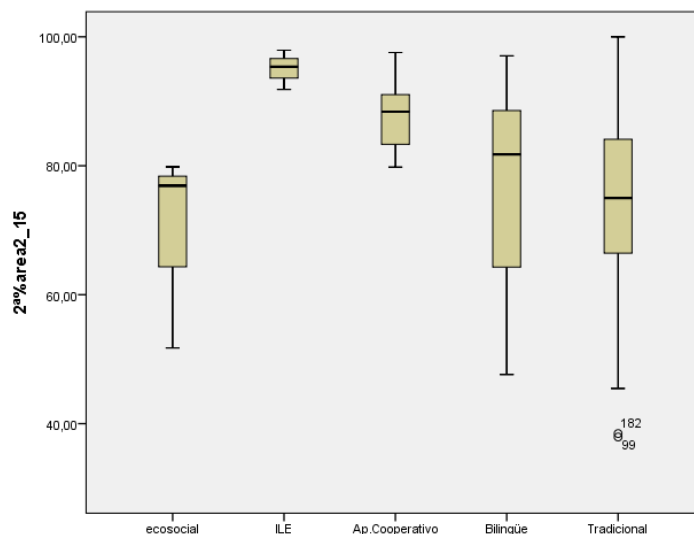


Figura 69. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 2º%area2_15.

Respecto a los alumnos procedentes de las metodologías Waldorf y Montessori, para la variable 2º%area2_15, presentan unas medias en el porcentaje de aprobados de $\bar{x}=31,82\%$ y $\bar{x}=96,15\%$.

Finalmente, respecto a la variable 2º%area3_15, son los alumnos de la metodología ILE en los que se detecta una media más alta en cuanto a porcentaje de alumnos aprobados, seguida de los alumnos ubicados dentro del aprendizaje cooperativo con una $\bar{x}=77,393\%$ y $\bar{x}=64,343\%$ respectivamente. Asimismo, son los alumnos de la metodología ecosocial y de la enseñanza tradicional los que presentan una media de aprobados más baja, $\bar{x}=47,497\%$ para la metodología ecosocial y $\bar{x}=48,834\%$ para la enseñanza tradicional. Resulta también llamativo, como aparece en la Tabla 73 que es en la metodología ILE en la que los resultados se agrupan más alrededor de la media, ya que su desviación típica es la más baja de todas las metodologías que se analizan.

Tabla 73. Descriptivo exploratorio del rendimiento académico de los alumnos por metodologías y porcentajes, año 2015. Variable 2º%area3_15

2º%area3_15	Ecosocial	ILE	Ap. Cooperativo	Bilingüe	Tradicional
Media	47,497	77,393	64,343	55,443	48,834
Mediana	56,040	74,310	68,405	56,710	43,940

Desviación típica	22,544	9,220	24,398	15,605	16,802
Mínimo	21,93	70,11	25,00	27,27	18,18
Máximo	64,52	87,76	97,56	77,78	94
Asimetría	-1,460	1,337	-0,510	-0,105	0,529

Por último, en la Figura 70, se observa que la Mediana de los alumnos que reciben enseñanza ILE se sitúa en $Me=74,310\%$, siendo claramente la más alta de todas. A continuación se sitúa la Mediana de los alumnos contextualizados e el aprendizaje cooperativo ($Me=68,405\%$), situándose en el límite más bajo, la Mediana de los alumnos que reciben enseñanza tradicional ($Me=43,940\%$).

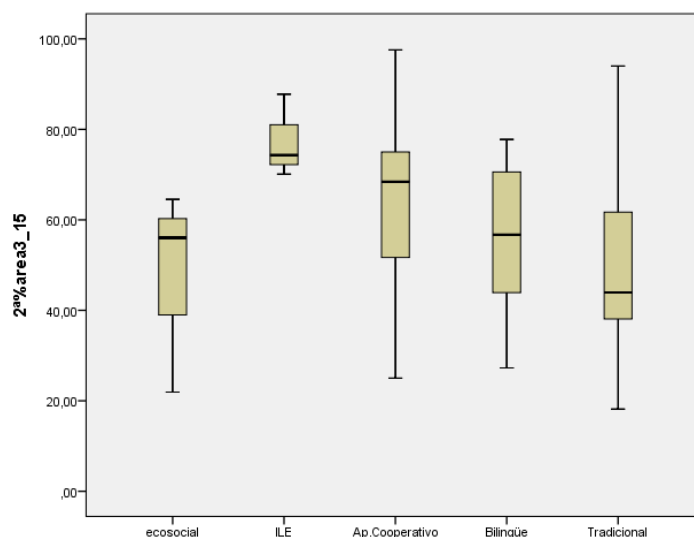


Figura 70. Diagrama de cajas del rendimiento académico de los alumnos por metodologías para la variable 2º%area3_15.

Por último, respecto a la variable 2º%area3_15, cabe destacar que los alumnos vinculados a la enseñanzas Waldorf y Montessori, presentan unas medias, respecto al porcentaje medio de aprobados, de $\bar{x}=27,27\%$ y de $\bar{x}=92,31\%$ respectivamente.

8.3.2.2.5. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR ZONA GEOGRÁFICA Y METODOLOGÍA. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

A continuación pasamos a abordar el análisis del rendimiento académico de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 3º de la ESO en el año 2015 en

función de la zona geográfica en la que desarrollaron sus estudios de Secundaria y en caso de que las hubiera, procederemos a analizar la posible influencia de la metodología que recibieron esos alumnos en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, hemos realizado este análisis en función de las zonas geográficas en las que queda dividido el territorio educativo de la Comunidad de Madrid, siendo en este caso, zona Norte (n=18); Sur (n=23); Este (n=18); Oeste (n=22) y Capital (n=29). En función de estas zonas, analizamos las variables cuantitativas área1_15Sec (nota media en la prueba CDI); área2_15Sec (nota media en Lengua) y área3_15Sec (nota media en Matemáticas), estando todas ellas en escala de 0 a 10.

Así pues, realizadas las pruebas de normalidad segmentadas en las cinco zonas citadas, todas las variables cuantitativas excepto área3_15Sec cumplen con la H_0 de distribución normal para el conjunto de datos. Respecto a esta variable, cabe destacar que en análisis anteriores, para el año 2014, sí cumple con el supuesto de normalidad por lo que para no caer en contradicción asumimos la H_0 . En función de este razonamiento y realizadas las pruebas de homocedasticidad, únicamente aceptamos la H_0 de igualdad de varianzas para la variable área2_15Sec, la cual al cumplir con el requisito de normalidad nos permite realizar la prueba de la ANOVA para diferencia de medias, aceptándose, una vez realizadas las pruebas oportunas, la H_0 de igualdad de medias al encontrar un p-valor superior al nivel de significación de 0,05.

Por otro lado, respecto a las variables área1_15Sec y área3_15Sec, variables que no cumplían con el requisito de la igualdad de varianzas, como alternativa a la ANOVA, aplicaremos una prueba T de Student para diferencia de medias, en este caso dos a dos, siendo la H_0 para ambas variables la igualdad de medias en el rendimiento académico de los alumnos en las diferentes zonas geográficas analizadas.

Así pues, para la variable área1_15Sec, como se observa en la Tabla 74, contamos con un p-valor bilateral inferior al nivel de significación de 0,05, por lo que podemos rechazar la H_0 y por tanto, se presentan diferencias entre la zona

Sur ($\bar{x}=5,177$) y la zona Capital ($\bar{x}=5,895$), con un intervalo de confianza del 95%, en unos límites que van de -1,208 al -0,227 puntos en escala de 0 a 10.

Tabla 74. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable área1_15Sec (Sur y Capital)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
área1_15Sec	No se asumen varianzas iguales	0,002	0,005	-1,208	-0,227

Por otra parte, respecto a la variable área3_15Sec, rechazamos la H_0 sobre igualdad de medias en las zonas Norte y Sur, ya que como se observa en la Tabla 75 contamos con un p-valor bilateral inferior al nivel de significación de 0,05, encontrándose diferencias que oscilan, al 95% de nivel de confianza, entre los límites inferior y superior de 0,013 y 1,198 puntos en escala de 0 a 10 respectivamente. Asimismo, puesto que, al 95% de nivel de confianza, los valores inferior y superior son positivos, podemos afirmar que la zona Norte puntúa por encima de la zona Sur, $\bar{x}=5,053$ y $\bar{x}=4,448$ respectivamente.

Tabla 75. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable área3_15Sec (Norte y Sur)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
área3_15Sec	No se asumen varianzas iguales	0,006	0,045	0,013	1,198

De igual forma, para la misma variable, como se recoge en la Tabla 76, también encontramos diferencias entre la zona Sur y Oeste al tener un p-valor bilateral

de 0,010, situándose esa diferencia a favor de la zona Oeste ($\bar{x}=5,158$) respecto a la Sur ($\bar{x}=4,448$) en unos límites que van, al 95% de confianza, de -1,239 a -0,182 puntos en escala de 0 a 10.

Tabla 76. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable área3_15Sec (Sur y Oeste)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
área3_15Sec	No se asumen varianzas iguales	0,003	0,010	-1,239	-0,182

Por último, también rechazamos la H_0 sobre igualdad de medias en las zonas Sur y Capital, ya que presenta un p-valor bilateral inferior a 0,05. Como se observa en la Tabla 77, esa diferencia se concreta en que, al 95% de nivel de confianza, la zona Sur puntúa por debajo de la zona Capital en unos límites que van de -1,480 a -0,303 puntos en escala de 0 a 10, siendo sus medias de $\bar{x}=4,448$ y $\bar{x}=5,340$ respectivamente.

Tabla 77. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable área3_15Sec (Sur y Capital)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
área3_15Sec	No se asumen varianzas iguales	0,001	0,004	-1,480	-0,303

Una vez vistas las diferencias en el rendimiento académico entre los alumnos de la zona Sur y Capital para la variable área1_15Sec y entre los alumnos de la

Norte y Sur; zona Sur y Oeste y zona Sur y Capital para la variable $\text{área3}_{15\text{Sec}}$, pasamos a analizar si interacciona en esas diferencias la metodología recibida por el alumnado de esas zonas geográficas, para lo cual aplicaremos una ANOVA de dos factores, aceptándose en todos los casos la H_0 para la interacción entre zona y metodología, por lo que su influencia sería no significativa.

8.3.2.2.6. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR ZONA GEOGRÁFICA Y METODOLOGÍA. PORCENTAJE DE APROBADOS

Realizado el análisis del rendimiento académico de los alumnos en función de la zona geográfica y de la metodología recibida atendiendo a sus notas medidas en escala de 0 a 10, pasamos a realizar lo propio pero atendiendo al porcentaje de aprobados en las pruebas CDI del año 2015.

Así, las zonas geográficas en las que queda dividido el territorio educativo de la Comunidad de Madrid, son al igual que en el caso anterior, zona Norte ($n=18$); Sur ($n=23$); Este ($n=18$); Oeste ($n=22$) y Capital ($n=29$). En función de estas zonas, analizamos las variables cuantitativas $2^{\text{a}}\% \text{área1}_{15}$ (porcentaje de alumnos que superan la prueba CDI); $2^{\text{a}}\% \text{área2}_{15}$ (porcentaje de aprobados en Lengua) y $2^{\text{a}}\% \text{área3}_{15}$ (porcentaje de aprobados en Matemáticas), estando todas ellas en escala de 0 a 100.

De esta forma, en primer lugar analizaremos si existen diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en función de la zona geográfica en la que desarrollaron sus estudios para posteriormente, si las hubiera, analizar la interacción de la metodología. Así pues, realizadas las pruebas de normalidad para las variables cuantitativas, en todos los casos, salvo en la variable $2^{\text{a}}\% \text{área3}_{15}$, se acepta la H_0 sobre igualdad en la distribución de los datos. No obstante, dado que esa misma variable $2^{\text{a}}\% \text{área3}_{15}$, analizada en el año 2014 cumplía el citado requisito, para no caer en contradicción, aceptamos de igual forma la H_0 . Asimismo, cabe destacar que la H_0 sobre igualdad de varianzas es cumplida únicamente por la variable $2^{\text{a}}\% \text{área2}_{15}$, aspecto este que llevará nuestro análisis por una doble vertiente.

Respecto a la variable en la que se cumplen los requisitos de normalidad y homogeneidad, es decir la variable 2^aarea2_15, realizamos la prueba de la ANOVA, obteniéndose un p-valor superior al nivel de significación de 0,05 y por tanto, aceptándose la Ho sobre igualdad de medias en el porcentaje de alumnos que superan la prueba CDI en todas las zonas geográficas para la variable 2^aarea2_15.

Por otro lado, puesto que contamos con dos variables (2^aarea1_15 y 2^aarea3_15) que no cumplen el supuesto de homocedasticidad, como alternativa al ANOVA aplicaremos una prueba T de Student para diferencia de medias, en este caso dos a dos, refiriéndose la Ho a la igualdad de medias en los porcentajes de aprobados para las variables 2^aarea1_15 y 2^aarea3_15.

Llegados a este punto, para la variable 2^aarea1_15, como se observa en la Tabla 78, contamos con un p-valor bilateral inferior al nivel de significación de 0,05, por lo que rechazamos la Ho para las zonas Norte y Sur. Además, con un nivel de confianza del 95%, la zona Norte ($\bar{x}=64,071\%$) puntúa por encima de la zona Sur ($\bar{x}=53,848\%$) en unos límites que van del inferior 0,588 al superior 19,858 puntos porcentuales.

Tabla 78. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2^aarea1_15 (Norte y Sur)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
2 ^a area1_15	No se asumen varianzas iguales	0,012	0,038	0,588	19,858

Asimismo, para la misma variable, tal y como aparece en la Tabla 79, se rechaza la Ho para la zona Sur y la zona Oeste, ya que contamos con p-valor bilateral de 0,038 y por tanto, se muestran diferencias entre la zona Sur y la zona Oeste que, con un nivel de confianza del 95%, se sitúa entre -19,401% y -0,593%. Además, al ser los dos valores negativos, la zona Sur se sitúa por debajo de la Oeste

respecto al porcentaje de alumnos aprobados en la variable que nos ocupa, en este caso, $\bar{x}=53,848\%$ y $\bar{x}=63,845\%$ respectivamente.

Tabla 79. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2ª%area1_15 (Sur y Oeste)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
2ª%area1_15	No se asumen varianzas iguales	0,012	0,038	-19,401	-0,593

Finalmente, también para la variable 2ª%area1_15, rechazamos la H_0 en las zonas Sur y Capital, ya que, según aparece en la Tabla 80, el p-valor bilateral es inferior a 0,05 y por tanto, con un intervalo de confianza del 95%, la diferencia entre la zona Sur y Capital se sitúa en valores que van de -22,426% y -4,479%, siendo además ambos valores de carácter negativo y por tanto, la zona Sur ($\bar{x}=53,848\%$) puntúa por debajo de la zona Capital ($\bar{x}=67,301\%$).

Tabla 80. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2ª%area1_15 (Sur y Capital)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
2ª%area1_15	No se asumen varianzas iguales	0,003	0,004	-22,426	-4,479

Por otro lado, respecto a la variable 2ª%area3_15, rechazamos la H_0 para las zonas Sur y Oeste, ya que como se recoge en la Tabla 81, contamos con un p-valor bilateral inferior a 0,05. Esa diferencia, al 95% de nivel de confianza, se sitúa entre -19,576% y -2,386%, siendo ambos valores negativos y en

consecuencia, la zona Sur ($\bar{x}=44,093\%$) se sitúa por debajo de la zona Oeste ($\bar{x}=55,074\%$).

Tabla 81. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2ª%area3_15 (Sur y Oeste)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
2ª%area3_15	No se asumen varianzas iguales	0,004	0,014	-19,576	-2,386

Finalmente, también en la variable 2ª%area3_15, rechazamos la Ho para las zonas Sur y Capital. En este sentido, en la Tabla 82 aparece un p-valor bilateral de 0,003, situándose la diferencia entre ambas zonas en unos límites, al 95% de nivel de confianza, que oscilan entre -23,041% y -4,931%, siendo por tanto, al ser esos rangos ambos negativos, las puntuaciones de la zona Sur inferiores a las de la zona Capital, $\bar{x}=44,093\%$ y $\bar{x}=58,079\%$ respectivamente.

Tabla 82. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por zonas geográficas para la variable 2ª%area3_15 (Sur y Capital)*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
2ª%area3_15	No se asumen varianzas iguales	0,001	0,003	-23,041	-4,931

De esta forma, rechazada la Ho sobre igualdad de medias en las zonas Norte y Sur; Sur y Oeste y Sur y Capital para la variable 2ª%area1_15, así como para las zonas Sur y Oeste y Sur y Capital en la variable 2ª%area3_15, procedemos a realizar una ANOVA de dos factores para valorar la posible interacción en el

rendimiento de los alumnos, según porcentaje de aprobados, entre las zonas destacadas y la metodología recibida por esos alumnos (activa, bilingüe y tradicional). Realizas las pruebas oportunas, aceptamos la H_0 referida al efecto de la interacción entre el rendimiento académico de los alumnos en función de la zona geográfica y la metodología didáctica recibida en sus centros de referencia.

8.3.2.2.7. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR TITULARIDAD Y METODOLOGÍA. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

Realizado el análisis del rendimiento académico de los alumnos en función de la zona geográfica y de la metodología, pasamos a abordar el estudio del rendimiento académico de los alumnos en las pruebas CDI de 3º de la ESO en el año 2015 en función del tipo de centro en el que se contextualizan, para a partir de aquí, analizar esas diferencias en función de la metodología recibida por parte de esos alumnos en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, destacamos que las variables cuantitativas en estudio serán $\text{área1}_{15\text{Sec}}$ (nota media en la prueba CDI), $\text{área2}_{15\text{Sec}}$ (nota media en Lengua) y $\text{área3}_{15\text{Sec}}$ (nota media en Matemáticas).

Así, aceptándose la H_0 sobre la distribución normal de datos para una $n=77$ de centros públicos y una $n=33$ en privados/concertados, realizamos una T de Student, cuya H_0 conlleva que las medias de los alumnos de los centros públicos y privados/concertados son iguales. Como se aprecia en la Tabla 83, todos los p-valor bilaterales son inferiores a 0,05, por lo que para las tres variables analizadas rechazamos la H_0 . Además, al ser en todos los casos, al 95% de nivel de confianza, los valores inferiores y superiores de signo negativo, los centros públicos puntúan en todos los casos, por debajo de los privados/concertados.

Tabla 83. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos por titularidad del centro para las variables área1_15Sec, área2_15Sec y área3_15Sec*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
área1_15Sec	No se asumen varianzas iguales	0,036	0,000	-1,265	-0,416
área2_15Sec	Se asumen varianzas iguales	0,304	0,000	-1,138	-0,474
área3_15Sec	No se asumen varianzas iguales	0,024	0,002	-1,416	-0,347

Observadas estas diferencias entre el rendimiento académico de los alumnos en centros públicos y privados, pasamos a analizar a su vez las posibles diferencias en el rendimiento académico a igual metodología recibida, en este caso, metodología tradicional en diferentes centros, públicos (n=52) y privados/concertados (n=19). Para ello, a través de una T de Student contrastamos la Ho sobre igualdad de medias entre el rendimiento de los alumnos que reciben enseñanza tradicional en centros públicos y los alumnos que reciben enseñanza tradicional en centros privados/concertados. En este caso, como se observa en la Tabla 84, podemos rechazar la Ho sobre igualdad de medias al contar en todos los casos con un p-valor bilateral inferior a 0,05.

Asimismo, como aparece en la Tabla 84, en todos los casos los límites inferiores y superiores son negativos, por lo que al 95% de nivel de confianza, el rendimiento de los alumnos que reciben enseñanza tradicional en los centros públicos es inferior al de los alumnos de los centros privados/concertados cuando reciben la misma metodología tradicional.

Tabla 84. *Diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en la metodología tradicional según titularidad pública y privada/concertada para las variables área1_15Sec, área2_15Sec y área3_15Sec*

		95% de intervalo de confianza de la diferencia			
		Sig.(Prueba de Levene)	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
área1_15Sec	Se asumen varianzas iguales	0,283	0,000	-1,395	-0,568
área2_15Sec	Se asumen varianzas iguales	0,619	0,000	-1,285	-0,523
área3_15Sec	Se asumen varianzas iguales	0,132	0,000	-1,602	-0,541

Finalmente, abordamos ahora el análisis del rendimiento de los alumnos cuando reciben enseñanzas basadas en metodologías diferentes, en este caso enseñanzas bilingües en centros públicos (n=25) y enseñanzas activas en centros de titularidad privada/concertada (n=14). Realizada una T de Student, aceptamos la Ho sobre igualdad de medias.

8.3.2.2.8. RENDIMIENTO ACADÉMICO POR TITULARIDAD Y METODOLOGÍA. PORCENTAJE DE APROBADOS

Analizas las diferencias en el rendimiento académico de nuestros alumnos en función de la titularidad de los centros y de la metodología recibida en su proceso de enseñanza y aprendizaje en función de sus notas en escala de 0 a 10, pasamos a hacer lo propio pero ahora atendiendo al porcentaje de aprobados en esas mismas pruebas, es decir, las pruebas CDI realizadas en 3º de ESO en el año 2015, siendo las variables cuantitativas en estudio 2º%área1_15 (porcentaje de alumnos que superan la prueba CDI), 2º%área2_15 (porcentaje de alumnos que aprueban en el área de Lengua) y 2º%área3_15 (porcentaje de alumnos que aprueban en el área de matemáticas).

De esta forma, para la misma muestra que en el análisis anterior ($n=77$ para centros públicos y $n=33$ en centros privados/concertados), y realizadas las pruebas de normalidad, rechazamos la H_0 sobre distribución normal de datos en todas las variables por lo que procedemos a realizar pruebas no paramétricas.

En este caso, a través de la prueba U de Mann-Whitney obtenemos niveles de significación inferiores a 0,05 y por tanto, rechazamos la H_0 sobre igualdad de promedios en todas las variables en estudio. Observadas esas diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos de centros públicos y privados/concertados, contrastamos a través de un análisis descriptivo las diferencias en las medias de los porcentajes de aprobados de los alumnos que recibieron enseñanzas tradicionales en centros públicos ($n=52$) y los que recibieron esa misma metodología en privados/concertados ($n=19$).

De esta forma, para la variable 2^oarea1_15, los alumnos de los centros públicos obtienen $\bar{x}=54,220\%$ frente a $\bar{x}=73,927\%$ de los alumnos de los centros privados/concertados. Respecto a la variable 2^oarea2_15, el porcentaje de alumnos aprobados en las escuelas públicas se sitúa en $\bar{x}=71,129\%$ siendo la media de aprobados en los alumnos de las escuelas privadas/concertadas del 84,263%. Por último, respecto a la variable 2^oarea3_15, la media en el porcentaje de aprobados de los alumnos de los centros públicos se sitúa en $\bar{x}=44,686\%$ y en los privados/concertados en $\bar{x}=60,185\%$.

Finalmente, abordamos el análisis del porcentaje de alumnos que superan las pruebas CDI del año 2015 cuando reciben enseñanzas diferentes a las tradicionales, en este caso, enseñanzas bilingües en centros públicos ($n=25$) y enseñanzas activas ($n=14$) en centros privados/concertados. Realizada una U de Mann-Whitney, aceptamos la H_0 sobre igualdad de promedios comparados.

8.3.2.3. CORRELACIONES EN EL PERIODO 2012-2015

Una vez analizados los resultados de las evaluaciones externas que realizaron los alumnos tanto en 6^o de Primaria en el año 2012 como posteriormente en el año 2015 en 3^o de la ESO, y considerando que se trata del mismo grupo de

alumnos evaluados en dos momentos diferentes, pasamos ahora a relacionar el rendimiento académico de los alumnos en esos dos periodos.

De esta forma, siguiendo la misma línea de trabajo de todo nuestro proceso de análisis de datos, realizaremos las pruebas de correlación primero para las variables cuantitativas del año 2012 y 2015 de 6º de Primaria y 3º de la ESO respectivamente medidas en escala de 0 a 10 y posteriormente, el mismo análisis pero para las variables cuantitativas medidas en porcentajes de aprobados y por tanto, en escala de 0 a 100. Todo ello segmentado en función de tres grandes grupos de metodologías (activas, bilingües y tradicionales).

8.3.2.3.1. CORRELACIONES EN EL PERIODO 2012-2015. NOTAS EN ESCALA DE 0 A 10

En relación a las variables cuantitativas en escala de 0 a 10, el análisis de correlación lo organizaremos, no solamente teniendo en cuenta tres grandes grupos de metodologías (activas, bilingües y tradicionales), sino también relacionando variables dos a dos en función de los años analizados, es decir, área1_12Pri (nota media en la prueba CDI en 6º de Primaria) con área1_15Sec (nota media en la prueba CDI en 3º de ESO); área2_12Pri (nota media en el área de Lengua en 6º de Primaria) con área2_15Sec (nota media en el área de Lengua en 3º de la ESO) y por último, área3_12Pri (nota media en el área de Matemáticas) con área3_15Sec (nota media en el área de Matemáticas).

Así, realizadas las pruebas de normalidad para todas las variables cuantitativas citadas, observamos que todas ellas, salvo la variable área1_12Pri cumplen con el criterio de normalidad. No obstante, respecto a la variable área1_12Pri, cabe destacar que en análisis anteriores, en este caso para el año 2011, esa variable sí cumplía con el criterio de normalidad, por lo que para no caer en contradicción, aceptamos la H_0 sobre distribución normal para el conjunto de datos, aspecto este que nos permitirá analizar las correlaciones a través del coeficiente de correlación de Pearson.

Aclarado esto, pasamos a analizar las correlaciones para las variables área1_12Pri y área1_15Sec. Así, como se observa en la Tabla 85, nos

encontramos con correlaciones significativas al nivel del 0,01 en el rendimiento académico de las metodologías activas y tradicionales, siendo en ambos casos positivas y directas. En este caso, el coeficiente de correlación de Pearson de mayor fuerza se corresponde con los alumnos de las metodologías activas (0,925).

Tabla 85. *Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables área1_12Pri y área1_15Sec*

Metodologías		
	Activas	área1_15Sec
área1_12Pri	Correlación de Pearson	,925**
	Sig. (bilateral)	0,000
Bilingües		
área1_12Pri	Correlación de Pearson	0,311
	Sig. (bilateral)	0,181
Tradicional		
área1_12Pri	Correlación de Pearson	,494**
	Sig. (bilateral)	0,000

Así, focalizando nuestra atención en la correlación de mayor fortaleza, como aparece en la Figura 71 la nube de puntos de las metodologías activas muestra una clara relación lineal cuantificándose el R cuadrado en 0,855, lo que implica que, el 85,5% de la variabilidad en las pruebas CDI de 2015 (3º de la ESO) se explica por las pruebas CDI de 2012 en 6º de Primaria.

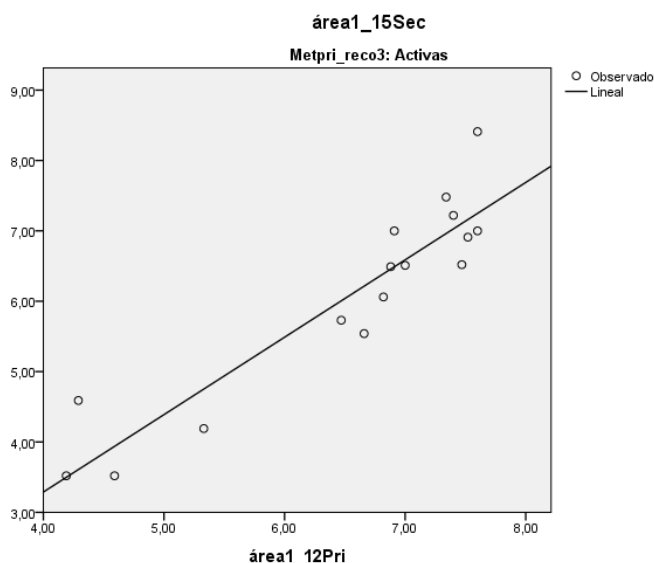


Figura 71. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área1_15Sec y área1_12Pri en metodologías activas.

Por otra parte, respecto a la correlación entre las variables área2_12Pri y área2_15Sec, podemos ver en la Tabla 86 niveles de correlación al 0,01 para las tres metodologías en estudio, siendo la de más fuerza por su proximidad al valor 1, la correlación relativa al rendimiento académico de los alumnos de las metodologías activas (0,661).

Tabla 86. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables área2_12Pri y área2_15Sec

Metodologías		
	Activas	área2_15Sec
área2_12Pri	Correlación de Pearson	,661**
	Sig. (bilateral)	0,005
Bilingües		
área2_12Pri	Correlación de Pearson	,624**
	Sig. (bilateral)	0,003
Tradicionales		
área2_12Pri	Correlación de Pearson	,552**
	Sig. (bilateral)	0,000

Esto, como aparece en la Figura 72, se traduce en que la relación entre ambas variables para los alumnos de las metodologías activas se explica linealmente con un R cuadrado de 0,437 puntos.

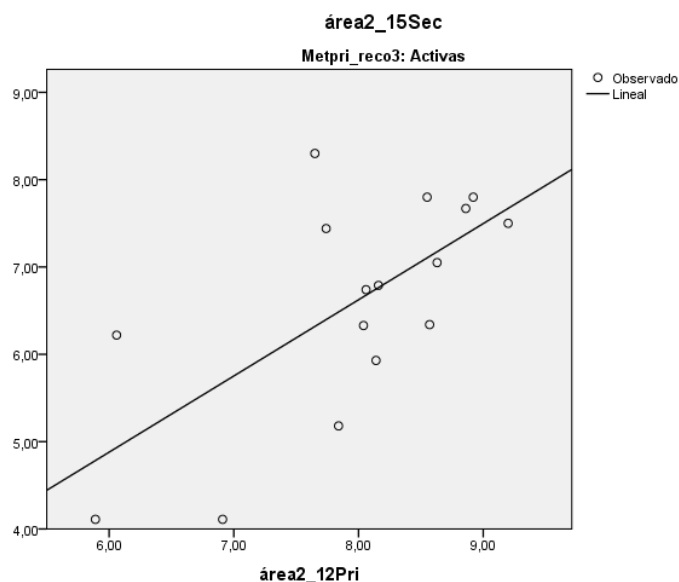


Figura 72. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área2_15Sec y área2_12Pri en metodologías activas.

Por último, respecto a las variables área3_12Pri y área3_15Sec, según recogemos en la Tabla 87, se observan correlaciones, al nivel de significación del 0,01, en el rendimiento de alumnos de metodologías activas y tradicionales, siendo en ambos casos esa correlación de carácter directo. De las dos, la que más fuerza presenta es la relativa a los alumnos de las metodologías activas (0,929).

Tabla 87. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables área3_12Pri y área3_15Sec

Metodologías		
	Activas	área3_15Sec
área3_12Pri	Correlación de Pearson	,929**
	Sig. (bilateral)	0,000
Bilingües		
área3_12Pri	Correlación de Pearson	0,075

	Sig. (bilateral)	0,753
Tradicional		
área3_12Pri	Correlación de Pearson	,385**
	Sig. (bilateral)	0,007

Así, centrándonos en la correlación del rendimiento académico de los alumnos de las metodologías activas por ser las de mayor coeficiente, tal y como aparece en la Figura 73, observamos que la correlación en el rendimiento de los alumnos que cursaron estudios dentro de las metodologías activas presentan un carácter lineal con un R cuadrado de 0,863, lo que implicará que el 86,3% de la variabilidad en las pruebas CDI de 2015 (3º de la ESO) es explicada por las calificaciones de los alumnos cuando cursaron 6º de Primaria en el 2012.

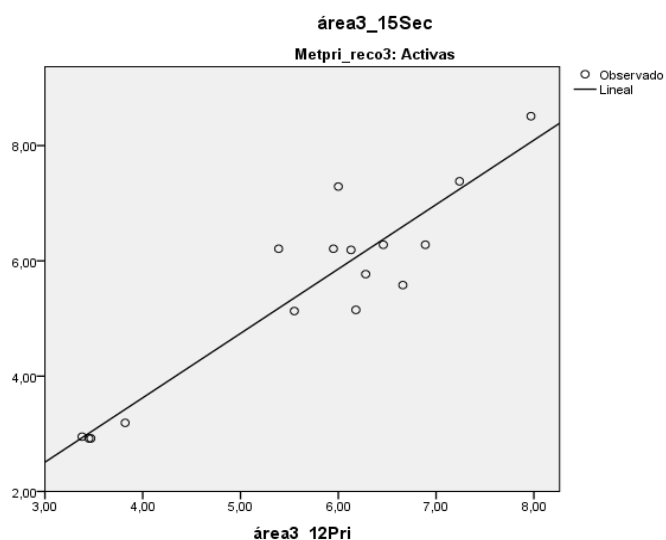


Figura 73. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables área3_15Sec y área3_12Pri en metodologías activas.

8.3.2.3.2. CORRELACIONES EN EL PERIODO 2012-2015. PORCENTAJES DE APROBADOS

Una vez analizadas las correlaciones entre el periodo 2012-2015 en función de las notas de los alumnos en escala de 0 a 10, pasamos a hacer lo propio pero considerando los porcentajes de aprobados en las diferentes variables en estudio, es decir, 1º%area1_12 (porcentaje de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI en 6º de Primaria) con 2º%area1_15 (porcentaje

de alumnos que aprobaron la nota media de toda la prueba CDI de 3º de la ESO); 1º%area2_12 (porcentaje de aprobados de Lengua en Primaria) con 2º%area2_15 (porcentaje de aprobados de Lengua en Secundaria) y 1º%area3_12 (porcentaje de aprobados de Matemáticas en Primaria) con 2º%area3_15 (porcentaje de aprobados de Matemáticas en Secundaria). Todo este análisis de correlación será realizado, como en el caso anterior, bajo la perspectiva de tres metodologías didácticas recibidas por los alumnos en esos periodos, es decir, metodologías activas, bilingües y tradicionales.

Así, realizadas las pruebas de normalidad para todas las variables cuantitativas citadas, observamos que, salvo la variable 2º%area1_15, en todas las demás no se cumple la Ho sobre distribución normal de datos, por lo que al analizar las variables dos a dos, procederemos a realizar el análisis de correlaciones atendiendo al coeficiente de correlación de Spearman.

De esta forma, respecto a las variables 1º%area1_12 y 2º%area1_15, tal y como presentamos en la Tabla 88, podemos ver como existen correlaciones con diferente nivel de significación en los tres grupos metodológicos analizados, siendo la de mayor fuerza la correspondiente al grupo de alumnos que cursaron estudios bajo metodologías activas tanto en Primaria (año 2012) como en Secundaria (año 2015), siendo el coeficiente de correlación de 0,792 puntos.

Tabla 88. *Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables 1º%area1_12 y 2º%area1_15*

Metodologías			
Activas			2º%area1_15
Rho de Spearman	1º%area1_12	Coeficiente de correlación	,792**
		Sig. (bilateral)	0,000
Bilingüe			
Rho de Spearman	1º%area1_12	Coeficiente de correlación	,540*
		Sig. (bilateral)	0,014

	Tradicional		
Rho de Spearman	1ºarea1_12	Coefficiente de correlación	,471**
		Sig. (bilateral)	0,001

Así, considerando que el mayor coeficiente de correlación se vincula a los alumnos de las metodologías activas, como vemos en la Figura 74, encontramos una correlación lineal y positiva, cuantificando un R cuadrado de 0,825 puntos. Esto implica que en el 82,5% de la variabilidad en el porcentaje de aprobados en las pruebas CDI de 2015 (3º de la ESO) se explica por el porcentaje de aprobados en las pruebas de 2012.

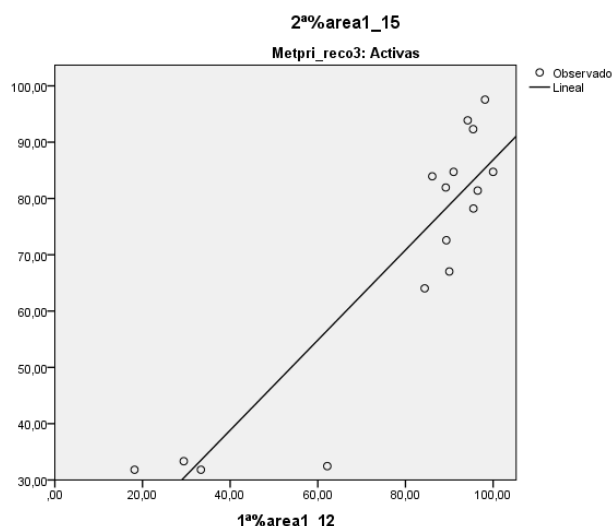


Figura 74. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2ºarea1_15 y 1ºarea1_12 en metodologías activas.

Por otro lado, respecto a las variables 1ºarea2_12 (porcentaje de aprobados de Lengua en Primaria) y 2ºarea2_15 (porcentaje de aprobados de Lengua en Secundaria), podemos observar en la Tabla 89, como existe correlación positiva en el grupo de alumnos de la metodología bilingüe (0,493), con un nivel de significación del 0,05 y en el grupo de metodología tradicional (0,525) con un nivel de significación del 0,01.

Tabla 89. Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables 1ºarea2_12 y 2ºarea2_15

Metodologías			
	Activas		2ºarea2_15
Rho de Spearman	1ºarea2_12	Coefficiente de correlación	0,250
		Sig. (bilateral)	0,351
Bilingüe			
Rho de Spearman	1ºarea2_12	Coefficiente de correlación	,493*
		Sig. (bilateral)	0,027
Tradicional			
Rho de Spearman	1ºarea2_12	Coefficiente de correlación	,525**
		Sig. (bilateral)	0,000

Así, siendo el coeficiente de correlación más potente el relativo al grupo de alumnos de la metodología tradicional, en la Figura 75, estudiada la correlación lineal obtenemos un R cuadrado cuantificado en 0,272 puntos. No obstante, aunque la correlación es positiva no parece que un modelo lineal sea el mejor para explicar la correlación entre ambas variables.

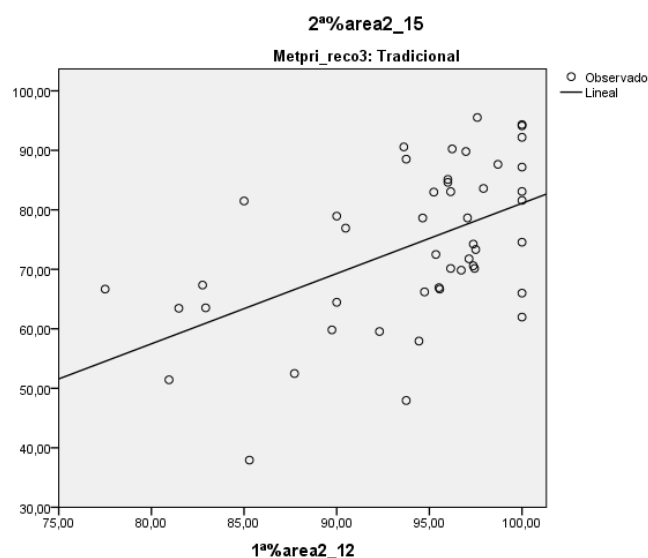


Figura 75. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2ºarea2_15 y 1ºarea2_12 en metodología tradicional.

Finalmente, respecto a las variables 1^ºarea3_12 (porcentaje de aprobados de Matemáticas en Primaria) y 2^ºarea3_15 (porcentaje de aprobados de Matemáticas en Secundaria), tal y como presentamos en la Tabla 90, podemos ver que únicamente encontramos, al 0,01 de nivel de significación, correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos de las metodologías tradicionales, situándose el coeficiente de correlación de Spearman en 0,675 puntos.

Tabla 90. *Correlaciones en el rendimiento académico de los alumnos por metodologías para las variables 1^ºarea3_12 y 2^ºarea3_15*

Metodologías			
Activas			2 ^º area3_15
Rho de Spearman	1 ^º area3_12	Coeficiente de correlación	,675**
		Sig. (bilateral)	0,004
Bilingües			
Rho de Spearman	1 ^º area3_12	Coeficiente de correlación	0,188
		Sig. (bilateral)	0,427
Tradicional			
Rho de Spearman	1 ^º area3_12	Coeficiente de correlación	0,200
		Sig. (bilateral)	0,173

Así, como recogemos en la Figura 76, la relación en el porcentaje de aprobados en los años 2012 y 2015 es positiva y lineal, mostrando un R cuadrado de 0,794, lo que supone que el 79,4% de la variabilidad en el porcentaje de aprobados de los alumnos de las metodologías activas en el año 2015 en 3^º de ESO es explicada por los porcentajes de aprobados en las pruebas CDI de 6^º de Primaria en el año 2012.

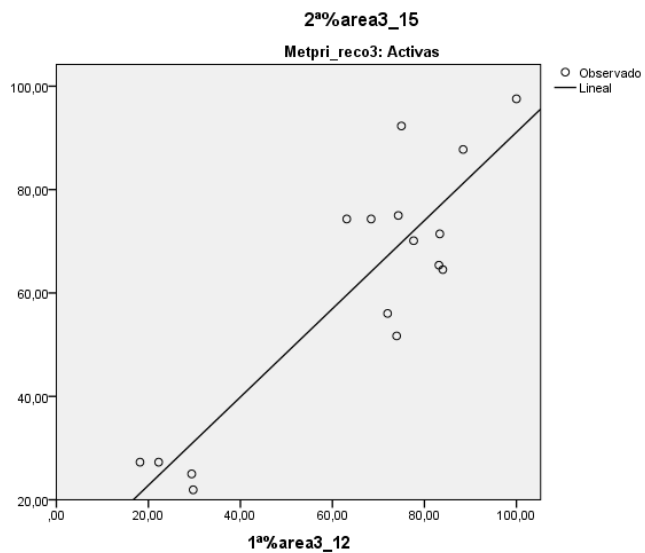


Figura 76. Diagrama de dispersión y línea de ajuste para las variables 2ºarea3_15 y 1ºarea3_12 en metodologías activas.

9. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

9.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez analizados los datos estadísticos pasamos a la última parte de nuestro trabajo doctoral, las valoraciones finales en función de esos datos. Para ello, organizamos este apartado a partir de las hipótesis planteadas en el apartado 7.3 de este trabajo.

9.1.1. CONCLUSIONES RESPECTO A LA HIPÓTESIS PRINCIPAL

Partiendo de la base de que en los resultados obtenidos el área en el que los alumnos obtienen mejores resultados es en Lengua Castellana, situándose en la mayoría de los casos en el lado opuesto el área de Matemáticas,¹⁸⁰ la hipótesis principal de nuestro trabajo de investigación pretendía contrastar la existencia de diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos de Primaria y Secundaria en función de la metodología didáctica recibida en su periodo de escolarización obligatoria, utilizándose para ello, como instrumento de medida, las pruebas CDI aplicadas por la Comunidad de Madrid tanto en 6º de Primaria como en 3º de la ESO.

Pues bien, analizados los datos ya expuestos en el apartado anterior, podemos concluir que en la etapa de Primaria, respecto al alumnado que realizó las pruebas CDI de 6º de Primaria en el año 2011 no existen diferencias significativas en su rendimiento académico en función de tres grupos de metodologías, esto es, activas, bilingües y tradicionales. Esta ausencia de diferencias se repite, tanto en notas medidas en base 10 como en porcentajes de aprobados en las diferentes áreas evaluadas en las pruebas CDI de esos años, es decir, Lengua; Matemáticas y Cultura General, lo que además implica que en la media general de la prueba tampoco haya diferencias.

¹⁸⁰ Como se puede consultar en el 8.2 de este trabajo, para el año 2011, la variable cuantitativa que menor media tuvo, tanto en base 10 como en porcentaje de aprobados fue la relativa a cultura general. En el resto de años analizados fue el área de Matemáticas.

Por otro lado, si bien no se han encontrado diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos de Primaria, no sucede lo mismo con el rendimiento académico de ese mismo alumnado cuando cursa la etapa de Secundaria. Tanto es así que en las pruebas CDI de los alumnos que cursaron 3º de la ESO en el año 2014, si focalizamos nuestra atención en la nota media de las pruebas, se observan diferencias entre el rendimiento académico de los alumnos contextualizados dentro de las metodologías activas y los alumnos de las metodologías bilingüe y tradicional, puntuando en todos los casos por encima las metodologías activas. No obstante, esas diferencias adquieren el carácter de significativas en el caso de las metodologías activas frente a las tradicionales tanto en la nota media global como en el porcentaje de alumnos que superan la totalidad de la prueba. Asimismo, si concretamos más el análisis y tenemos en cuenta de manera parcelada las áreas evaluadas en las CDI de Secundaria (Lengua y Matemáticas), se observa que en ambos casos las metodologías activas obtienen mejores resultados que las metodologías bilingüe y tradicional, no solamente en notas en base 10, sino también en porcentajes de aprobados. Esas diferencias presentan un carácter significativo en el área de Lengua, aspecto este que se repite únicamente entre la metodología activa y tradicional cuando focalizamos el análisis en el porcentaje de aprobados de las pruebas CDI para ese mismo área.

De igual forma, cuando procedemos a analizar el rendimiento académico de los alumnos segmentando las metodologías activas en diversas modalidades y enfrentándolas a metodologías bilingües y tradicionales a través de análisis descriptivos, observamos como el rendimiento de los alumnos contextualizados en una enseñanza próxima a los postulados de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), así como a la metodología constructivista cuando se aplica a lo largo de toda la etapa de Primaria, obtienen generalmente mejores medias en todas las áreas evaluadas tanto en notas en escala de 0 a 10 como en porcentajes de aprobados en las pruebas CDI correspondientes al año 2011 en 6º de Primaria. Este hecho, tiende a repetirse cuando analizamos el rendimiento de esos mismos alumnos pero evaluados en el año 2014 en 3º de Secundaria, ya que observamos que son nuevamente los alumnos vinculados a la metodología ILE los que obtienen mejores resultados en las diversas áreas evaluadas y por tanto,

también a nivel global. A este respecto, cabe destacar que puesto que en Secundaria desaparecen algunas metodologías aplicadas en Primaria (por ejemplo la metodología constructivista), son reseñables los buenos resultados académicos de los alumnos que desarrollaron estudios de Secundaria dentro del contexto del aprendizaje cooperativo.

Esta situación descrita para los alumnos evaluados tanto en 2011 como en 2014 en 6º de Primaria y 3º de la ESO respectivamente, se asemeja a la del alumnado evaluado en 2012 (6º de Primaria) y posteriormente en 2015 (3º de la ESO).

De esta forma, al igual que para los alumnos de 6º de Primaria del año 2011, los resultados de nuestra investigación nos llevan a confirmar la ausencia de diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 6º de Primaria en el año 2012 en función de los tres grupos metodológicos ya descritos (activo, bilingüe y tradicional). Esta situación descrita en Primaria redunda en estudios precedentes respecto a que la aportación de las metodologías didácticas al rendimiento académico es poco significativa, al menos en las áreas de ciencias, adquiriendo mayor relevancia otros factores como los de carácter social, económico o actitudinal (Gil Flores, 2014). Por el contrario, los resultados aquí obtenidos para Primaria, contrastan con investigaciones que nos indican que, por ejemplo, para los alumnos que realizaron las pruebas CDI en los años 2010 y 2011, cuando los padres cuentan únicamente con estudios obligatorios, los alumnos de las escuelas bilingües obtienen peores resultados que sus iguales de las escuelas no bilingües en el área enseñada en inglés, es decir, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural cuyos contenidos coincidirían con la prueba de cultura general (Anghel, Cabrales y Carro, 2013) y que actualmente se correspondería con las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.

Por otro lado, al analizar el rendimiento académico del grupo de alumnos evaluado en 2012 cuando tres años más tarde realizaron las pruebas de Secundaria de 2015 en función nuevamente de las metodologías activas, bilingüe y tradicional, podemos decir que en las notas medias de los alumnos se observa que en todos los casos, es decir, nota media en el área de Lengua y Matemáticas y por tanto en las notas medias generales de las pruebas, las

puntuaciones medias de los alumnos de las metodologías activas son superiores a las del resto de alumnos evaluados, siendo esas diferencias significativas en el caso de las metodologías activas respecto a las tradicionales. Este aspecto, se confirma cuando nuestro análisis se centra en el porcentaje de alumnos aprobados, si bien esas diferencias alcanzan la categoría de significativas en el caso del porcentaje de aprobados en el área de Matemáticas, siendo superior el de las metodologías activas. Estos datos concuerdan con lo que apunta Gil Flores (2014) cuando cita las revisiones bibliográficas de Schroeder, Scott, Tolson, Huangy Lee (2007) sobre trabajos en Estados Unidos o de Minner, Levy y Century (2010), respecto al efecto positivo de metodologías de enseñanzas colaborativas y de investigación es decir, metodologías activas, en la adquisición de conocimientos en áreas de ciencias en los alumnos de Secundaria.

Finalmente, cuando segmentamos las metodologías activas en diversas modalidades y realizamos un análisis descriptivo de todas ellas comparadas con la metodología bilingüe y la tradicional, observamos que al igual que en 2011, los alumnos evaluados en el año 2012 en 6º de Primaria que obtienen mejores resultados son tanto los que cursaron estudios de Primaria dentro del contexto de la enseñanza constructivista como los de la metodología próxima a la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Estos resultados, se confirman cuando esos mismos alumnos fueron evaluados en el año 2015 en 3º de ESO, ya que son los alumnos vinculados a la metodología ILE los que obtienen mejores resultados en las diversas áreas evaluadas y por tanto, también a nivel global. A este respecto, teniendo en cuenta que la metodología constructivista no aparece en el estudio de Secundaria, también son reseñables los buenos resultados académicos de los alumnos que desarrollaron estudios de Secundaria dentro del contexto del aprendizaje cooperativo.

Expuesto todo lo anterior y considerando que el objetivo de nuestra investigación es determinar las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en función de la metodología recibida atendiendo las pruebas de evaluación externa CDI de la Comunidad de Madrid, nuestros hallazgos nos llevan a concluir que en Primaria no existen diferencias significativas en el rendimiento académico del alumnado en función de la metodología didáctica recibida, aspecto este que cambia sustancialmente en Secundaria, donde en todos los casos analizados,

sean o no significativas las diferencias, los alumnos de las metodologías activas muestran mejores medias y mayores porcentajes de aprobados en las pruebas CDI de la Comunidad de Madrid, siendo esto un indicio de que las metodologías activas presentan un mejor comportamiento en las pruebas de los años 2014 y 2015. Además, dentro de esas metodologías de carácter activo, los alumnos de la metodología próxima a los postulados y modos de plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Institución Libre de Enseñanza obtienen mejores resultados que el resto.

Así pues, desde nuestro punto de vista, la ausencia de diferencias significativas en la etapa de Primaria en los dos años analizados, es decir, 2011 y 2012, puede ser consecuencia de las propias características de la etapa. En este sentido, centrándonos en el eje principal de nuestra investigación, es decir, la evaluación, podemos afirmar que en la etapa de Primaria, tal y como establece el artículo 20 de la LOE antes y después de la Reforma de la LOMCE, la evaluación presenta un carácter continuo y global, teniéndose en cuenta la mejora, el avance o el progreso en la totalidad de las áreas.¹⁸¹ Este aspecto, a nuestro entender, confiere al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de Primaria un carácter interdisciplinar y de cohesión que permite que todas las áreas curriculares estén relacionadas unas con otras a través de las denominadas competencias clave y que por tanto, se aborden múltiples aprendizajes relacionados unos con otros desde diversas perspectivas curriculares, disminuyéndose el peso de la metodología aplicada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, la importancia de la metodología didáctica aplicada en nuestras aulas y centros de Primaria, se puede ver disminuida por ser la etapa de Primaria la primera toma de contacto del alumno, no sólo con la enseñanza obligatoria, sino también con lo que va a ser su vida académica durante muchos años, lo que conlleva que la enseñanza Primaria adquiera un carácter protector en el que la

¹⁸¹ Los alumnos que fueron evaluados en los años 2011 y 2012 en 6º de Primaria realizaron sus estudios de Primaria en el contexto de dos leyes educativas, la LOGSE y la LOE. Al igual que en LOE y LOMCE, la LOGSE en su artículo 15 establecía una evaluación de carácter continuo y global.

relación familia y escuela se convierte en un eje fundamental de la acción docente, ya que atendiendo a autores como Redding y Thomas (2005) o Bolívar (2006) entre otros, resulta obvio “reconocer que la colaboración entre profesionales de la educación y las familias incrementa la efectividad y coherencia de los aprendizajes de los estudiantes” (como se cita en Domingo, Martos y Domingo, 2010, p. 115).

Así, conforme se avanza en los estudios obligatorios, en este caso en la etapa de Secundaria, el peso de la metodología parece que se va incrementando, ya que como hemos visto, comienza a haber diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos cuando reciben enseñanzas bajo un prisma metodológico diferente. Este aspecto, siguiendo la misma línea de argumentación que en el caso de Primaria, pensamos que puede ser debido al carácter de la propia etapa de Secundaria.

En este sentido, teniendo en cuenta que según el calendario de implantación de la LOMCE, no ha sido hasta el curso académico 2016/2017 cuando esta Ley ha quedado totalmente implantada en Secundaria, cabe destacar que hasta esa fecha, la Ley que ha regulado la evaluación en la etapa de Secundaria ha sido la LOE, quedando recogido en su artículo 28 que, por ejemplo, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos tendrá, como en Primaria un carácter continuo, pero al contrario de esta, también será diferenciada en función de las diversas materias curriculares.¹⁸² Este hecho, a nuestro entender, ha provocado que en los centros educativos de Secundaria haya sido más difícil una propuesta pedagógica conjunta, globalizada y de carácter interdisciplinar en la que se apueste por metodologías activas o alternativas que son, como hemos visto, las que mejores resultados académicos obtienen en las pruebas CDI de 3º de la ESO en los años 2014 y 2015.

A esta situación, pensamos se añaden aspectos relacionados con la formación del docente de Secundaria, ya que como indica Bolívar (2007) en España, al igual que en otros países europeos, tiene un evidente carácter disciplinar “centrado en conseguir una maestría en el saber de una materia o disciplina” (p.

¹⁸² La nueva redacción dada en la LOMCE al artículo 28 establece que la evaluación en Secundaria “será continua, formativa e integradora” (p. 97876).

16), quedando lo metodológico o pedagógico, según apunta el propio autor, ciertamente en un segundo plano. A esto se añade, atendiendo al trabajo realizado por Pontes, Ariza y Rey (2010), que son los propios estudiantes del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y de los actuales Másteres de Profesorado en Enseñanza Secundaria (MPES), es decir, estudiantes con la motivación de impartir docencia en Secundaria, los que conceden poca importancia a la formación psicopedagógica dentro de las cualidades docentes, dando mayor importancia al dominio de contenidos disciplinares.

Toda esta situación descrita hará que, desde nuestro punto de vista, los centros docentes que pretendan vincular el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos a las metodologías activas o alternativas deban invertir en la formación de “su” profesorado quedando por tanto, la apuesta por metodologías innovadoras, muy restringido a centros y profesionales que crean en esos proyectos de actuación docente y que además, dispongan de recursos para llevarlos a la práctica, aspecto este que como hemos comprobado, tiene un efecto positivo en el rendimiento del alumnado de Secundaria, al menos en los que realizaron las pruebas CDI en los años 2014 y 2015.

9.1.2. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS HIPÓTESIS SECUNDARIAS

Una vez contrastada la hipótesis principal de nuestro trabajo de investigación, pasamos a abordar las hipótesis secundarias.

En este sentido, la primera de ellas hacía referencia a la existencia de diferencias significativas en el rendimiento académico del alumnado de Primaria y Secundaria detectadas a través de las pruebas CDI de 6º de Primaria y de 3º de la ESO en función de la metodología didáctica recibida en centros educativos contextualizados por zonas geográficas de la Comunidad de Madrid.

De esta forma, respecto a la etapa de Primaria, los resultados que obtenemos nos llevan a desechar las diferencias significativas por zonas geográficas en los años 2011 y 2012. No obstante, en la etapa de Secundaria, esas diferencias sí presentan un carácter significativo. Tanto es así, que las notas medias de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 2014 de la zona Sur, puntúan

significativamente por debajo de los de la zona Oeste en Lengua y de los de la zona Capital en Matemáticas, manifestándose esto en una puntuación media general significativamente inferior de la zona Sur respecto a la Oeste y a Capital. Estos datos se confirman cuando focalizamos nuestro análisis en porcentaje de aprobados, ya que los alumnos de la zona Sur aprueban la totalidad de las pruebas CDI del 2014 en menor medida que los alumnos de la zona Oeste y Capital, así como de manera más concreta, en el área de Matemáticas, los de la zona Sur puntúan significativamente por debajo de los alumnos matriculados en centros educativos de la zona Capital.

Esta situación, en la que los alumnos de la zona Sur presentan un rendimiento académico más bajo que los alumnos de otras zonas geográficas también se repite en las pruebas CDI del año 2015, en las cuales detectamos que los alumnos del Sur de la Comunidad de Madrid, en el área de Matemáticas, muestran un menor rendimiento académico que los de la zona Norte, Oeste y Capital, así como un menor rendimiento académico global (media de Lengua y Matemáticas) que los de la zona de Madrid Capital. Estos datos, cuando hablamos de porcentajes de aprobados, vuelven a mostrar diferencias significativas en las que los alumnos del Sur aprueban en menor medida la nota media de las pruebas CDI de 2015 que los alumnos de la zona Norte, Oeste y Madrid Capital. Si concretamos algo más, los alumnos de la zona Sur también aprueban en un porcentaje significativamente más bajo en el área de Matemáticas que los alumnos de la propia Capital, así como de los alumnos de la zona Oeste.

En cualquier caso, como ya vimos en el análisis de datos, en esas diferencias de rendimiento académico por zonas geográficas no existe interacción de la metodología didáctica recibida por los alumnos, por lo que pueden deberse a otros factores de carácter socioeconómicos, entre ellos, el nivel de renta familiar, ya que por ejemplo, la zona Sur cuenta algunos de los municipios con mayores tasas de paro de la Comunidad,¹⁸³ mientras que, según datos del INE (2015), además de la propia ciudad de Madrid, en las zonas Oeste y Norte se localizan

¹⁸³ Información relativa al *Paro por municipios: Madrid (Madrid)*, disponible en: <http://www.datosmacro.com/paro/espana/municipios/madrid/madrid>

municipios situados entre los primeros puestos en renta de hogares no solamente de la Comunidad Madrid, sino de España.

Por otra parte, la segunda hipótesis secundaria en nuestro trabajo se refería a la existencia de diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid en función de la metodología didáctica recibida en centros contextualizados por su titularidad pública o privada/concertada.

Nuestra investigación muestra como en la etapa de Primaria, salvo en las pruebas relativas a cultura general del año 2012, las medias y porcentajes de aprobados de los alumnos de los centros privados/concertados son más altas que las de los alumnos de los centros públicos. No obstante, esas diferencias no son significativas, lo que hace descartar que la interacción de la metodología didáctica recibida por el alumnado sea un factor determinante.

Desde nuestro punto de vista, esa ausencia de diferencias significativas en Primaria entre el rendimiento de unos y otros alumnos, posiblemente se deba a diversos factores que permiten compensar el factor socioeconómico,¹⁸⁴ tales como los niveles de motivación, satisfacción laboral u otros que tengan que ver con el proceso selectivo de los maestros del sector público, los cuales para acceder a la función pública deben superar un concurso oposición.

Por otro lado, cuando nuestro estudio se centra en el análisis del rendimiento académico de los alumnos de Primaria cuando cursaron enseñanzas de Secundaria, las diferencias en el rendimiento sí son significativas a favor de los alumnos de la enseñanza privada/concertada, aspecto este que coincide con los datos del Informe PISA 2015 para alumnos de Secundaria de la mayoría de los países en los que se centra el Informe respecto a la enseñanza privada (MECD, 2016).

¹⁸⁴ A diferencia de nuestros hallazgos en las pruebas CDI de 2011 y 2012 para 6º de Primaria, autores como Herrero (2011), en un trabajo realizado con las pruebas CDI de 6º de Primaria del año 2008, llega a la conclusión de que la mayoría de colegios privados/concertados y públicos de zonas de rentas altas obtienen mejores promedios en sus calificaciones.

En este sentido, si introducimos la variable metodológica, determinamos que en las áreas de Lengua y Matemáticas y por tanto en las notas medias globales y porcentaje de alumnado que aprueba la nota media de las pruebas CDI de los años 2014 y 2015, el rendimiento de los alumnos que reciben enseñanza tradicional en los centros privados/concertados es significativamente mejor que el de los alumnos que reciben la misma metodología en el sector público, aspecto este que puede ser determinado por factores socioeconómicos o como indican Choi y Calero (2012), por el perfil más heterogéneo de los alumnos de las escuelas públicas, en las cuales, según los citados autores, haciéndose eco de PISA 2009, hay mayor proporción de alumnos inmigrantes, de alumnos con dificultades de aprendizaje, de repetidores de curso o alumnos procedentes de niveles socioeconómicos más bajos.

Estos datos se confirman en nuestro estudio cuando abordamos el rendimiento académico de los alumnos que realizaron las pruebas CDI de 3º de la ESO en el año 2014 de los centros públicos y privados cuando reciben metodologías diferentes, es decir, metodología bilingüe en la enseñanza pública y metodologías activas en la enseñanza privada/concertada, ya que tanto en Matemáticas como en Lengua el rendimiento de los alumnos de privada/concertada es superior, siendo esas diferencias de carácter significativo en el caso del área de Lengua. Este aspecto puede venir determinado por el peso que adquiere la enseñanza en inglés tanto en el currículo de Primaria como en el de Secundaria, especialmente en la modalidad de “Sección Bilingüe” en el caso de Secundaria, donde al menos un tercio del horario lectivo semanal se desarrolla en inglés, pudiendo esto influir en el desarrollo de competencias lingüísticas en castellano.

Finalmente, con la tercera y última hipótesis de carácter secundario hemos pretendido contrastar la existencia de relación entre el rendimiento académico de los alumnos evaluados en los años 2011 y 2014 y la relación entre el rendimiento académico de los alumnos que fueron evaluados en el año 2012 y posteriormente en el año 2015.

Pues bien, las correlaciones más altas, todas ellas positivas, las hemos encontrado, salvo alguna excepción, en el rendimiento académico de los

alumnos contextualizados dentro de las metodologías activas. Este hecho, nos lleva a afirmar que para los dos periodos analizados (2011/2014 y 2012/2015) en mayor medida que el resto de alumnos de otras metodologías, los alumnos de las metodologías activas que obtienen puntuaciones altas o altos porcentajes de aprobados en Primaria también las obtienen en Secundaria, siendo esto aplicable para los alumnos con bajas calificaciones o bajos porcentajes de aprobados.

Desde nuestro punto de vista, estos resultados pueden venir motivados por el hecho de que en la mayor parte de los casos, los centros que aplican metodologías activas presentan una organización en la que integran diferentes etapas educativas, dando no solamente continuidad metodológica al proceso de enseñanza y aprendizaje en Primaria y Secundaria, sino que también habría continuidad en el seguimiento del proceso evolutivo de ese alumnado a lo largo de toda su formación obligatoria, existiendo posiblemente mayor y mejor orientación académica del alumnado, así como mayor y mejor coordinación del profesorado, puesto que aunque sean etapas diferentes se integran en el mismo centro educativo. Además, habría también una relación más fluida y cercana con las familias al generarse, como consecuencia de su prolongada presencia en la vida académica del centro, vínculos de cooperación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

9.2. LIMITACIONES EN LA INVESTIGACIÓN

Dentro de este contexto parece lógico destacar que en toda investigación se encuentran diversos obstáculos que dificultan el desarrollo de la misma. Nuestro trabajo doctoral no ha sido una excepción.

En este sentido, considerando que los objetivos de nuestra investigación quedaron distribuidos en dos grandes bloques, objetivos de naturaleza teórica y de naturaleza investigativa, en nuestro caso hemos encontrado principalmente dificultades en los objetivos de naturaleza investigativa.

Así, considerando que la Administración educativa no dispone de un censo de alumnos o centros educativos en función de la metodología impartida, una de las principales dificultades que encontramos fue la de establecer orden en la

diversidad metodológica de la Comunidad de Madrid, siendo en ocasiones complicado contrastar información que nos permitiese ubicar o clasificar algunas metodologías didácticas aplicadas en la región, principalmente por las dificultades para acceder a las personas responsables de su aplicación y desarrollo, lo que nos llevó a buscar otras vías de información y por tanto a prolongar en el tiempo el proceso de clasificación metodológica.

Por otra parte, también hemos encontrado limitaciones a la hora de acceder a la información relativa a nuestro instrumento de recogida de datos, en este caso las pruebas CDI de la Comunidad de Madrid de 6º de Primaria de los años 2011 y 2012 y de Secundaria de 3º de la ESO de los años 2014 y 2015. En este sentido, no fue posible acceder a los resultados individuales de los alumnos que realizaron esas pruebas, ya que la Administración competente no permite el acceso a ellos, por lo que en nuestra investigación hemos trabajado con los promedios de los centros en los que se ubicaban los alumnos objeto de nuestro estudio. De igual forma, no fue posible acceder a los criterios de corrección de las pruebas CDI para los años correspondientes a nuestro estudio, aspecto este que nos hubiese permitido conocer, entre otras cosas, en qué medida influye la adaptación o entrenamiento de los alumnos al tipo de prueba realizada y al tipo de corrección establecida.

Asimismo, otra de las limitaciones que nos hemos encontrado en nuestra investigación ha sido la relacionada con los datos relativos a los porcentajes de aprobados en las pruebas CDI de los años analizados. En este sentido, hemos encontrado cierta disparidad entre los datos que publica la Comunidad de Madrid a los que cualquier ciudadano tiene acceso a través de Internet, los datos que nos fueron facilitados por el Departamento competente de la Comunidad de Madrid y los datos que la Consejería de Educación envía a los centros educativos. Este hecho, nos llevó a tomar como referente los datos correspondientes a la publicación web de la Administración educativa madrileña por ser los más difundidos.¹⁸⁵

¹⁸⁵ En la página web *Buscador de colegios* (http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm) están disponibles diversos datos relativos a los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Finalmente, hubiese sido interesante disponer de los resultados medios por centros e individuales por alumnos de las Evaluaciones de Diagnóstico que se realizaron en 4º de Primaria entre los años 2005/2006 y 2010/2011 y que tenían un carácter censal para los propios centros y muestral para la Administración. Esas pruebas también fueron realizadas por el alumnado objeto de nuestra muestra, por lo que disponer de esos resultados hubiese aportado a nuestro trabajo todavía mayor valor de continuidad en cuanto al análisis del rendimiento académico de los alumnos, ampliándose el estudio a 4º y 6º de Primaria y 3º de la ESO. No obstante, las diversas instituciones públicas y privadas involucradas en la realización de esa prueba no accedieron en ningún caso a facilitarnos esos datos.

9.3. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Por último, el trabajo de investigación que hemos llevado a cabo nos permite tener una visión amplia a la vez que profunda de las diferencias en el rendimiento académico en función de la metodología didáctica recibida por los alumnos a lo largo de la enseñanza obligatoria, en este caso de los alumnos que fueron evaluados por la Comunidad de Madrid en dos periodos diferentes, 2011/2014 y 2012/2015 respectivamente. Además, a lo largo de nuestra investigación hemos comprobado como las metodologías activas resultaron ser las más eficaces en las pruebas de Secundaria de los años 2014 y 2015 realizadas por la Comunidad de Madrid a los alumnos de la región.

Pues bien, considerando lo anterior, cabe destacar que el contexto de nuestra investigación se circunscribió a analizar el rendimiento académico de alumnos cuyos estudios de Primaria y Secundaria se desarrollaron en centros educativos con una larga trayectoria en la aplicación de metodologías, no solamente activas, sino también bilingües y tradicionales.

En este sentido, resulta obvio decir que la metodología tradicional, fundamentada principalmente en el uso de libros de texto junto a las explicaciones magistrales del profesor, está ampliamente implantada en nuestro sistema educativo, al igual que sucede con la enseñanza bilingüe, la cual, al menos en la Comunidad de Madrid alcanza a una parte importante de la población escolar de la región, de hecho en el curso 2016/2017 según datos del

Gabinete de Comunicación de la Comunidad de Madrid ¹⁸⁶ este tipo de enseñanza llega ya a más de 180.000 alumnos. En el lado opuesto a lo descrito, nos encontramos con el alumnado contextualizado en centros cuyas líneas educativas se basan en una serie de características que nos ha llevado a definirlos como metodologías activas o incluso alternativas, por ser diferentes a la enseñanza tradicional en cuanto a la forma de abordar los contenidos de enseñanza y por utilizar recursos alternativos al libro de texto.

Así, considerando por una parte que los responsables políticos, a través de una amplia diversidad de normativa educativa, tratan de favorecer el necesario cambio metodológico y por otra, teniendo en cuenta que los alumnos objeto de nuestro estudio, formaron parte de un núcleo reducido de centros que apostaron en su día por las enseñanzas activas, la principal línea de investigación futura, pensamos que debería dirigirse a profundizar sobre el hecho de si los resultados obtenidos en este trabajo doctoral para las etapas Primaria y Secundaria se confirman posteriormente en otras etapas educativas más avanzadas. Asimismo, otra línea de investigación futura podría dirigirse al análisis del rendimiento académico atendiendo a otro tipo de pruebas de evaluación externa o realizándose agrupaciones metodológicas diferentes a las aquí realizadas. Unas agrupaciones a través de las cuales se pueda contrastar la existencia en nuestro sistema educativo de un más amplio abanico de centros educativos convencidos de que las enseñanzas en las que se dota a los alumnos de los instrumentos necesarios para que a través de la participación, la colaboración, la promoción del espíritu crítico, del análisis, de la reflexión o de la propia actividad investigadora desarrollan aprendizajes de calado que perduran en el tiempo por ser aprendizajes creados por los propios alumnos, proporcionando por tanto a esos alumnos, un proceso de enseñanza y aprendizaje de carácter activo.

186

Información

disponible

en

<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheaderna me1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D160210+NP+Nuevos+centros+biling%C3%BCes.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352901105434&ssbinary=true>

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, D. D. (2008). Construcción de identidades colectivas culturales a través del sistema educativo: Comunidades Autónomas y LOGSE. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 207-241.
- Agudo, M. T., González, R., Hill, E., Justo, M^a. A., Kelly, R., Locke, M., Medrano, M^a. P., y Reilly, M^a. T. (2006). *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Albert Gómez, M. J. (2011). Derechos humanos y principios educativos en educación. En M. López-Jurado, (Coord.). *Educación para el siglo XXI*, (pp. 271-303). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Alcaide, A. M. (2009). Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). Cabás, (1). Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos1/71-la-ley-de-instruccion-publica-ley-moyano-1857?showall=1>
- Alfaro, I. J. (2009). Seminarios y talleres. En M. de Miguel, (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp. 53-81). Madrid: Alianza Editorial
- Aliaga, R. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE). *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1. (0), 129-138. Recuperado de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/r_aliaga.pdf
- Álvarez, V., Herrejón, V. C., Morelos, M., y Rubio, M^a. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf>

- ANELE (2016). *Curso escolar 2016/2017. Evolución de los precios de los libros de texto*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:1a8a3028-6b67-4a25-bcf4-a45d8493521a/evolucion-precios-librotexto-2016.pdf>
- Anghel, B., Cabrales, A., y Carro, J. M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España. El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. *Documentos de Trabajo (FEDEA)*. (8). Recuperado de: <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Anghel, B., Goitia, A. C., González, J. S., y Labrador, I. S. (2013). Publicación de los resultados de las pruebas estandarizadas externas: ¿Tiene ello un efecto sobre los resultados escolares? *Documentos de Trabajo (FEDEA)*, (7). Recuperado de: <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-07.pdf>
- Angulo, G. (2015). *La educación en el centro. Clave de desarrollo en la agenda post 2015*. (Estudios e informes, No.9. Entreculturas). Recuperado de: <https://www.entreculturas.org/publicaciones/la-educacion-en-el-centro-clave-de-desarrollo-en-la-agenda-post-2015>
- Angulo Rasco, J. F. y Vázquez Recio, R. M. (2010). El currículum y los nuevos espacios para aprender. En J. Gimeno Sacristán, (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 501-526), Madrid: Morata.
- Apodaca, P. (2009). Estudio y trabajo en grupo. En M. de Miguel, (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp. 169-190). Madrid: Alianza Editorial.
- Apolo, C. R. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 31(1), 69-94.

- Apolo, C. R. (2013). El sistema educativo español en el siglo XIX: fundamentos constitucionales y política escolar. *Cadernos de História da Educação*, 12(2). 435-454.
- Arasanz Mayolas, A. (2014). Análisis de la nueva Ley de Educación en España. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 125-149.
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus: Revista de Educación*, 13(24), 76-92.
- Arboleda, J. C. (2015). El currículo desde la pedagogía comprensivo-edificadora. *Revista Educación y Pensamiento*, 22(22), 47- 65.
- Arias, J. M. (2009). Clases prácticas. En M. de Miguel, (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp. 83-102). Madrid: Alianza Editorial.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44
- Arroyo, R. (2009). Enfoque didáctico para la interculturalidad. En A. M. Rivilla, y F. S. Mata, (Coords.). *Didáctica general*. (pp. 389-414). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Atalaya, Z. (2011). Trabajo por rincones en Educación Infantil. *Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (15). Recuperado de: <http://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=8583&s=>
- Balsera, P. D., Garmendia, L. M. N., y Urdin, J. A. (2015). Las políticas supranacionales de UNICEF, infancia y educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 25-38.
- Banco Mundial (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en el conocimiento y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de*

educación 2020 del Grupo Banco Mundial. Resumen ejecutivo.
Washington DC: Banco Mundial.

Bará, J. y Domingo, J. (2005). Técnicas de aprendizaje cooperativo. En *Taller de Formación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.uam.es/calidad/documentos/cursoEPS.pdf>

Barbero, J. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. *Cabás*, (11), 40-70. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/documentos/cabas11/Programas%20de%20educacion%20bilingue%20en%20Cantabria.pdf>

Beltrán, R. R. y Cuellar, M. Y. C. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 157-172.

Beltrán Llera, J. y Pérez Sánchez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32 (3), 204-231.

Bernal, C. I. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456.

Bernal, C. I. (2009). Importancia de la educación basada en competencias para una práctica profesional efectiva. *Revista de la Universidad Autónoma de Chihuahua: Synthesis*, (49). Recuperado de: http://www.uachnet.mx/extension_y_difusion/synthesis/2009/08/20/importancia_de_la_educacion_basada_en_competencias.pdf

Bernal Martínez, J. M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 171-182.

- Boado, H. C. (2009). La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, (7). Recuperado de: <http://biblioteca.ribei.org/1555/1/ARI-7-2009.pdf>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119-146.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *ESE: Estudios sobre Educación*, (12), 13-30.
- Bolívar, A. (2010a). La autonomía de los centros educativos en España. *Participación Educativa*, (13), 8-25.
- Bolívar, A. (2010b). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una revisión actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 10-33.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A., y Luengo, F. (2007). Una educación democrática de la ciudadanía. En R. Feito y R. J. García, (Coords.). *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de la ciudadanía*, (pp. 7-32). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2006). Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas. En L. M. Naya, y P. Dávila, (Coords.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado I: X Congreso de Educación Comparada*, (pp.125-137). San Sebastián: Espacio Universitario/Erein.
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2008). Las evaluaciones externas de las políticas educativas nacionales: causas y efectos. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(3), 15-19.

- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364.
- Bozu, Z. y Muñoz, F. I. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de casos. *Revista de Educación*, (358), 238-257.
- Branda, L. A. (2009). El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res popularis. *FEM. Revista de la Fundación de Educación Médica*, 12(1), 11-23.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de Pedagogía*, (420), 26-29.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1). Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n6/16993748n6a4.pdf>
- Cabras, S., y Tena, J. (2013). Estimación del efecto causal del uso de ordenadores en los resultados de los estudiantes en la prueba PISA 2012. En MECD. *Informe PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Volumen II: Análisis secundario*. OCDE, (pp. 67-88). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cabrera, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (10), 147-181.
- Calatayud, M. A. (2008). *La escuela del futuro*. Madrid: Editorial CCS.
- Calero, J. y Choi, A. (2012a). Educación y políticas educativas en el estado de las autonomías. *Informe Comunidades Autónomas*, (2012). 121-150.
- Calero, J., y Choi, Á. (2012b). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 29-42.

- Calero, J., Choi, Á., y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. *Cuadernos Económicos de ICE*, (78), 281-310.
- Calero, J., y Escardíbul J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Documents de Treball IEB*, (7). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/177699>
- Calero, J., Escardíbul, J. O., y Choi, Á. (2012). El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA-2009: radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, (19), 69-104.
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(1), 9-21.
- Carazo, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión: Revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, (20), 165-193.
- Carbonell, J. C. (2016). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cardona J. (2010). La identidad de los centros escolares: el Proyecto Educativo. En A. M. Rivilla, y M. L. Sevillano García, (Coords.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 123-166). Madrid: Editorial Universitas.
- Caride Gómez, J. A. (2007). Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 313-334.
- Carpizo, J. (2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. *Cuestiones Constitucionales: Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, (25), 3-29.

- Carrasco, J. B, (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Casanova, M^a. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Castro, R. M. de (2014). La enseñanza bilingüe en Madrid. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (43), 197-209.
- Castro, A. de, Cruz, J. L., y Ruiz-Montoya, L. (2009). Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales* (50), 353-382.
- Cembrano, D. (2010). Una educación personalizante, un proyecto pedagógico para el siglo XXI. *Cuadernos Educación*, 23. Recuperado de: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_23/Educacion_personalizada_arch_adj.pdf
- Cendoya, A. M., Di Bin, V., y Peluffo, M. V. (2008). AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Puertas Abiertas*, 4(4), 65-68
- Chaparro, A. A., González, C., y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68.
- Choi, A., y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 31-57.
- Choi, Á., y Calero, J., (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, (362), 562-593.
- Cifuentes A., y Fernández, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio" Apóstol San Pablo"

de Burgos (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 57-73.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 34-39.

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (72), 17-40.

Coll, C, Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>

Colom, A. J. (2009). Las políticas educativas y el compromiso local en España. En M. A. Santos Rego (Ed.). *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad* (pp. 125-140). Barcelona: Octaedro Editorial.

Comisión Europea (2000). *Indicadores relativos a la calidad de la educación escolar. Informe europeo de mayo de 2000 sobre la calidad de la educación escolar: dieciséis indicadores de calidad*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11063>

Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comunidad de Madrid (2015). *Madrid, Comunidad Bilingüe. 2014-2015*. Madrid: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la

Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

Comunidad de Madrid (2017). *Datos y cifras de la educación 2016/2017*. Madrid: Dirección General de Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

Conde, R. M^a. S. (2007). La política educativa en la España decimonónica y su trascendencia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(1), 167-176.

Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2016a). *Cuestionarios de contexto para las familias. 3º de Educación Primaria. Mayo 2016*. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2016b). *Cuestionarios de contexto para los alumnos. 6º de Educación Primaria. Mayo 2016*. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Consejo Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Consejo Europeo (2002). *Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de: http://cordis.europa.eu/programme/rcn/805_es.html

Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Luxemburgo: Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29&from=ES>

Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, 1978, 29 de diciembre.

Constitución Política de la Monarquía Española. Promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13560541190812942643380/index.htm>

Contreras, L. C. (2009). El papel de la resolución de problemas en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 1 (1), 37-98.

Contreras Domingo, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En J. Gimeno Sacristán, (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 548-566), Madrid: Morata.

Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas, de 18 de abril de 2013. Madrid. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:795c5cfb-e9b4-4ee6-b2c1-5e2864f7e49e/convenio-mec-bc-2013.pdf>

Cordero, J. M., Manchón, C., y Simancas, R. (2012). Análisis de los condicionantes del rendimiento educativo de los alumnos españoles en PISA 2009 mediante técnicas multinivel. *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 71-96.

Costa, M., y Torrubia, R. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Participación Educativa*, (4), 47-53.

Davini, M^a. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria (Decreto 22/2007, de 10 de mayo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 126, 2007, 29 de mayo.

Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria (Decreto 89/2014, de 24 de julio). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 175, 2014, 25 de julio.

Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (Decreto 23/2007, de 10 de mayo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 126, 2007, 29 de mayo.

Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 48/2015, de 14 de mayo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 118, 2015, 20 de mayo.

Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación e Investigación (Decreto 127/2017, 24 de octubre). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 255, 2017, 26 de octubre.

Decreto del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid (Decreto 29/2013, de 11 de abril). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 86, 2013, 12 de abril.

- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Delors et al. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Delgado, M., y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. Recuperado de: http://bibliografia.eovirtual.com/DelgadoM_2009_Estrategias.pdf
- Díaz, J. I. (2010). La reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática (1977-2000). *Revista de Educación*, (351), 259-282.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Diéguez, J. L. R. (2010). La evaluación en el diseño curricular. Concepto, análisis y caracterización de la evaluación en la educación española actual. En A. M. Rivilla, y M. L. Sevillano García, (Coords.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 777-804). Madrid: Editorial Universitas.
- Díez-Palomar, J., y Flecha García, J. R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 19-30.
- Domingo, J., Martos. M. A., y Domingo, L. (2010). Colaboración familia–escuela en España: retos y realidades. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133.
- Domínguez-Berrueta, M. y Sendín García, M. A. (2006). Presupuestos históricos y reforma educativa. De la transición a la paralización de la LOCE. *Historia de la Educación*, (25), 519-532.
- Domjan, M. (2009). *Principios de aprendizaje y conducta*. Madrid: Paraninfo
- Ema López, J. E. (2007). Lo político, la política y el acontecimiento. *Foro Interno: Anuario de Teoría Política*, (7), 51-76.

- Enríquez Martínez, Á. (2007). La significación en la cultura: concepto base para el aprendizaje organizacional. *Universitas Psychologica*, 6(1), 155-162.
- Entonado, F. B. y Fustes, M. L (2009). Los medios o recursos en el proceso didáctico. En A. M. Rivilla, y F. S. Mata (Coords.). *Didáctica general*, (pp. 197-239). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Escamilla, A., y Lagares, A. R. (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona: Grao.
- Escribano González, A. (2008). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Escolano, A. (2011). La educación en la España de la Restauración y la Segunda República. En G. Ossenbach, (Coord.). *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*, (pp. 197-219). Madrid: UNED.
- Escuelas Católicas (2015). *Convocatoria para solicitar la incorporación o renovación en el Programa BEDA: Bilingual English Development & Assessment. Curso 2015/2016*. Madrid: Escuelas Católicas de Madrid.
- Espinosa, D. E. (2006-2007). La educación griega y sus fuentes: aproximación a las épocas clásicas y helenísticas en Atenas. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie II, Historia Antigua*, (19-20), 117-134.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, (1), 1-13. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>
- Esteban Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (44), 235-241.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, (340), 19-40.

- Esteve, J. M. (2009). Educación y globalización. La sociedad y la economía del conocimiento. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (11). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/430/274>
- Evans, P. (2007). El Estado como problema y como solución. En C. H. Acuña, (Comp.). *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*, (pp.17-54). Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.
- Fairstein, G., y Carretero, M. (2007). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En J. Trilla, (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 177-205). Barcelona: Editorial Grao.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- Feito, R. (2010). El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria. En J. Gimeno Sacristán, (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp.375-398), Madrid: Morata.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del Derecho a la Educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 28(Esp.). 139-153.
- Fernández, A. (2006). La educación como derecho. Su situación dentro de los derechos económicos, sociales y culturales. *ESE. Estudios sobre Educación*, (10), 79-96.
- Fernández Franco, F. J. (2009). Reinventar lo público: una organización de los centros escolares. *Avances de Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (11). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/424/268>

- Fernández Piatek, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* (15). Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf
- Fernández Soria, J. M. (2008). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE). *Revista de Educación*, (346), 245-265.
- Fernández, M., García, J. N., Caso, A de, Fidalgo, R., y Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, (341), 397-418.
- Fernández, E. M., e Higuera, J. L. V. (2010). El discurso de la calidad en educación: ¿escuelas ISO 9001/2000? *Tendencias Pedagógicas*, (15), 112-123.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R., y Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 5-20.
- Flecha García, R, y Molina Roldán, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances de Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. (23). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/23/24>
- Fonseca, H., y Bencomo, M. N. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado*, 4(Ext.1), 71-93.
- Font, C. M. (2010). ¡Saquen el libro de texto!: resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, (352), 583-597.

- Forteza, M. A. (2009). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. En *Curso CEFIRE: Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias*, Castellón: Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana.
- Franquet, T., Marín, D., Marqués, M., y Rivas, E. (2006). El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria. En *IV Congreso Internacional sobre Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Barcelona. Recuperado de: [http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/AUTONOMO/Franquet%20Sugra%F1es%20et%20al%20-%20Contrato%20de%20aprendizaje\[2\].pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/AUTONOMO/Franquet%20Sugra%F1es%20et%20al%20-%20Contrato%20de%20aprendizaje[2].pdf)
- Fuhem (2015). *Proyecto Educativo de Fuhem*. Madrid: Fuhem Educación.
- Gairín, J. (2010). Innovación y cambio en las instituciones educativas. En A. M. Rivilla, y M. L. Sevillano García, (Coords.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp.49-122). Madrid: Editorial Universitas.
- Gallego Ramírez, S. (2010). Principales corrientes psicológicas y pedagógicas en la Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias educativas*, (33). Recuperado en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_33/SANDRA%20GALLEGO%20RAMIREZ_1.pdf
- Gallego, D., Cacheiro, M. L., Martín, A. M., y Angel, W. (2009). El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (30). Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:425-Mlcacheiro-5030/Documento.pdf>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.

- García de Blas, E. (2 de junio de 2014). España figura a la cabeza de la UE en privatización de la escuela. *Diario El País* [Versión digital]. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/06/01/actualidad/1401644024_776502.html
- García Jiménez, E. (2009). Prácticas externas. En M. de Miguel, (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp. 103-131). Madrid: Alianza Editorial.
- García Llamas, J. L. (2011). Metodología de la investigación educativa. En M. López Jurado (Coord.). *Educación para el siglo XXI*, (pp. 239-270). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- García Prieto, F. J. (2014). El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos. En I. Gómez Hurtado y F. J. García Prieto, (Coords.). *Manual de didáctica. Aprender a enseñar*, (pp. 25-44). Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, J. E., y Cano, M. I. (2006). ¿Cómo nos puede ayudar la perspectiva constructivista a construir conocimiento en educación ambiental? *Revista Iberoamericana de Educación*, (41), 117-131.
- García, D. M., Joaquín, M., Torres, P., y Vázquez, I. R. (2013). Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 2, 219- 225
- García Domingo, B. y Quintanal Díaz, J. (2012). La investigación cuantitativa. En J. Quintanal Díaz, y B. García Domingo, (Coords.). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*, (pp. 73-91). [Versión digital]. Madrid: Editorial CCS.
- Gavilanes, R. V. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, (20), 149-187.

- Gázquez, J. J, Pérez, M^a. C, Ruiz, M^a. I, Miras, F y Vicente, F (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62
- Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, (362), 298-322.
- Gil Flores, J. (2014). Metodologías didácticas empleadas en las clases de ciencias y su contribución a la explicación del rendimiento. *Revista de Educación*, (366), 190-214.
- Gil, C. J., Gil, C. A., y Vera, N. Y. (2011). ¿Por qué una escuela alternativa? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3). Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1595>
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Introducción. En J. Gimeno Sacristán, (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 9- 14). Madrid: Ediciones Morata.
- Gisbert, X. (2015). Evaluaciones externas y calidad. *Magisterio*. Recuperado de: <http://www.magisnet.com/noticia/21731/opinion/evaluaciones-externas-y-calidad.html>
- Gisbert, X., Martínez, M. J., y Gil, G. (2015). El rendimiento en lengua inglesa en programas bilingües en España. *NABE Journal of Research and Practice*, 6. Recuperado de: <https://www2.nau.edu/nabej-p/ojs/index.php/njrp/article/view/94/87>
- Goikoetxea Tabar, M^a. J., Ballarín Castán, A., y Fontal Reglero, R. (2006). Nuevos retos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto europeo: la escuela plurilingüe. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (8), 69-86.

- Gómez Hurtado, I. (2014). El currículum y su planificación. El proyecto educativo. En I. Gómez Hurtado y F. J. García Prieto, (Coords.). *Manual de didáctica. Aprender a enseñar*, (pp. 45-61). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gómez Llorente, L. (2008). El aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Participación Educativa*, (9), 7-13.
- Gómez, A., Mello, R. R., Santa Cruz, I., y Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 113-126.
- Gómez, M., y Viejo, C. (2011). Entrevista con Ana Ayllón, Directora de la Escuela Libre Micael de pedagogía Waldorf. *Magazín* (20), 20-25.
- González, M^a. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660791/REICE_4_1_1.pdf?sequence=1
- González García, A. (2012). La paideia y la construcción de la República platónica. *Revista Historia Autónoma*, (1), 21-36.
- González Jiménez, F. E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp. 1-25). Madrid: Mc Graw Hill.
- González Reyes, L. (2015). Educar para convivir con justicia ecosocial. En V. M. Rodríguez Muñoz, y A. del Pozo Palomo, (Coords.). *El desafío de educar en un mundo incierto. Ideas para la construcción colectiva de un proyecto educativo transformador*, (pp. 151-163). Madrid: Fuhem.

- Gordón, J., y Subía, A. (2014). Análisis de las convergencias entre las escuelas psicológicas y las teorías del aprendizaje. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (16), 191-205.
- Guerrero, T., y Flores, H. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (45), 317-329.
- Gutiérrez, C. (2009). Educación e Ilustración. Manifestaciones en Cantabria. *Cabás*, (2). Recuperado de: <http://revista.muesca.es/remository?func=startdown&id=49>
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, (346), 455-466.
- Henoa, G. C., Ramírez, C., y Ramírez, L. A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora USB*, 7(2), 233-240.
- Heredia, F. J. G., López, L. S. A., Armendáriz, R. N., González, J. R., Hernández, F. L. y Fonseca, A. A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje. *CULCyT*, (57). (Esp.1), 142-184.
- Hernández García, J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 68, (245), 133-150.
- Hernández, F., Escarbajal, A., y Monroy, F. (2015). Deudores de Cádiz: La Constitución de 1812 y la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 213-230.
- Herrán, A. de la (2008). Metodología didáctica en la educación secundaria: una perspectiva desde la didáctica general. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp. 134-149). Madrid: Mc Graw Hill.

- Herrero, J. R. (2011). Rendimiento académico y ambiente social. *Política y Sociedad*, 48(1), 155-174.
- Higueras, J. L. V., y Rodríguez, J. B. M. (2008). Las teorías de la enseñanza y el currículum. En A. de la Herrán, A. y J. Paredes, (Coords.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp. 43-60). Madrid: Mc Graw Hill.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación* (Ext.1), 59-81.
- Iglesias Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 49-70.
- Iglesias de Ussel, J. (2014). La política y las políticas educativas. *Participación Educativa*, 3(5), 17-23.
- INE (2015). *Indicadores urbanos (Urban Audit). Año 2015*. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np920.pdf>
- INEE (2014). La transparencia de las pruebas externas y su papel en la mejora de los resultados. *Boletín de Educación Educaínee*, (37). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/educaine37.pdf?documentId=0901e72b81a44f42>
- INEE y Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INEE y Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- INEE y Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Inspección de Educación (2005). Resultados escolares curso 2003/2004. Educación Primaria. En J. Toro (Coord.). *Resultados de la evaluación final de los alumnos en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Diversificación Curricular, Garantía Social, Bachillerato y Ciclos Formativos. Curso 2003/2004. Cinco años de resultados escolares* (pp. 29-57). *Documentos de trabajo*, (13). Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa.
- Instituto de Evaluación (2006). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2006*. [Versión digital]. Madrid: Instituto de Evaluación. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/ind2006.pdf?documentId=0901e72b80110f28>
- Jiménez Avilés, Á. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125.
- Jiménez Fernández, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 273-300.
- Jiménez Eguizábal, J. A., Jiménez Martín, J., y Palmero Cámara, M. C. (2006). La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos. *Revista Española de Pedagogía*, 64, (234), 249-272.
- Jorge Moreno, J. de, y Santín González, D. (2010). Los determinantes de la eficiencia educativa en la Unión Europea. *Hacienda Pública Española*, (193), 131-156.
- Juliá, F. F. (2012). PISA: aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (19), 11-16.

- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Revista Pensando Psicología*, 6(11), 103-120.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Lacueva, A. (2006). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? En S. Campos, C. C. García Rivera, M. E. Hernández, J. Maldonado, C. Minor, G. Moreno, y R. Valdez, (Comps.). *Ciencias. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*, (pp.15-23). México. D. F: Secretaría de Educación Pública.
- Leibfried, S. y Martens, K. (2009). PISA: Internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132ART9.pdf>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (39), 595-604.
- Lerís, D., y Sein-Echaluce, M. L. (2011). La personalización del aprendizaje: Un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(Ext. 3), 123-134.
- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE) (Ley 14/1970, de 4 de agosto) *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, 1970, 6 de agosto.
- Ley de Instrucción Pública, sancionada por S.M. en 9 de septiembre de 1857. Recuperada de: <http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm> .
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ley 10/2002, de 23 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, 2002, 24 de diciembre.

Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 2006, 4 de mayo.

Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 2013, 10 de diciembre.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley 1/1990, de 3 de octubre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, 1990, 4 de octubre.

Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) (Ley 9/1995, de 20 de noviembre). *Boletín Oficial del Estado*, 278, 1995, 21 de noviembre.

Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) (Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 209, 1983, 1 de septiembre.

Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE) (Ley 5/1980, de 19 de junio). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 154, 1980, 27 de junio.

Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (Ley 8/1985, de 3 de julio). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159, 1985, 4 de julio.

Ley Orgánica de Universidades (LOU) (Ley 6/2001, de 21 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, 2001, 24 de diciembre.

Lobato, C. (2009). Estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. de Miguel, (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp. 191-223). Madrid: Alianza Editorial.

Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., y Blanch, T. A. (2008). *Escuela, educación y territorio. La organización en red local como*

estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 137-151.

López del Castillo, M^a. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

López Cruz, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 200-211.

López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (6). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/282/244>

López-Jurado, M. (2011). Antropología de la educación. En M. López-Jurado, (Coord.). *Educación para el siglo XXI*, (pp. 83-113). Bilbao: Desclée De Brouwer.

López Larrosa, S. (2009) El conflicto entre la familia y la escuela. En *Acta del X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*, (pp. 80-88). Braga: Universidad do Minho.

López, P., y Samek, T. (2009). Inclusión digital: un nuevo derecho humano. *Educación y Biblioteca*, (172), 114-118.

Luengo, J. J., Trujillo, A. L., y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. Editorial. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>

Lundgren, U. P. (2013). Pisa como instrumento político: la historia detrás de la creación del programa Pisa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (2), 15-29.

- Madrid Izquierdo, J. M. (2007). La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 253-284.
- Mann, M. (2007) El poder autónomo del Estado: sus orígenes, mecanismos y resultados. En C. H. Acuña, (Comp.). *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*, (pp. 55-78). Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.
- March, A. F. (2005). Nuevas metodologías docentes. En *Talleres de Formación del profesorado para la Convergencia Europea impartidos en la UPM*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, (24), 35-56.
- Marchesi Ullastres, A. (2006). Cambio educativo y evaluación de las escuelas. *Transatlántica de Educación*, 1, 43-53.
- Martín Ortega, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, (9), 72-78.
- Martín Ortega, E. (2015). Aspectos metodológicos y evaluación de los aprendizajes. En V. M. Rodríguez Muñoz, y A. del Pozo Palomo, A. (Coords.). *El desafío de educar en un mundo incierto. Ideas para la construcción colectiva de un proyecto educativo transformador*, (pp. 211-222). Madrid: Fuhem.
- Martínez Arias, R. (2009). ¿Es posible combinar calidad y equidad en los sistemas educativos? En M. A. Santos Rego, (Ed.). *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad*, (pp. 85-104). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73.

- Martínez Bonafé, J. y Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno Sacristán, (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- Martínez López, C. (2007). El legado de la Institución Libre de Enseñanza en el proyecto educativo andaluz. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (37), 9-18.
- Martínez Martínez, A. M., Padilla Góngora, D., López Lira, R., Ruiz Fernández, I., y Pérez Mora, D. (2012). La evaluación del aprendizaje y el fracaso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD: Revista de Psicología*, 1(1), 533-540.
- Martínez Sánchez, P. C. (2009). La atención a la diversidad y las adaptaciones del currículo. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (31), 357-368.
- Martínez-Otero, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la "escuela-educadora". *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 51-64.
- Martínez, M., y Crespo, E. (2007). La evaluación en el marco del EEES: El uso del portfolio en Filología Inglesa. *Red U: Revista de Docencia Universitaria*, (2). Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/55/public/55-44-2-PB.pdf>
- Maso, J. L. F. (2014). La Institución Libre de Enseñanza: Sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo. *Citius, Altius, Fortius*, 7 (2), 57-82.
- Mata, F. S. y Ortega, J. L. G (2009a). Metodología de la acción didáctica. En A. M. Rivilla, y F. S. Mata, (Coords.). *Didáctica general*. (pp. 167-196). Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Mata, F. S y Ortega, J. L. G (2009b). Enfoque didáctico para la individualización. En A. M. Rivilla, y F. S. Mata (Coords.). *Didáctica general*. (pp. 321-351). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mata, F. S y Ortega, J. L. G (2009c). Enfoque didáctico para la socialización. En A. M. Rivilla, y F. S. Mata, (Coords.). *Didáctica general*. (pp. 353-386). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mateo, J. L. (2006). Sociedad del conocimiento. *Arbor*, (718), 145-151.
- MECD (2007). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2004-2005. Edición 2007. Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/49428ef6-a642-494d-b00f-59064ad4e015/cifrasd3-07-pdf.pdf>
- MECD (2013a). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen 1: Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MECD (2013b). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto. OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MECD (2015). *Evaluaciones externas internacionales del sistema educativo*. [Versión digital]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MECD (2016). *Pisa 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Merchán Iglesias, F. J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6). Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/26015/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Merchán Iglesias, F. J. (2011). La evaluación de centros y profesores como instrumento de la política educativa. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administraciones de la Educación* 19(1), 11-15.
- Merchán Iglesias, F. J. (2012) La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>.
- Miguel, M. de (2009a). Presentación. En M. de Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp. 13-16). Madrid: Alianza Editorial.
- Miguel, M. de (2009b). Métodos y modalidades de la enseñanza en la educación superior. En M. de Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp. 17-26). Madrid: Alianza Editorial.
- Miguel, M. de (2009c). Clases teóricas. En M. de Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp. 27-52). Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Moncada, J. S. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores*, 57 (137), 131-148.

- Montenegro, Y. A. (2013). Democracia, educación cívica y cultura: una reflexión sobre su interrelación. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (18), 41-58.
- Mora, D. (2012). Formación democrática y escuelas democráticas para la construcción de ciudadanía crítica. *Revista Integra Educativa*, 5(2), 11-44.
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Qurrículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (25), 29-56.
- Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 5, 203-209.
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, (1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf>
- Morla, R. (2007). Platón de Atenas: vida e ideas principales. *Eikasía: Revista de Filosofía*, (12), 17-38.
- Morote, A. R., Vicente, M. F., y Quintana, A. B. (2010). La resolución de sistemas de problemas y ejercicios. Un reto a la elevación de la calidad del aprendizaje en la Secundaria Básica. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (15). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/15/mvq.htm>
- Munté, A., Serradell, O., y Flecha, R. (2012). Las comunidades de aprendizaje. *Documentación Social*, (163), 145-160.
- Muñoz, A., y Díaz, M. R. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, (19), 101-126.

- Muñoz Deleito, P., Beltrán Llera, J. y López Cobeñas, E. T. (2009). Perfil en estrategias de aprendizaje de estudiantes de alto rendimiento en Lengua Castellana y Literatura. *FAISCA: Revista de Altas Capacidades*, 14 (16), 49-75.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Muset, M. (2007). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y los métodos globales. En J. Trilla, (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 95-122). Barcelona: Grao
- Nagel, E. J. G. (2012). Cuestionarios de contexto en los estudios de la IEA. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), 29-40.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere: Revista Venezolana de Educación* (35), 629-636.
- Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. (2013). *Historia de la educación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Nieto Martín, S. (2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares. *Teoría de la Educación*, 20, 249-274.
- Nieto Martín, S., y Recamán Payo, A. (2012). Hacia una mayor comprensión global del rendimiento académico a través de las pruebas PISA: contraste de tres hipótesis a partir de unos datos empíricos. *Educación XXI*, 15(1), 157-178.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 181-199.

Núñez, J. C, Solano, P, González-Pineda, J. A y Rosario, P (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.

OCDE. (1960). *Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development*. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm> .

OCDE. (2014). *Resultados de PISA 2012 en foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. París: OCDE. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf

OCDE. (2016). *PISA. Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados principales*. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>

Olivencia, J. J. L. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2). Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/176>

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

ONU. (2015a). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.ipu.org/splz-e/unga16/2030-s.pdf>

ONU. (2015b). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de:

http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf

Orden de la Consejería de Educación, por la que se dictan instrucciones relativas a la celebración de la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de los alumnos de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid, para el curso 2007/2008 (Orden 2358-01/2008, de 5 de mayo de 2008). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 112, 2008, 12 de mayo

Orden de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés (Orden 796/2004, de 5 de marzo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 58, 2004, 9 de marzo.

Orden de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se amplían, con carácter experimental, las enseñanzas de inglés en los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. Madrid: *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* (Orden 2763/2014, de 28 de agosto). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 207, 2014, 1 de septiembre.

Orden de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los centros privados concertados bilingües del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid (Orden 763/2015, de 24 de marzo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 83, 2015, 9 de abril.

Orden de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid (Orden 972/2017, de 7 de abril). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 99, 2017, 27 de abril.

Orden del Consejero de Educación, por el que se aprueba el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables (Orden 5420-01/2005, de 18 de octubre). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 310, 2005, 29 de diciembre.

- Orden Hoz, A. de la (2009). Evaluación y calidad. Análisis de un modelo. *ESE: Estudios sobre Educación*, (16), 17-36.
- Orden Hoz, A. de la, y Jornet, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), 69-88.
- Orden por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (Orden 5958/2010, de 7 de diciembre). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 17, 2011, 21 de enero.
- Ortega, J. (2014). Encuentros de la Teoría de la Gestalt en la comunicación sonora. *Convergencia Científica*, 1(1), 63-72.
- Ortega, J. L. G y Mata, F. S. (2009). Enfoque didáctico para la globalización y la interdisciplinariedad. En A. M. Rivilla, y F. S. Mata, (Coords.). *Didáctica general*. (pp. 293-319). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Ortiz Morales, F. (2012). Evaluación, impacto en el aula. *Ecomatemático*, 3(1), 4-10.
- Ortiz Ocaña, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo xxi. *Praxis*, 7 (1), 121-137.
- Ossenbach, G. (2011). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En G. Ossenbach, (Coord.). *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*, (pp. 21-43). Madrid: UNED.
- Ostenwalder, F. (2013). Programas educativos, reformas educativas y la *longue durée* en la historiografía de la educación. En D. Tröhler, y R. Barbu, (Comps.). *Los sistemas educativos: perspectiva histórica, cultural y sociológica*, (pp. 15-27). [Versión digital]. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Palacios, F. J. P. (2006). Pasado, presente y ¿futuro? de los libros de texto. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (48), 57-63.

- Pardo, A., Ruiz, M. A. y San Martín, R. (2015). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Madrid: Síntesis.
- Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y el Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Pascual, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (23). Recuperado de: http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf
- Payá, A. (2009). Organismos internacionales y políticas educativas. En M. J. M. Usarralde (Coord.). *Educación Internacional*. (pp. 341-374). [Versión digital]. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Payo, J. P. (2012). La concepción antropológica en el krausismo. Krause: una visión del hombre. *Thémata. Revista de Filosofía*, (46), 193-199.
- Pendi, A. I. (2006). *Política educativa. Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. [Versión digital]. Valencia: Nau Llibre.
- Pereyra, M. A., Kotthoff, H. G., y Cowen, R. (2013). PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas. Introducción al monográfico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 6-14.
- Pérez-Agote, J. M. (2010). Los retos del proceso de socialización en los sistemas educativos de las sociedades modernas avanzadas. *Política y Sociedad*, 47(2), 27-45.
- Pérez Bollousa, A. (2009). Tutorías. En M. de Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*.

Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior, (pp. 133-167). Madrid: Alianza Editorial

Pérez Fernández, M^a. N. (2009). El aprendizaje de la lecto-escritura. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (31), 479-489.

Pérez García, F. (Dir.) (2015). *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades*. Madrid: Fundación BBVA.

Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 37-60.

Pérez Juste, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (6). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/275/235>

Pérez Juste, R., Galán González, A. y Quintanal Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. [Versión digital]. Madrid: UNED

Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2014). Estrategias de aprendizaje: función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y Maestros*, (358), 34-38.

Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.

Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 105-127.

- Piña, L. G. (2007). El club conversacional: una estrategia interaccional de aprendizaje para estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Educare*, 11 (3), 144-163.
- Pla, M., Cano, E., y Lorenzo, N. (2007). María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. En J. Trilla, (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 69-94). Barcelona: Grao.
- Plan General de Instrucción Pública. Recuperado de: <http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm>
- Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras, aprobado por S.M. en 16 de febrero de 1825. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=dprCeegbwvEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Pontes, A., Ariza, L., y Rey, R. del (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 131-142.
- Pozo Andrés, M. M. del (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los " centros de interés" decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, (Ext.1), 143-166.
- Pozuelos, F. J., y Rodríguez, F. P. (2008). Trabajando por proyecto en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la Escuela*, (66), 5-27.
- Prats, J. (2008). Los sistemas educativos de la Unión Europea. Diversidad de caminos, mismos objetivos. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (51). Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10442

- Prendes Espinosa, M. P., y Sánchez Vera, M. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (32), 21-34.
- Prieto, O., y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.
- Prieto Egido, M. y Villamor Manero, P. (2012). Libertad de elección de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 127-144.
- Puelles Benítez, M. de (2007). La política escolar del libro de texto en la España contemporánea. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (6). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/279/240>
- Puelles Benítez, M. de (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación Educativa*, (7), 7-15.
- Puelles Benítez, M. de (2009). Calidad, reformas escolares y equidad social. En M. A. Santos Rego, (Ed.). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*, (pp. 25-39). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Puelles Benítez, M. de (2010). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.
- Puelles Benítez, M. de (2011a). Evolución de la educación durante la democracia española. En G. O. Ossenbach, (Coord.). *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*, (pp. 289-314). Madrid: UNED.
- Puelles Benítez, M. de (2011b). Evolución de la educación en España durante el Franquismo. En G. Ossenbach, (coord.). *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*, (pp. 267-287). Madrid: UNED.

- Puelles Benítez, M. de (2011-2012). La educación en el constitucionalismo español. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, (21), 15-35.
- Puelles Benítez, M. de (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED.
- Puelles Benítez, M. de (2013). Reflexiones sobre la Política de la Educación en España: una disciplina problemática. *NAER: Journal of new approaches in Educational research*, 2, (2), 50-55.
- Quiroga, P., e Igelmo, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 79-92.
- Rambla, X., Verger, A., y Tarabini, A. (2009). La influencia externa en las políticas educativas de Argentina, Brasil y Chile (1990-2006). *Linhas Críticas*, 15(28), 5-23.
- Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 133-146
- Ramos García, J. (2008). Trabajando por proyectos en el Primer Ciclo de Primaria: una experiencia de aula. *Investigación en la Escuela*, (66), 71-80.
- Rappoport, S., y Mena, M. S. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 18-29.
- Raventós, F. (2009). Sistemas educativos en las sociedades multiculturales. En M. J. M. Usarralde (Coord.). *Educación Internacional*. (pp. 93-121). [Versión digital]. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 293, 2006, 8 de diciembre.

Real Decreto por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Real Decreto 284/2017, de 24 de marzo). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 72, 2017, 25 de marzo.

Real Decreto por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council (Real Decreto 717/2005, de 20 de junio). *Boletín Oficial de Estado*, núm. 160, 2005, 6 de julio.

Real Decreto sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria (Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 149, 1999, 23 de junio.

Reglamento General de Instrucción Pública decretado por las Cortes el 29 de junio de 1821. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=lf9dlr8VUH8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=eo4fjeZ748EC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=Reglamento+Provisional+de+las+Escuelas+P%C3%BAblicas+de+Instrucci%C3%B3n+Primaria+Elemental&source=bl&ots=ZF0YQkMCNJ&sig=tgXNe5WkmUwuaj06cyU17ivz1Mg&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiikpIlcNAhXKyRoKHfBOD-kQ6AEIHDA#v=onepage&q=Reglamento%20Provisional%20de%20las%20Escuelas%20P%C3%BAblicas%20de%20Instrucci%C3%B3n%20Primaria%20Elemental&f=false>

Represas, N. F. (2015). Elementos de la Unión Europea, la OCDE y la UNESCO: Análisis de carácter supranacional. *Journal of Supranational Policies of Education*, (3), 283-306.

Resolución conjunta de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la realización de la Prueba de Lectura, Escritura y Aritmética (LEA) de los alumnos de segundo curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en el curso 2013-2014 (Resolución de 5 de marzo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 70, 2014, 24 de marzo.

Resolución de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, por la que se dictan instrucciones para la evaluación de diagnóstico de cuarto curso de Educación Primaria que se realizará en el curso 2010/2011 (Resolución de 18 de marzo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 108, 2011, 9 de mayo.

Resolución de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, por la que se dictan instrucciones para la evaluación de diagnóstico de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria que se realizará en el curso 2010/2011 (Resolución de 18 de marzo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 108, 2011, 9 de mayo.

Resolución de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la celebración de la prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el año académico 2014/2015 (Resolución de 23 de febrero). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 57, 2015, 9 de marzo.

Resolución de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la celebración de la prueba de evaluación de las competencias y conocimientos adquiridos por los alumnos de tercer curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en el año académico 2014-2015 (Resolución de 16 de febrero). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 49, 2015, 27 de febrero.

Resolución de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de la prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) de los alumnos del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y del primer curso del Programa de Diversificación Curricular de la Comunidad de Madrid, en el curso 2013/2014 (Resolución de 7 de enero). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 20, 2014, 24 de enero.

Resolución de Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la celebración de la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de los alumnos del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y del primer curso del Programa de Diversificación Curricular de la Comunidad de Madrid, en el curso 2014/2015 (Resolución de 16 de febrero). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 57, 2015, 9 de marzo.

Resolución de las Viceconsejerías de Educación y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el año académico 2011-2012 (Resolución de 2 de marzo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 74, 2012, 27 de marzo.

Resolución de las Viceconsejerías de Educación no Universitaria, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la celebración de las pruebas correspondientes a la evaluación final de los alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso académico 2016-2017 (Resolución de 8 de mayo de 2017). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 110, 2017, 10 de mayo.

Resolución de las Viceconsejerías de Educación no Universitaria, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de las pruebas correspondientes a la evaluación final de los alumnos de sexto curso de Educación primaria de la Comunidad de

Madrid, en el año académico 2015-2016 (Resolución de 6 de abril). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 91, 2016, 18 de abril.

Resolución de las Viceconsejerías de Educación no Universitaria, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de las pruebas correspondientes a la evaluación individualizada de los alumnos de tercer curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el año académico 2015-2016 (Resolución de 6 de abril). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 91, 2016, 18 de abril.

Resolución de la Viceconsejería de Educación y de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la celebración de la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de los alumnos de sexto curso de la Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el curso académico 2010-2011 (Resolución de 28 de marzo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 83, 2011, 8 de abril.

Retamoso, G. (2007). Educación y sociedad. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 7(12), 171-186.

Reyes, M. A. (2013). Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 33(98), 191-199.

Río Sánchez, O. del (2009). TIC, derechos humanos y desarrollo: nuevos escenarios de la comunicación social. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, (38), 55-69.

Rivilla, A. M. (2009). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En A. M. Rivilla, y F. S. Mata, (Coords.). *Didáctica general* (pp. 3-37). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Rivilla, A. M. (2010). Teorías de la enseñanza: sistema metodológico integrado. En A. M. Rivilla, y M. L. Sevillano García, (Coords.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 271-338). Madrid: Editorial Universitas.

- Rivilla, A. M y Mata, F. S (Coords.). (2009) *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, (Ext.1), 31-62.
- Rodrigo, L. (2006). Organismos Internacionales y Reformas Educativas: el Banco Mundial, la OEI y la política de descentralización educativa en la Argentina de los años noventa. *Revista de Educación*, (341), 845-866.
- Rodrigo, L. (2012). El peso de las organizaciones internacionales en la evaluación de los sistemas educativos: Un análisis a partir del estudio PISA de la OCDE. En *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2227/ev.2227.pdf
- Rodrigues, R. (2013). Los portafolios en el ámbito educativo: usos y beneficios. *Cultura de Guatemala*, 2, 157-180.
- Rodrigues de Mello, R. (2011). Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 3-18.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo. En M. L. Rodríguez Palmero, (Org.). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicológica cognitiva*, (pp.7-45). Barcelona: Octaedro
- Rodríguez Romero, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART4.pdf>
- Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 83-103.

- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://myuvmcollege.com/uploads/lectura2011-09/Metodolog%C3%ADa%20de%20investigaci%C3%B3n-2064.pdf>
- Rojas, H. L, (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, (14), 15-20.
- Rueda, M^a. E. (2014). *Aplicación del método AICLE para mejorar el aprendizaje del inglés en Educación Primaria*. Máster Universitario en Neuropsicología y Educación. (Trabajo Fin de Máster). Logroño: Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3030/MariaEsther_Rueda_Caceres.pdf?sequence=1
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, (15), 103-124.
- Ruiz Berrio, J. R. (2011). El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano. En G. Ossenbach, (Coord.). *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*, (pp. 93-118). Madrid: UNED.
- Ruiz Corbella, M. (2011). ¿Qué es educación? La educación y sus rasgos característicos en la sociedad del conocimiento. En M. López-Jurado, (Coord.). *Educación para el siglo XXI*, (pp. 37-60). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, (348), 355-376.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. En R. Monroy y A. Sánchez (Coords.). *25 años de lingüística*

en España [Recurso electrónico]: hitos y retos, (pp. 413-419). Murcia: Universidad de Murcia.

Ruiz, L., y Tellado, I. (2014). Joaquín Sama, la Institución Libre de Enseñanza y su amistad con Giner de los Ríos y los Machado. *Historia Social y de la Educación*, 3(2), 185-202.

Sáenz Higuera, A. (2008). ¿Qué es el aprendizaje basado en problemas? (I). *Padres y maestros*, (319), 33-36.

Salas, R. E. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sánchez Escobedo, P. A., y Valdés Cuervo, Á. A. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 177-196

Sánchez Escobedo, P. A., Valdés Cuervo, Á. A., Reyes Mendoza, N. M. y Martínez, E. A. C., (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16(1), 71-80.

Sánchez Iñiguez, F. (2010). Principales aportaciones pedagógicas. Una visión positiva de la educación. En A. Caruana, (Coord.). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*, (pp. 59-71). Valencia: Generalitat Valenciana.

Sánchez Santamaría, J. (2013). La equidad educativa: evidencia teórica y empírica disponible sobre su relación con la igualdad, la calidad y la excelencia. En M. C. Cardona, E. Chiner, y A. V. Giner (Ed). *Investigación e innovación educativa al servicio de las instituciones y comunidades globales, plurales y diversas. Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de investigación educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, (pp. 52-60). Alicante: Universidad de Alicante.

- Sancho Gil, J. M. (2016). Prólogo. En J. Carbonell, *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, 9-12. Barcelona: Octaedro.
- San Segundo, M^a. J. (2006). La política educativa a comienzos del siglo XXI. *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*, (829), 49-66.
- Santiago, R., y Navaridas, F. (2012). La Web 2.0 en escena. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (41), 19-30.
- Santos, B. D. S. (2007). *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. Cochabamba: Alianza Interinstitucional CENDA-CEJIS-DEDIB.
- Santos Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 175-200.
- Santos Rego, M. A. (2009). Introducción. En M. A. Santos Rego, (Ed.). *Políticas educativas y compromiso social. El Progreso de la equidad y la calidad*, (pp. 13-22). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. M. y Priegue Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (2), 289-303.
- Santoveña, S. M^a. (2011). Tecnología y medios en educación. En M. López-Jurado, (Coord.). *Educación para el siglo XXI*, (pp. 203-237). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sanz, F. (2011). Educación y desarrollo económico. En G. Ossenbach (Coord.). *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*, (pp. 245-266). Madrid: UNED.

- Saura, G., y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148.
- Schleicher, A. (2006). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. *Transatlántica de Educación*, (1), 31-42.
- Schleicher, A. (2014). *Documento básico. Fortalezas y debilidades de la educación en España. Lecciones de PISA*. Madrid: Fundación Santillana.
- Schleicher, A. (2016). Prólogo. En OCDE, *PISA. Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados principales*, (pp. 3-4). París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica, *PRELAC*, (3), 120-127.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2009). *El contrato de aprendizaje*. Recuperado en: <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/LC.pdf>
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda*, (10), 21-49.
- Solano Oviedo, D., y Vélez Langs, O. (2011). Los Estilos de Aprendizaje y las Teorías Cognitivas como fundamento de un Sistema Tutor Adaptativo. En M. E. Auer, R. Hernández y A. Pester (Ed). *Acta de la 4th International Conference on Interactive Computer Aided Blended Learning*, (pp. 127-138). Guatemala.
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 9 (1-2), 42-51.

- Subiría, J. de (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tedesco, J. C. (2009). Calidad de la educación y políticas educativas. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 795-811.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 31-47.
- Tejada Fernández, J. (2008). Innovación didáctica y formación del profesorado. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp. 311-332). Madrid: Mc Graw Hill.
- Tello J. (2014). Innovación y formación del profesorado. En I. Gómez Hurtado, y F. J. García Prieto, (Coords.). *Manual de didáctica. Aprender a enseñar*, (pp. 183-197). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Tiana Ferrer, A. (2009). ¿Puede ser el informe PISA un referente válido para valorar la equidad y la calidad de la educación en España? En M. A. Santos Rego, (Ed.). *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad*, (pp. 41-58). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Todorov, T. (2008). *El espíritu de la Ilustración*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Tomás Gil, P. (2014). *Aplicación de los indicadores del Sistema Estatal para la Mejora de los Centros Docentes*. (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- Torrego Seijo, J. C. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp. 197-214). Madrid: Mc Graw Hill.
- Torres, G. (2015). La pedagogía ambiental: hacia un nuevo paradigma educativo. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 227-240.

Torres del Moral, A. (2012). Del estado absoluto al supranacional e internacionalmente integrado. *Revista de Derecho Constitucional Europeo*, (18), 19-41.

Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, (7), 7-36.

Tröhler, D. (2015) Las personas, los ciudadanos, las naciones. La organización de la escuela moderna en Europa Occidental en el siglo XIX: los casos de Luxemburgo y Zúrich. En D. Tröhler, y T. Lenz, (Comps.). *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*. [Versión digital]. Barcelona: Editorial Octaedro.

UNESCO. (1945). *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO. (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre Educación. Marco de acción de Dakar*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. (2013). *Adult and Young Literacy*. Montreal: Instituto de Estadística. Recuperado de: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs26-adult-and-youth-literacy-2013-en_1.pdf

UNESCO. (2015a). *La Educación para Todos, 2000-2015. Logros y desafíos*. (Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2015). París: UNESCO.

Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

UNESCO. (2015b). *Education 2030, Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. (Final draft for adoption)*. París: UNESCO. Recuperado de:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf.

UNICEF. (2013). *Plan Estratégico de UNICEF para 2014-2017*. Recuperado de:
http://www.unicef.org/lac/2013-21-UNICEF_Strategic_Plan-ODS-Spanish.pdf.

Uztarroz, J. (2012). Las escuelas democráticas. *Documentación Social*, (163), 125-144.

Vargas Hernández, J. G. (2007). Sistema político y gestión política. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*. 6(1), 9-19.

Valdés, R. B. (2006). La revolución territorial española: Estado y sociedad. *Mediterráneo Económico*, (10), 109-126.

Valenzuela, M^a. M. (2009). La educación en el Emilio de Rousseau: infancia, adolescencia y mujer. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (43). Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/emilior.html>

Valle, J. M. (2010). La política educativa de la Unión Europea en el laberinto del Minotauro. *Foro de Educación*, (12), 7-23.

Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 109-144.

Valle, J. M., y Manso, J. (2013). Competencias Clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*. (Ext.1), 12-33.

- Valls, R., y Munté, A. (2010). Editorial: Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 11-15.
- Vásquez Cantillo, A. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 157-168.
- Vázquez Recio, R. M., y Angulo Rasco, J. F. (2010). El currículum en la acción: las tareas de enseñar y aprender. El análisis del método. En J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 333-354), Madrid: Morata.
- Vega Cantor, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 113-125.
- Vergara Ciordia, J. (2011). Grandes temas en la historia de la educación. En M. López-Jurado, (Coord.). *Educación para el siglo XXI*, (pp. 149-172). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Verger, A., y Bonal, X. (2011). La estrategia Educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "aprendizaje para todos". *Educação e Sociedade*, 32(117), 911-932.
- Verger, A., y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privadas en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 11-29.
- Veiz, J. M. (2011). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108.
- Vidal, M. J., Morales, I., y Moraima, R. (2014). Aulas Inteligentes. *Educación Médica Superior*, 28(2), 391-401.
- Villamor Manero, P. (2007). La libertad de elección en el sistema educativo: el caso de España. *Encounters on Education*, 8, 173-199

- Villarroel, P. (2015). Recorrido metodológico en educación inicial. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 19, (2) 153-170.
- Vior, E. J. (2011). El afianzamiento de la idea de nación en la Revolución Francesa y sus consecuencias para la modernidad. *Passagens*, 3(2), 239-263.
- Vizcarro, C y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García Sevilla, (Coord.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, (pp. 17-36). Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Yurén, M^a. T., y Cruz, M. de la (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 130-150.
- Zabala, I., y García, M. (2009). La Educación del siglo XXI de acuerdo a la perspectiva del paradigma ecológico: Una Alternativa para la sostenibilidad. *Revista de Investigación*, 33 (68), 233-250.
- Zurita Martín, I. (2010). La lección magistral. En M. P. Sánchez González, (Coord.). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, (pp. 17-22). Madrid: Narcea Ediciones.

FUENTES DIGITALES

- Banco Mundial: <http://www.bancomundial.org/es/about/leadership> [Última verificación: 14 de enero de 2018].
- CEIP Parque de Lisboa. Alcorcón (Madrid). Recuperado en: <http://ceip-parquelisboa-alcorcon.es/proyecto-bilingue/> [Última verificación: 4 de enero de 2018]

Colegio Ártica: <http://labmadrid.com/aprendizaje-cooperativo/> [Última verificación: 5 de enero de 2018].

Colegio Estilo. Recuperado de: <http://colegioestilo.com/historia-colegio-estilo/> [Última verificación: 2 de enero de 2018]

Colegio Estudio. Recuperado de: <http://colegio-estudio.es/colegio-estudio/modelo-pedagogico/> [Última verificación: 2 de enero de 2018]

Comunidad de Madrid. *Buscador de colegios:*
http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm
[Última verificación: 14 de enero de 2018]

Comunidad de Madrid. *Comunidad Bilingüe. Comunidad Virtual.*
<https://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/evaluacion/-visor/evaluacion-externa-del-programa-bilingue> [Última verificación: 14 de enero de 2018].

Comunidad de Madrid. *Cuadro resumen de evaluaciones externas del sistema educativo:*
<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D7.CUADRO+RESUMEN+DE+EVALUACIONES+EXTERNAS+DEL+SISTEMA+EDUCATIVO.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352835553545&ssbinary=true> [Última verificación: 14 de enero de 2018]

Comunidades de Aprendizaje. Tertulias dialógicas. Recuperado de:
<http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>
[Última verificación: 2 de enero de 2018]

Diario ABC. *España a la cola de los países de la OCDE en eficiencia educativa.*
<http://www.abc.es/sociedad/20140905/abci-educacion-espana-cola-201409042134.html> [Última verificación: 14 de enero de 2018]

Diario El País. *España repite curso.*
<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/03/actualidad/1386063448866928.html> [Última verificación: 14 de enero de 2018]

Diario Expansión/datosmacro.com. *Gasto público en Educación.*
<http://www.datosmacro.com/estado/gasto/educacion> [Última verificación: 14 de enero de 2018].

Diario Expansión/datosmacro.com. *Paro por municipios Madrid (Madrid):*
<http://www.datosmacro.com/paro/espana/municipios/madrid/madrid>
[Última verificación: 14 de enero de 2018]

Escuelas Católicas de Madrid. <http://www.ecmadrid.org/es/niveles-implantacion>
[Última verificación: 5 de enero de 2018].

Escuela Waldorf de Aravaca. <http://www.waldorfaravaca.es/sec-primaria.php?page=cont-sexta-clase> [Última verificación: 14 de enero de 2018]

Fundación Entreculturas: <https://www.entreculturas.org/es/home> [Última consulta: 14 de enero de 2018].

Gabinete de Comunicación de la Comunidad de Madrid:
<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadervalue1=filename%3D160210+NP+Nuevos+centros+biling%C3%BCes.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352901105434&ssbinary=true> [Última verificación: 14 de enero de 2018].

OCDE. <http://www.oecd.org/about/history/> [Última verificación: 14 de enero de 2018].

RAE: <http://dle.rae.es/?id=Ta2HMYR> [Última verificación: 7 de enero de 2018].

SEK International Schools (El Castillo-Madrid). <https://elcastillo.sek.es/el-colegio/curriculo/> [Última verificación: 5 de enero de 2018]

UNESCO. <https://es.unesco.org/sdgs> [Última verificación: 14 de enero de 2018].

UNICEF España. <https://www.unicef.es/quienes-somos/unicef-espana> [Última verificación: 14 de enero de 2018].