



ea

Escuela Abierta  
número 12 - 2009

REVISTA DE INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA DEL CENTRO  
DE ENSEÑANZA SUPERIOR  
CARDENAL SPÍNOLA

FUNDACIÓN SAN PABLO ANDALUCÍA CEU

# PRESENTACIÓN

La revista de investigación educativa Escuela Abierta sigue comprometida con su proceso de mejora continua tanto en los aspectos formales de calidad editorial, como en el tratamiento de los artículos publicados. En los últimos números hemos venido incorporando distintos elementos relacionados con la forma de presentar la información sobre los artículos, sobre los autores o hacia los lectores y posibles colaboradores. Actualmente la revista tiene reconocidos 29 criterios de calidad latindex de los 33 posibles, existiendo razones para pensar que a partir de este número cumpla otros 3 más. También se han ido depurando los procesos de gestión editorial en los que intervienen los distintos órganos estructurales de la revista: Dirección, Consejo de Dirección, Consejo Editorial (de reciente incorporación) y el Comité Científico. Este último, constituido por personas ajenas a la institución que publica la revista, ha sido responsable desde su constitución, de la evaluación académico-científica de los artículos recibidos, habiendo funcionado en este número 12 a pleno rendimiento mediante el sistema de revisión por pares doble ciego.

En cuanto a las temáticas más frecuentes, aunque la formación del profesorado viene ocupando un lugar destacado, lo comparte con una variedad de intereses relacionados con la educación. Y es que la problemática educativa es compleja presentando frecuentemente multitud de facetas que requieren ser abordadas desde distintos puntos de vista.

En la sección estudios de este número 12, se presentan aportaciones sobre legislación educativa y pensamiento numérico y algebraico. La primera de ellas consiste en una revisión sobre la legislación española que afecta a los estudiantes con alto rendimiento, sector al que no siempre se le presta la adecuada atención. La segunda es una investigación en la que se presentan resultados sobre la capacidad de los maestros en formación para el razonamiento inductivo, tras trabajar este aspecto en el aula. La sección experiencias incluye un ejemplo de internacionalización en la formación de pedagogos llevado a cabo en la Universidad Católica de Lublin (Polonia) y una aportación sobre la posibilidad de utilizar el arte actual como recurso didáctico. Finalmente el artículo que aparece en memoria de educadores nos ilustra sobre diversos aspectos de la educación de los príncipes gobernantes en la Edad Media y el Renacimiento.

Trabajamos ya en el número 13 que saldrá a la luz con la finalización del año 2010. A lo largo de este año y el próximo, se están finalmente implementando las nuevas Titulaciones de Grado cristalizadas tras el largo proceso de Convergencia Europea en la

enseñanza universitaria. Seguro que surgen experiencias e investigaciones que comunicar. Escuela Abierta se ofrece para divulgarlas a la comunidad científico-educativa.

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ LÓPEZ  
Director de Escuela Abierta

# ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA SOBRE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Gabriel Comes Nolla, Elena M<sup>a</sup> Díaz Pareja,  
Antonio Luque de la Rosa y Juana M<sup>a</sup> Ortega Tudela

## RESUMEN

El alumnado con altas capacidades representa, por sus características y potencialidades, un colectivo que necesita una respuesta educativa adecuada y adaptada a sus características particulares. Para regular una respuesta educativa acorde con estos planteamientos las Administraciones educativas deben legislar aquellas medidas, procedimientos, ayudas y apoyos, que cubran sus necesidades educativas y puedan garantizar el derecho a recibir una educación de calidad. En este artículo, se recogen las principales líneas de actuación recogidas en la normativa legal tanto a nivel Estatal como Autonómico en nuestro país.

*Palabras clave:* Alumnos con Altas Capacidades, Legislación, Atención a la Diversidad, Recursos y Apoyos.

**TITLE: ANALYSIS OF THE SPANISH LAW ON THE EDUCATION OF HIGHLY GIFTED STUDENTS**

## ABSTRACT

The highly gifted students are, because of their characteristics and potentialities, a collective that needs a suitable educational answer adapted to their particular characteristics. To regulate a suitable educational solution The Educational Administration should legislate those measures, methods, aids and support which would cover their educational needs and guarantee the global right to receive a good quality education. In this article, we collect the most important courses of action included in the applicable legal rules both at the State level and the Autonomic level in our Country.

*Keywords:* Highly Gifted Students, Legislation, Attention to Diversity, Resources and Support.

Correspondencia con los autores: Antonio Luque de la Rosa. C/ Galán de Noche, nº 13, Bloque A, Portal 4, 3º B. 04007. ALMERÍA. Correo-e: [aluque@ual.es](mailto:aluque@ual.es). Gabriel Comes Nolla, Universitat Rovira i Virgili; Elena M<sup>a</sup> Díaz Pareja, Universidad de Jaén; Juana M<sup>a</sup> Ortega Tudela, Universidad de Jaén. Original recibido: 12-12-09. Original aceptado: 3-3-10

## 1. Introducción

El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta unas necesidades educativas, generadas por sus características y potencialidades, las cuales precisan una atención educativa adecuada y de calidad.

Efectivamente, el alumnado con Altas Capacidades puede presentar dificultades de aprendizaje y de integración escolar y social: algunos estudios solventes estiman que el 70% de los alumnos superdotados tienen bajo rendimiento escolar, y entre un 35 y un 50% han fracasado escolarmente. La mayoría de ellos no están debidamente detectados ni evaluados (Cfr. Martín y González (coord.) 2000).

Así pues, es fundamental que las autoridades educativas legislen sobre el tema para lograr y asegurar que el alumnado con altas capacidades intelectuales reciba la adecuada atención y las ayudas educativas oportunas y logre el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades desde un contexto escolar normalizado. Este objetivo, no se lograría si solamente se le proporcionase la atención ordinaria, que se suele dar al resto de sus compañeros de clase. Y no sólo es necesario que se reconozca tal diferencia sino que se obre en consecuencia, dictándose desde las autoridades académicas del Estado y de las distintas Comunidades toda la normativa necesaria para que la educación de dicho alumnado sea cada vez de mayor calidad y se asegure una inserción escolar exitosa.

En el presente artículo, se realiza un barrido por la legislación estatal y autonómica vigente referida a la atención al alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de sus altas capacidades. Por todo esto, a continuación se detalla, tanto la legislación estatal, como aquellas actuaciones legislativas que, desde las distintas Comunidades, proponen respuestas educativas para facilitar la óptima inclusión del alumnado en los centros educativos, analizando las aportaciones más significativas que desde las distintas Autonomías se realizan a la normativa estatal vigente.

## 2. Legislación estatal

La normativa estatal más reciente que contempla, de una forma u otra, la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales (por emplear el término últimamente usado por la normativa estatal) es la siguiente:

*1. Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

Es el primer texto legal que hace referencia a las Necesidades Educativas Especiales que los alumnos y alumnas superdotados presentan y a la necesidad de dar respuesta a las mismas con medidas específicas.

Tiene como objeto la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial y establece las medidas necesarias para garantizar una educación de calidad estableciendo, para ello, los recursos, medios y apoyos necesarios y potenciando la participación de los padres en la toma de las decisiones educativas que afecten a sus hijos.

Especifica que la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de las distintas capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas.

*2. Orden de 14 de Febrero de 1996 Sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.*

La presente Orden tiene como objeto la conveniencia de concretar algunos aspectos referidos a la escolarización y de articular el proceso de evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales que curse determinadas materias con adaptaciones curriculares.

Establece como punto importante que las adaptaciones curriculares significativas que se realicen se recojan en un documento individual, en el que se incluirán los datos de identificación del alumno; las propuestas de adaptación, tanto las de acceso al currículo como las propiamente curriculares; las modalidades de apoyo; la colaboración con la familia; los criterios de promoción y los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos.

A pesar de que todas las Comunidades Autónomas, en aquellas fechas, tenían transferidas las competencias en Educación citamos esta disposición porque la mayoría de las Comunidades, aún no disponían de una normativa propia, rigiéndose por la del MEC.

*3. Orden de 14 de febrero de 1996 (BOE de 23 de febrero) por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

Esta orden tiene como objeto regular el proceso de valoración psicopedagógica, establecer los criterios de escolarización y determinar los procedimientos técnicos y administrativos adecuados. Todo ello con la doble voluntad de asegurar a los alumnos la respuesta educativa que mejor garantice su progreso personal, académico y social, y de orientar a los profesionales implicados y facilitarles su tarea. Entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquéllos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

Otro punto relevante de esta normativa es que establece que tal evaluación es competencia exclusiva de los Equipos Psicopedagógicos (E.O.E.Ps.) y de los Departamentos de Orientación.

Aunque todo lo dispuesto abarca en general tanto a los alumnos superdotados como a los que presentan cualquier clase de discapacidad, la Disposición Adicional remite a una posterior normativa que deberá ser elaborada por el Ministerio de Educación para adecuar el proceso de evaluación psicopedagógica descrito en esta Orden a la situación específica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación.

*4. Resolución de 29 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

Esta Resolución sólo es aplicable en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación ("territorio MEC"). Tiene como objeto establecer el procedimiento para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar

la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual. Más concretamente la Resolución establece:

- a) Los criterios generales de atención educativa.
- b) La evaluación psicopedagógica.
- c) Las medidas curriculares (adaptación curricular de ampliación); anticipación del inicio de la escolarización obligatoria o reducción del período de escolarización).
- d) Las particularidades para la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria.
- e) Las estrategias metodológicas.
- f) La evaluación de aprendizajes.
- g) El procedimiento para solicitar la flexibilización.

Cuando se prevea la adopción de cualquiera de las medidas curriculares extraordinarias se mantendrán informados a los padres o tutores legales del alumno, de los que se recabará su consentimiento por escrito. De igual modo, se proporcionará información al alumno.

*5. Resolución de 20 de marzo de 1997 de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual.*

La presente Resolución establece el plazo de presentación de los expedientes de solicitud de aceleración (del 1 de enero al 31 de marzo). Esta Resolución sólo es aplicable en el ámbito de la gestión de MEC.

La Ley de Calidad de Educación ha sido la primera norma de este rango en la que la atención al alumnado con superdotación intelectual es tratada de manera específica e independiente.

En su preámbulo deja claro uno de sus principales objetivos: conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo junto a la integración en éste del máximo

número posible de alumnos; que el sistema educativo deber procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos.

*6. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación (LOCE).*

La presente Ley establece que el alumnado con superdotación intelectual será objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas, quienes con la finalidad de darles respuesta educativa adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades y facilitarán su escolarización en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención coherente con sus características.

También, como punto importante, determina que corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Dispone que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en ella, independientemente de la edad de estos alumnos.

*7. Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.*

Se trata de la primera norma de desarrollo de la Ley de Calidad. Regula, con carácter de norma básica, las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

Como punto relevante citar el hecho que amplía significativamente las posibilidades de flexibilización, permitiendo acelerar hasta tres años en la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria) y uno más en la postobligatoria

(Bachillerato). No obstante, y para casos excepcionales, se contempla que las Administraciones educativas puedan incrementar estas medidas de flexibilización. En cualquier caso, se deberá contar con la conformidad de los padres.

De igual modo, establece los criterios para la flexibilización de los diversos grados, ciclos y niveles para los alumnos superdotados intelectualmente que cursan las enseñanzas de régimen especial.

Para mejorar la intervención que recibe este alumnado, la normativa contempla el que se potencie la formación del profesorado y se creen programas de intensificación del aprendizaje. Asimismo, se determina el procedimiento de registro de las autorizaciones en el expediente académico del alumno y en los documentos oficiales de evaluación.

Por último remarcar el hecho de que en la presente normativa se establece que corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, adoptar las medidas necesarias encaminadas a identificar y evaluar el alumnado superdotado intelectualmente, dictar cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo y disposición de lo dispuesto en dicho Real Decreto.

#### 8. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Por primera vez aparece el término de *alumnos con altas capacidades* en sustitución de los anteriores empleados en las distintas normativas: *superdotados intelectualmente* y *alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual*. Con el nuevo término, con un concepto mucho más amplio que los anteriores, se reclama también la atención específica para otro tipo de alumnado, por ejemplo para los alumnos precoces y los talentosos.

La LOE, contempla en su articulado al alumnado con altas capacidades intelectuales:

Artículo 76. “Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades”. Artículo 77: “El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerán las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales con independencia de su edad”.

### 3. Legislación Autonómica

A continuación, se analizará el desarrollo legislativo que han llevado a cabo las distintas Comunidades Autónomas españolas sobre el alumnado con altas capacidades.

#### 3.1. Aragón

*DECRETO 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.*

El objeto de este Decreto es la ordenación de las condiciones para una adecuada atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, atendiendo igualmente a los que presenten condiciones personales de mayor capacitación. A efectos de este Decreto, se calificarán de necesidades educativas especiales las del alumnado que requiera durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud u otras semejantes.

*ORDEN de 30 de mayo de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones.*

De conformidad con lo señalado en el Artículo 9 punto 4 del Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (BOA 27-12-00), se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, para facilitar la participación de los sectores sociales implicados en la respuesta a estas necesidades especiales.

Dicha Comisión tendrá carácter consultivo y contará con el apoyo administrativo de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

*ORDEN de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.*

Es objeto de la presente Orden la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, debidas a discapacidad física, psíquica, sensorial o a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Para asegurar la respuesta educativa que garantice el progreso personal y social de los alumnos con necesidades educativas especiales, esta orden establece los criterios generales de escolarización, regula el proceso de evaluación psicopedagógica y los modelos organizativos, así como determina los procedimientos técnicos y administrativos adecuados.

*RESOLUCION de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual.*

Con esta Resolución, se vertebra, de manera general, la atención y los procedimientos que se van a emplear con este tipo de alumnado: evaluación psicopedagógica, registro de medidas excepcionales, expediente de sobredotación, etc. Asimismo, se comenta que la atención a los alumnos/as sobredotados se realizará en centros ordinarios, potenciándose el desarrollo y enriquecimiento de los objetivos generales de la etapa, señalándose igualmente la posibilidad de flexibilizar el periodo de escolarización cuando se considere conveniente y se cuente con la conformidad de los padres/madres.

### 3.2. Galicia

*ORDEN de 28 de octubre de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas.*

Así, la presente orden establece los criterios de flexibilización del período de escolarización y determina las características de los informes psicopedagógicos y el procedimiento de solicitud y de acreditación administrativa en el correspondiente expediente académico, así como las medidas de carácter curricular que han de posibilitar, dentro del contexto escolar ordinario, el máximo desarrollo de las potencialidades de los alumnos y alumnas sobredotados intelectualmente.

### 3.3. Madrid

*ORDEN 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual.*

El objeto de esta Orden es regular las condiciones, los plazos y los procedimientos de solicitud y de acreditación administrativa de la medida de flexibilización de la duración de los distintos niveles y etapas del sistema educativo para aquellos alumnos que sean identificados como superdotados intelectualmente y que cursen enseñanzas escolares en los centros docentes especificados en el artículo anterior.

A partir de la presente disposición, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid desarrollará y ejecutará las medidas de atención educativa específicas para el alumnado con superdotación intelectual que exigen identificar y evaluar sus necesidades educativas de forma temprana y precisa, así como las condiciones que deben reunir los centros para prestar una adecuada atención educativa a estos alumnos, los criterios para que los centros elaboren programas específicos de intensificación del aprendizaje, las medidas oportunas para que sus padres o tutores legales reciban el adecuado asesoramiento sobre las medidas ordinarias o excepcionales de atención educativa que se adopten, a la vez que promoverá la realización de cursos de formación específica para el profesorado que los atienda.

*RESOLUCIÓN de 24 de enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y se establecen, en su caso y con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el período de escolarización obligatoria de dicho alumnado.*

El objeto de la presente Resolución es establecer las medidas que faciliten la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. En concreto, determinar los procedimientos para orientar la respuesta educativa, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y establecer, en su caso, el procedimiento y los plazos para flexibilizar el período de escolarización obligatoria de estos alumnos y alumnas.

#### 3.4. País Vasco

*DECRETO 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.*

El presente Decreto regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar del alumnado, a condiciones personales de mayor capacitación, a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, física o psíquica o a situación social o cultural desfavorecida.

Para ello, tras recoger en los capítulos primero y segundo los principios generales en que se inspira la regulación de la materia, en el tercero y cuarto se dictan normas aplicables a todos los tipos de necesidades educativas especiales en las etapas obligatoria y postobligatoria y en el quinto se incluyen orientaciones generales para la respuesta educativa a los distintos tipos de necesidad.

La finalidad del presente Decreto es, por consiguiente, la ordenación de la respuesta en el ámbito escolar a las necesidades educativas especiales del alumnado en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

*RESOLUCIÓN de 24 de julio de 1998, de la Viceconsejería de Educación por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.*

Se indica en dicha norma la necesidad de determinar los procesos de evaluación psicopedagógica que habrán de seguirse y concretar las medidas curriculares extraordinarias con cuya aplicación se garantice el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades del alumnado con sobredotación intelectual en un contexto escolar normalizado.

Las decisiones curriculares que se adopten habrán de estar suficientemente acreditadas y a tal efecto procede adecuar la normativa general de escolarización del alumnado.

Por consiguiente, es objeto de la presente Resolución establecer el procedimiento para solicitar la flexibilización del periodo de escolarización, señalar la evaluación precisa, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales que pudieran adoptarse y orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.

### 3.5. Castilla La Mancha

*RESOLUCIÓN de 17-07-2001, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

Es el primer acercamiento por parte de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha a ofrecer una respuesta legislada a los alumnos con condiciones personales de sobredotación intelectual. Así, con esta resolución se apoya toda la respuesta educativa promovida a nivel estatal y se adquiere el compromiso por parte del gobierno autonómico de asumir la respuesta educativa a personas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

*DECRETO 138/2002, 8 Octubre: Respuesta educativa a la diversidad de alumnado. Medidas de atención. Flexibilización.*

Un año después, el gobierno de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, promueve el Decreto 138/2002, haciéndose referencia a las medidas de atención a todos los alumnos que requieran una respuesta educativa a su diversidad, incluidos aquellos alumnos que requieren atención específica por razones de superdotación. En este decreto se especifican las medidas de atención por flexibilización a contemplar con este alumnado.

*ORDEN 15-12-03 de la Consejería de Educación por la que se determinan los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual.*

En la mencionada Orden, se estructura con mayor especificidad el procedimiento de flexibilización de respuesta educativa a los alumnos con Superdotación intelectual. Haciendo especial hincapié en todos los aspectos que debe recoger el informe elaborado por el Equipo Docente. Aquí podemos comprobar cómo la comunidad de Castilla la Mancha, establece los criterios y procedimiento para identificar, orientar y autorizar la flexibilización del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual que cursan las enseñanzas de régimen general y de régimen especial en centros escolares no universitarios de la comunidad autónoma de Castilla la Mancha.

### 3.6. Extremadura

*ORDEN, de 31 de julio de 2002, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa al alumnado con talentos específicos, alta capacidad o sobredotación intelectual.*

En esta Orden, se especifican los conceptos de talentos específicos, alta capacidad o sobredotación intelectual. Asimismo, se estructura la respuesta educativa a este tipo de alumnado. Con dicha Orden, la comunidad autónoma de Extremadura realiza un primer acercamiento a la necesidad de regular el procedimiento a llevar

a cabo para ofrecer una respuesta educativa a las personas con necesidades educativas especiales derivadas de este tipo de situaciones.

*ORDEN de 27 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente.*

El objeto de la Orden es determinar los procedimientos para adecuar la evaluación psicopedagógica; orientar la respuesta educativa; determinar el sistema de registro de las medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales adoptadas; y establecer, en su caso, el procedimiento y los plazos para flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria y postobligatoria del alumnado superdotado intelectualmente.

### 3.7. Comunidad Valenciana

*ORDEN de 14 de julio de 1999, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del período de escolarización obligatoria de alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual.*

El objeto de la presente orden es arbitrar medidas que faciliten la atención a alumnos que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual y regular las condiciones y el procedimiento para la anticipación o reducción con carácter excepcional, del periodo de escolarización obligatoria. Posteriormente se vio modificada por la Orden de 18 de junio de 2002 que regula el currículo del Bachillerato en la Comunidad Valenciana y que por tanto modifica en parte la respuesta dada al alumnado de toda la comunidad, sin embargo no hay puntos específicos que modifiquen la atención a personas con necesidades educativas especiales derivadas de sobredotación intelectual.

*ORDEN de 18 de junio de 2002 de la Conselleria de Cultura y Educación, por la cual se modifican parcialmente las Ordenes de 17 de enero de 1995 (DOGV de 1 de marzo); la de 10 de mayo de 1995 (DOGV de 19 de junio); la de 7 de octubre de 1998 (DOGV de 29 de octubre); la de 14 de julio de 1999 (DOGV de 5 de agosto de 1999); la de 9 de julio de 1999 (DOGV de 6 de agosto); la de 3 de mayo de 2000 (DOGV de 19 de mayo); y la de 21 de julio de 2000 (DOGV de 5 de septiembre).*

### 3.8. Comunidad de Murcia

*ORDEN 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.*

Establece plazos, trámites y procedimiento a llevar a cabo para dar respuesta a los alumnos con necesidades por superdotación intelectual. Así, en dicha Orden se establecen las condiciones y criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados, se analiza cómo debe realizarse la evaluación psicopedagógica y se establecen medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales, así como el registro, seguimiento, etc.

### 3.9. Comunidad de Andalucía

*DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.*

El Decreto 147/2002 persigue, entre otros, el objetivo de dar respuesta y atender adecuadamente las necesidades que presentan los alumnos con sobredotación intelectual. Concretamente, dedica su Capítulo V a dar un marco general para dichos alumnos.

*ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.*

La normativa más reciente recoge cómo se ha de organizar la atención educativa a la diversidad en los centros. La medida que se contempla para los alumnos con altas capacidades es la adaptación curricular, con la que se pretende conseguir desarrollar plenamente y de manera equilibrada, los objetivos de las diferentes etapas educativas. Previamente deberá hacerse una evaluación psicopedagógica por parte del equipo o departamento de orientación. La elaboración y aplicación de la misma es competencia del profesor/a del área correspondiente.

### 3.10. Comunidad de Cantabria

*RESOLUCIÓN de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad.*

La Resolución 22 de febrero tiene por objeto proponer y concretar diferentes medidas de atención a la diversidad, con carácter orientativo, distinguiendo entre: medidas ordinarias (generales y singulares), medidas específicas y medidas extraordinarias. La finalidad es facilitar a los centros educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad.

### 3.11. Comunidad de Canarias

*ORDEN de 22 de julio de 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.*

La Orden 22 de julio precisa y define los conceptos relacionados con las altas capacidades intelectuales, con el objetivo de facilitar la identificación de este alumnado con un lenguaje común y proporcionar de esta manera, una respuesta educativa más ajustada a sus necesidades y características. De este modo, se puede iniciar y regular la detección de forma temprana y evitar que el alumnado, sobre todo en los niveles iniciales, no pueda acceder a una adecuada estimulación familiar y escolar, limitando el desarrollo de su potencial intelectual.

*RESOLUCIÓN de 21 de diciembre de 2005, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.*

La Resolución de 21 de diciembre, tiene como objeto incorporar algunos aspectos para mejorar la calidad del procedimiento para la detección temprana, tras obtener los resultados de su puesta en práctica a lo largo de tres cursos escolares. Además, destaca la importancia de una adecuada evaluación psicopedagógica que aporte suficiente información para ajustar y mejorar la eficacia de la respuesta educativa.

#### 4. Estudio comparativo y consideraciones finales

Del análisis de la normativa publicada en España que acabamos de presentar (tanto en el ámbito estatal como en el ámbito de las Comunidades Autónomas) sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales, destacamos las siguientes consideraciones:

- 1) Existe poca normativa específica estatal sobre la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. De hecho, de la normativa estatal que se haya dictado exclusivamente para mejorar la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales, sólo encontramos dos Órdenes, dos Resoluciones y un Real Decreto.
- 2) La normativa estatal promulgada sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales está muy dispersa en el tiempo: las dos Órdenes y la primera Resolución a las cuales nos referíamos anteriormente, son del año 1996, la segunda Resolución es de 1997. Sólo el Real Decreto se acerca a nuestro tiempo: es del año 2003.
- 3) En muchas ocasiones, los términos y conceptos utilizados por la normativa estatal son confusos y poco concretos. Sobre todo en el concepto del alumnado al cual se refiere que ni siquiera define.
- 4) La normativa estatal específica ante el cambio que supone el introducir por la LOE (2006) el término “altas capacidades intelectuales” no se ha actualizado para adecuarse a lo que dispone la Ley y concretar dicho término (no encontramos normativa sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales después de 2006).
- 5) Existe poco desarrollo normativo en las Comunidades Autónoma para concretar, regular y precisar las orientaciones que se desprenden de la normativa de nivel estatal y que en ella sólo están apuntadas. Por ejemplo, se hace necesario:
  - Precisar y definir los conceptos relacionados con altas capacidades intelectuales.
  - Iniciar y regular la detección.
  - Iniciar y regular la evaluación.
  - Concretar algunos aspectos de la evaluación psicopedagógica.

- Concretar forma y contenido del informe.
- Actualización y formación de los profesionales.
- Concretar criterios generales de atención.
- Concretar medidas curriculares extraordinarias.
- Concretar medidas excepcionales.
- Determinar criterios generales, contenido, condiciones de flexibilización.
- Concretar/determinar procedimiento y plazos para solicitar la flexibilización.
- Documentación. Registro académico de las medidas excepcionales.

Y no todas las Comunidades han legislado para desarrollar todos los puntos que la normativa estatal permite y a veces exige que se haga en un futuro, se entiende que próximo.

- 6) Destacar que los puntos anteriormente citados que han quedado peor atendidos en la legislación autonómica que referenciamos es el que trata sobre la actualización y formación de los profesionales que han de atender al alumnado con altas capacidades intelectuales. Tampoco se ha desarrollado convenientemente la precisión y definición de los conceptos relacionados con altas capacidades intelectuales.
- 7) Existe un desarrollo legislativo muy desigual si comparamos las distintas Comunidades. Tanto a lo que hace referencia a la cantidad, como a la calidad de sus aportaciones/ampliaciones/concreciones, como a la diversidad de campos, puntos relevantes, que aplica dichas aportaciones.
- 8) Es preocupante la lentitud con que las Comunidades incorporan las novedades que se producen en la normativa estatal.
- 9) Aún es más preocupante que las Comunidades Autónomas no adecuen su normativa a las novedades que dicta la normativa estatal, de obligado cumplimiento, y que afectan substancialmente lo que ellas tienen legislado y lo dejan obsoleto. Y que algunas se rijan casi exclusivamente a partir de las

disposiciones de la normativa estatal, que ya hemos comentado que en muchos de los casos es poco concreta y en algunas ocasiones confusa.

Todo lo anterior va en detrimento de la calidad de enseñanza que se ofrece al alumnado con altas capacidades intelectuales, y cuyo desarrollo normativo y atención educativa debería caminar al unísono que el resto de los ámbitos de la diversidad que se mencionan en el Título II de la LOE, relacionado con la equidad en la Educación.

Confiamos que lo aquí analizado sirva de reflexión para que las distintas administraciones educativas se planteen dicha normativización y que las indicaciones que se vayan promulgando surtan efectos reales en la formación de unos alumnos/as que, al igual que el resto de los que componen la realidad de nuestras aulas, necesitan una atención educativa específica para favorecer el desarrollo de sus potencialidades personales y el beneficio de nuestra sociedad.

## 5. Referencias bibliográficas y normativas

MARTÍN, J. y GONZÁLEZ, M. T. (coord). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura. CIDE: Madrid, 2000.

DECRETO 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora (BOPV 13-7-1998).

DECRETO 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. (BOA, 27 de diciembre de 2000).

DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (BOJA de 18 de mayo de 2002).

DECRETO 138/2002, 8 Octubre: Respuesta educativa a la diversidad de alumnado. Medidas de atención. Flexibilización (D.O.C.M. de 11 de octubre de 2002).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación (LOCE) (BOE de 24 de diciembre de 2002).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).

ORDEN de 14 de Febrero de 1996 Sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 47/96 de 23 de febrero de 1996).

ORDEN de 14 de febrero de 1996 (BOE de 23 de febrero) por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 23 de febrero de 1996).

ORDEN de 28 de octubre de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas (DOG 28-11-1996).

ORDEN de 14 de julio de 1999, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del período de escolarización obligatoria de alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual (DOGV de 5 de agosto de 1999).

ORDEN de 30 de mayo de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones (BOA 22 de junio de 2001).

ORDEN de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual (BOA 6 de julio de 2001).

ORDEN de 18 de junio de 2002 de la Conselleria de Cultura y Educación, por la cual se modifican parcialmente las Ordenes de 17 de enero de 1995 (DOGV de

1 de marzo); la de 10 de mayo de 1995 (DOGV de 19 de junio); la de 7 de octubre de 1998 (DOGV de 29 de octubre); la de 14 de julio de 1999 (DOGV de 5 de agosto de 1999); la de 9 de julio de 1999 (DOGV de 6 de agosto); la de 3 de mayo de 2000 (DOGV de 19 de mayo); y la de 21 de julio de 2000 (DOGV de 5 de septiembre) (DOGV de 22 de junio).

ORDEN de 31 de julio de 2002, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa al alumnado con talentos específicos, alta capacidad o sobredotación intelectual (DOE 31 de agosto de 2002).

ORDEN de 15 de diciembre de 2003, de la Consejería de Educación por la que se determinan los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual (D.O.C.M. de 24 de diciembre de 2003).

ORDEN de 27 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente (DOE 29 del 11 de marzo de 2004).

ORDEN 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual (BOCM 21-I-2005).

ORDEN 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente (BORM de 7 de junio).

ORDEN de 22 de julio de 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales (Boletín Oficial de Canarias de 1 de agosto de 2005).

ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA de 22 de agosto).

REAL DECRETO 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 2 de junio de 1995).

REAL DECRETO 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE de 31 de julio).

RESOLUCIÓN de 29 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE de 16 de Mayo).

RESOLUCIÓN de 20 de marzo de 1997 de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual (BOE de 4 de Abril).

RESOLUCIÓN de 24 de julio de 1998, de la Viceconsejería de Educación por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación (BOPV 31-8-1998).

RESOLUCIÓN de 24 de enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y se establecen, en su caso y con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el período de escolarización obligatoria de dicho alumnado (B.O.C.M. 13-2-2001).

RESOLUCIÓN de 17 de julio de 2001, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (D.O.C.M. de 27 de julio de 2001).

RESOLUCION de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual (BOA 19 de septiembre de 2001).

RESOLUCIÓN de 21 de diciembre de 2005, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales (Boletín Oficial de Canarias de 11 de enero de 2006).

RESOLUCIÓN de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad (BOC de 8 de marzo de 2006).

# EVOLUCIÓN DEL USO DEL RAZONAMIENTO INDUCTIVO EN UN GRUPO DE MAESTROS EN FORMACIÓN

Víctor Javier Barrera Castarnado, Encarnación Castro Martínez  
y María Consuelo Cañadas Santiago

## RESUMEN

En este documento se presentan algunos de los resultados de un estudio que analiza la capacidad de un grupo de maestros de educación primaria en formación para resolver, de manera intuitiva, tareas en las que el uso del razonamiento inductivo es eficaz. También contrastamos la mejora que se produce después de trabajar el tema en el aula.

*Palabras clave:* Razonamiento inductivo, Formación de profesores, Pensamiento numérico y algebraico, Secuencias numéricas.

## TITLE: DEVELOPMENT OF THE USE OF INDUCTIVE REASONING IN A GROUP OF TEACHER TRAINEES

## ABSTRACT

In this paper we present some results of a study that analyzes the ability of a group of primary school teacher trainees to solve tasks intuitively in which the use of inductive reasoning is efficient. We also contrast the improvement that takes place after working with this theme in the classroom.

*Keywords:* Inductive reasoning, Teacher Training, Numerical and Algebraic Thinking, Numerical Sequences.

Correspondencia con el autor: Víctor Barrera Castarnado, CES Cardenal Spínola CEU. Campus universitario, s/n, 41930. Bormujos (Sevilla). Correo-e: vbarrera@ceuandalucia.com. Encarnación Castro Martínez, Universidad de Granada; María Consuelo Cañadas Santiago, Universidad de Granada. Original recibido: 18-12-09. Original aceptado: 10-3-10

## 1. Introducción

Como formadores de profesores de educación primaria, estamos interesados en estudiar el uso que hacen los estudiantes para maestro del razonamiento inductivo, teniendo en cuenta que sus futuros alumnos van a construir conocimiento mediante este tipo de razonamiento. Esta afirmación queda sustentada por la observación y el análisis de los libros de texto de educación primaria. En ellos se puede apreciar cómo gran parte de la formación matemática que se presenta se introduce a través de ejemplos concretos. Estos textos responden a las exigencias del currículum español (MEC, 2006; CEJA 2007) así como también ocurre en otros países y queda recogido en diferentes documentos curriculares (National Council of Teachers of Mathematics, 2003; Informe Cockcroft, 1985). Nuestro posicionamiento es que si los alumnos de educación primaria necesitan ejercitarse en dicho razonamiento, sus maestros deben estar preparados para trabajarlo en el aula.

## 2. Razonamiento inductivo

Por razonamiento inductivo entendemos al proceso cognitivo que partiendo de la consideración de casos particulares y de las regularidades que éstos presentan, llega a una propiedad válida para cualquier caso o generalización. Por tanto, el razonamiento inductivo da lugar al conocimiento científico porque permite descubrir leyes generales a partir de la observación de casos particulares (Pólya, 1966). La inducción, según esta concepción, es un medio potente para la adquisición de conocimiento y para realizar descubrimientos matemáticos.

## 3. Marco del trabajo

Nuestro trabajo queda enmarcado por dos campos de la Educación Matemática, por una parte la Formación de Profesores, ya que vamos a trabajar con estudiantes para profesores de primaria, y por otra el Pensamiento Numérico y Algebraico, ya que pretendemos estudiar el uso que estos sujetos hacen del razonamiento inductivo utilizando tareas y problemas que puedan resolverse mediante secuencias numéricas.

En relación a la Formación de Profesores, las investigaciones realizadas sobre el tema toman como referencia, fundamentalmente, los trabajos de Shulman (1986) en los que clasifica los conocimientos del profesor y, entre otros, señala: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico del contenido, conocimien-

to del currículo de los aprendices y conocimiento pedagógico en general. En estos trabajos también se muestra que en el profesor se genera un tipo de conocimiento diferente al que los formadores de profesores aspiran a que adquieran en la formación inicial, que es el producto de sus concepciones y creencias (Gil y Rico, 2003). Con nuestro trabajo pretendemos indagar sobre el conocimiento del contenido matemático de las sucesiones, y el uso que hacen del mismo, un grupo de profesores en formación, cuando le aplican un proceso de razonamiento inductivo.

En cuanto al Pensamiento Numérico y Algebraico trata de todo aquello que la mente puede hacer con los números y su generalización. El Pensamiento Numérico está presente en todas aquellas actuaciones que realizan los seres humanos y que tienen relación con los números. Dichas actuaciones tienen lugar tanto en el medio social como en escolar y, en este último caso, están vinculados a situaciones de enseñanza/aprendizaje (Castro, 1995).

En la bibliografía consultada, sobre trabajos relacionados con el razonamiento inductivo, se encuentran algunos relacionados con la utilización de modelos geométricos en la generalización de reglas y propuestas didácticas de aprendizaje de la inducción en educación primaria y secundaria. Por lo general, se defiende la idea de trabajar la inducción, en todos los niveles educativos, desde los primeros aprendizajes matemáticos, introduciendo a los alumnos gradualmente desde las comprobaciones con casos particulares hasta las demostraciones formales (Cañadas y Castro, 2003). No obstante, las investigaciones consultadas han sido efectuadas con estudiantes de educación primaria o secundaria, en ningún caso se ha investigado con maestros en formación. Lo que hace que nuestro trabajo sea original y de interés para la Educación Matemática.

#### **4. Objetivos de la investigación**

El objetivo general que nos planteamos es estudiar el cambio (suponemos que mejora) que se produce en la utilización del razonamiento inductivo por parte de maestros en formación, después del desarrollo en clase de un tema relacionado con la resolución de problemas en los que dicho razonamiento está presente.

Este objetivo general queda desglosado en los objetivos parciales siguientes.

Objetivo I: Estudiar la utilización que hacen de manera intuitiva, maestros en formación de Educación Primaria, del razonamiento inductivo cuando resuelven tareas matemáticas apropiadas para dicho uso.

Objetivo 2: Estudiar la utilización que hacen estudiantes para profesor de Primaria del razonamiento inductivo, después de haber trabajado en clase un tema que trata dicho contenido.

Objetivo 3: Comparar dichas actuaciones del alumnado considerado.

## 5. Metodología y Diseño de la investigación

La investigación que presentamos es de tipo exploratorio. Siguiendo a Cohen y Manion (1990) el diseño de investigación utilizado es de tipo pre-experimental de pre-test y post-test de un grupo. Con el pre-test se mide el uso que hacen del razonamiento inductivo de manera intuitiva, futuros profesores de educación primaria (O1). A continuación se introduce el estudio en clase mediante una intervención en la que se trabajan contenidos que favorecen el uso del razonamiento inductivo. Consiste en una manipulación experimental (X). Posteriormente se vuelve a medir el uso que hacen estos sujetos (O2) del razonamiento inductivo a la hora de resolver situaciones en las que es posible aplicar acciones relacionadas con la inducción. Posteriormente, se procede a explicar las diferencias entre las puntuaciones del pre-test y el post-test por la referencia a los efectos de X. El esquema del diseño de la investigación queda recogido en la Figura 1.

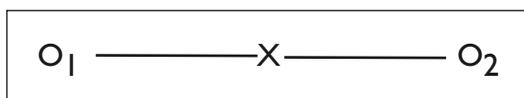


Figura 1. Esquema del diseño de la investigación

Los sujetos que formaron parte de la fase empírica del trabajo fueron 60 estudiantes de ambos sexos de la diplomatura de Magisterio en el CES Cardenal Spínola-CEU, centro adscrito a la Universidad de Sevilla. La elección de los alumnos fue intencional, ya que se trata de alumnos del investigador en los grupos de 1º de Lengua Extranjera, 2º de Educación Musical y 3º de Educación Física. Todos habían estudiado previamente la asignatura Matemáticas y su Didáctica y en el periodo de la recogida de datos cursaban una asignatura del área de Didáctica de las Matemáticas en la que analizaban la resolución de problemas, trabajando la generalización como una estrategia para la resolución de problemas.

Para la selección de los ítems de los test, nos basamos en otra prueba que había sido utilizada en una investigación anterior (Castro, 1995), teniendo en cuenta las tres variables de tarea siguientes. Dos tipos de secuencias: lineales y cuadráticas. Tres sistemas simbólicos de representación: patrones puntuales, secuencia usual de números y desarrollos aritméticos. Cuatro acciones o procedimientos fundamentales: continuar una secuencia, extrapolar, explicar la regla seguida por una secuencia y dar la expresión del término general.

Se confeccionaron dos test similares, uno para usarlo como pre-test y otro como post-test, con diez tareas cada uno, ocho no contextualizadas (se les puede considerar ejercicios) en las que aparecen secuencias numéricas. Cada una de ellas contiene varios ítems de forma que permitía recoger las variables señaladas anteriormente y las posibles combinaciones entre ellas. Los dos últimos ítems son problemas que pueden resolverse utilizando secuencias numéricas.

La Tabla I muestra la presencia en los test de las tres variables consideradas, dos de ellas, sistema de representación y procedimiento, en los ejes horizontal y vertical de la tabla respectivamente.

Sistemas simbólicos de representación

	Represe. puntual	Expresión usual	Desarrollo aritmético	
Procedimiento	<b>Continuar</b>	1,b 1,a	2,b 2,a	2,d 2,b
	<b>Explicar</b>	6,b 6,a	5,b 5,b	1,b 5,a
	<b>Extrapolar</b>	4,b 4,a	3,b 3,a	3,d 3,b
	<b>Generalizar</b>	7,b 7,a	8,b 8,a	8,d 8,b

Tabla I: Clasificación de los ítems de los test.

Cada celda de esta tabla se ha dividido en dos partes una blanca reservada a la secuencia lineal y otra gris para la secuencia cuadrática (Barrera, 2004). En cada uno de los huecos se indica con un número y una letra la localización del ítem que verifica las tres condiciones, el número corresponde a la tarea y la letra al lugar de la misma en el que se encuentra. Se aprecia en la tabla dos lugares vacíos, son dos ítems que hacen referencia a explicar la regla y que se optó por suprimir para no alargar demasiado la prueba.

Como ejemplo, en la Figura 2 se presenta la pregunta 4 planteada en la prueba inicial:

4. Dibuja solamente el término séptimo de las siguientes secuencias:

a) 1°      2°      3°      ...      7°

• ••	•• •••	••• ••••		
---------	-----------	-------------	--	--

b) 1°      2°      3°      ...      7°

• •	•• •• ••	••• ••• ••• •••		
--------	----------------	--------------------------	--	--

Figura 2: Pregunta del pre-test.

Como se explicita en la Tabla 1, en esta pregunta se pide al estudiante que extra-pole términos. Los elementos de las dos secuencias están expresados mediante una configuración puntual. La primera secuencia es de tipo lineal y la segunda es cuadrática.

A continuación, en la Figura 3 se recoge un ejemplo de pregunta del post-test:

Escribe el término en lugar n de las secuencias siguientes:	
a) 8, 12, 16, 20, ...	_____
b) $5+3+1$ , $7+5+3$ , $9+7+5$ , ...	_____
c) 3, 15, 35, 63, ...	_____
d) $1 \times 2$ , $2 \times 3$ , $3 \times 4$ , $4 \times 5$ , ...	_____

Figura 3: Pregunta del post-test

Corresponde con la pregunta 8 (ver Tabla 1), en la que los estudiantes tienen que generalizar las secuencias que aparecen representadas. En dichas secuencias se recogen los diferentes valores de las variables tenidas en cuenta. En los ítems a y b las secuencias son lineales, en los c y d son cuadráticas. En cuanto a la representación utilizada, en los apartados a y c aparecen secuencias numéricas usuales, los términos de las secuencias de los apartados b y d están expresados mediante un desarrollo aritmético.

## 6. Análisis de datos

Tabulamos los resultados del pre-test y del post-test asignándole los valores numéricos 0, 1 o 2 a cada tipo de respuesta, no contestada, fallo y acierto, respectivamente, de los ocho primeros ítems. Se ha hecho un análisis estadístico descriptivo general para determinar qué tipo de valor presenta mayor dificultad para cada variable. Con los resultados de los dos problemas se ha realizado un análisis de tipo cualitativo. Se compararon los resultados de los dos test con la intención de estudiar el cambio en las respuestas a este tipo de actividades después de haber trabajado en clase con los sujetos en cuestión una unidad didáctica en la que se estudian contenidos conceptuales y procedimentales relacionados con el razonamiento inductivo.

En la Tabla 2 se recoge el número de respuestas de cada tipo dado para cada ítem en cada una de los test. Las filas que aparecen en blanco corresponden al número de respuestas dadas para cada ítem del pre-test y las que aparecen sombreadas indican el número de respuestas de cada tipo para los ítems del post-test.

Ítem	1a	1b	2a	2b	2c	2d	3a	3b	3c	3d	4a	4b	5a	5b	6a	6b	7a	7b	8a	8b	8c	8d	9	10a	10b	10c	10d
N.C.	0	1	0	0	8	1	0	0	8	2	0	1	1	6	0	5	7	16	6	12	29	18	8	7	12	19	31
N.C.	0	1	0	0	1	0	2	2	2	2	0	5	5	9	7	7	8	15	3	9	22	10	0	0	0	5	5
Fallo	38	28	0	2	8	0	7	7	14	13	7	13	15	9	6	17	18	40	37	30	24	24	41	16	34	26	18
Fallo	9	9	2	2	5	1	1	2	11	7	9	12	5	13	7	19	9	14	28	25	13	3	2	2	2	3	6
Acierto	22	31	60	58	44	59	53	53	38	45	53	46	44	45	54	38	35	4	17	18	7	18	11	37	14	15	11
Acierto	51	50	58	58	54	59	57	56	47	51	51	43	50	38	46	34	43	31	29	26	25	47	58	58	58	52	49

Tabla 2: Número de respuestas para cada ítem en pre-test y post-test

Estos datos quedan representados en el Gráfico 1. (Las características de cada ítem pueden consultarse en la Tabla 1).

A simple vista, y como cabía esperar, los resultados del post-test son, en general, mejores que los del pre-test. Por una parte está la instrucción que han recibido los sujetos entre ambas pruebas. También pudo influir que en el pre-test había actividades totalmente novedosas para estos alumnos (como el trabajo con secuencias puntuales), y el efecto sorpresa desapareció para el post-test.

En la mayoría de las tareas el número de respuestas correctas es superior en el post-test que en pre-test, y en aquellas que disminuye el número de aciertos, la diferencia es mínima.

Observamos que en ambos test se mantiene la tarea 8c, en la que tenían que generalizar una secuencia cuadrática expresada de manera usual, como la tarea menos contestada. Sin embargo, en el pos-test el número de respuestas correctas a esta actividad es superior al del mismo ítem en el pre-test.

En los 16 primeros ítems, a excepción de los 1a y 1b, se mantienen resultados similares en los dos test. Por el contrario sí se observan diferencias más claras es en el último tramo de las actividades descontextualizadas.

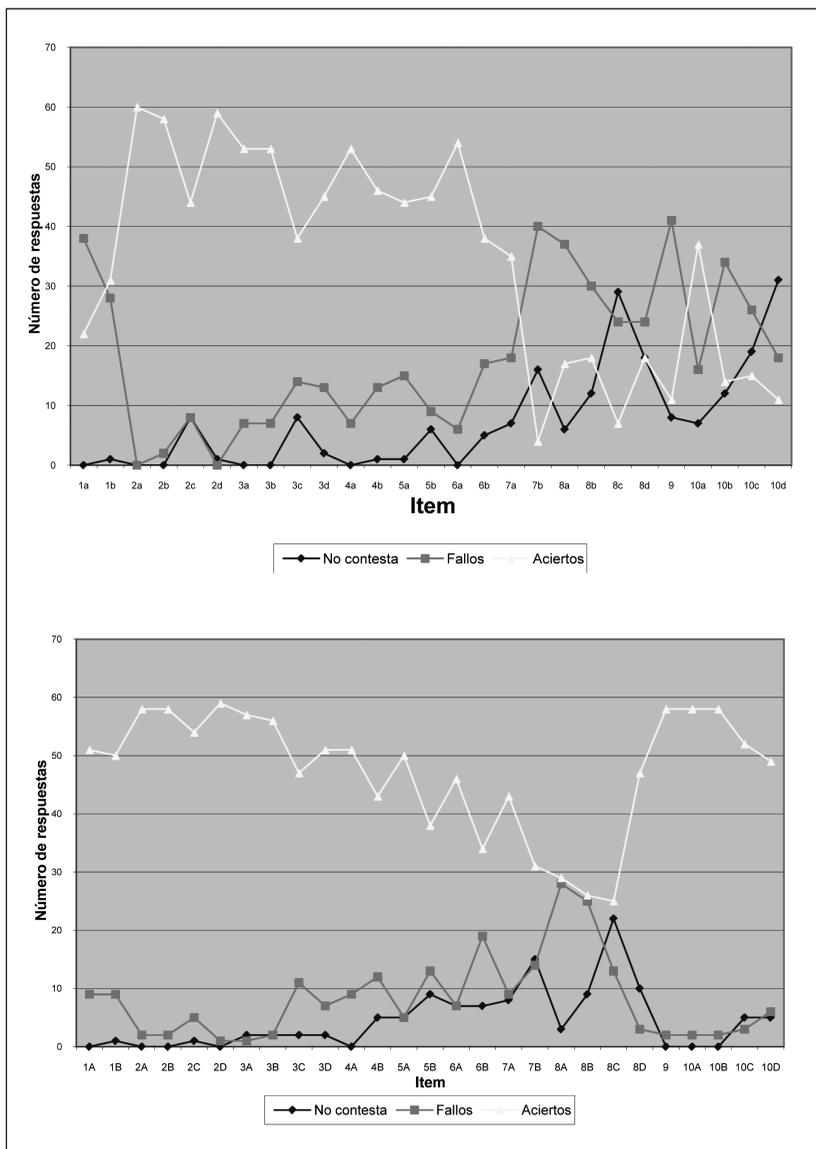


Gráfico I: Tipo de respuestas por ítem en cada test

La Tabla 3 refleja el número medio de respuestas de cada tipo dadas en ambas pruebas:

	Pre-test	Post-test
No contesta	7,33	4,44
Incorrecta	18,22	8,18
Correcta	34,44	47,37

Tabla 3: Número medio de respuestas en cada test

Por otra parte hemos obtenido el número medio de respuestas de cada tipo que se ha dado en función de las variables a las que se han hecho mención anteriormente. Estos datos se recogen en la Tabla 4.

	No contesta		Fallos		Aciertos	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Secuencia Puntual	3,75	5,38	20,87	11,00	35,37	43,63
Secuencia Numérica	7,28	5,57	13,14	10,43	39,57	44,00
Desarrollo Aritmético	5,71	4,00	14	6,43	40,28	49,57
Continuar secuencia	1,67	0,33	12,67	4,67	45,67	55,00
Extrapolar términos	1,83	2,17	10,17	7,00	48	50,83
Explicar regla	2,75	7,00	11,75	11,00	45,25	42,00
Generalizar	14,67	11,17	28,83	15,33	16,5	33,50
Secuencia lineal	2,36	3,27	15,18	9,00	42,45	47,73
Secuencia cuadrática	8,63	6,73	17,27	9,73	34,09	43,55

Tabla 4: Número medio de respuestas en ambos tests

Analizamos, a continuación, los resultados obtenidos en las ocho tareas no contextualizadas en función de las variables consideradas.

En relación con el tipo de secuencia que se utiliza en la primera prueba, las tareas con secuencias lineales presentan menos dificultad que las de secuencias cuadráticas. Si observamos los datos de la Tabla 4, el número medio de ítems no contestados es mayor en las actividades de secuencias cuadráticas (8,63) que en los de secuencias lineales (2,36). En relación a las respuestas erróneas también es levemente superior el número medio en secuencias cuadráticas (17,27) que en lineales (15,18).

Si comparamos estos resultados en el post-test (Tabla 4) podemos comprobar cómo en este caso esas diferencias disminuyen. En dicha tabla se recoge el número medio de ítems no contestados en el pos-test, en actividades con secuencias lineales, 3,27 y en actividades con secuencias cuadráticas, 6,73. Por otra parte el número medio de errores es muy similar tanto en secuencias lineales como cuadráticas (9 y 9,73 respectivamente).

Con estos datos podemos pensar que las secuencias lineales tienen un carácter intuitivo, se aprenden a través del currículo oculto y las secuencias cuadráticas necesitan una “instrucción” o proceso de aprendizaje concreto.

En cuanto al tipo de sistema de representación se observa que las situaciones en las que la secuencia viene representada utilizando una configuración puntual son aquellas en las que los estudiantes incurren en un mayor número de errores. En la Tabla 4 se recoge el número medio de respuestas erróneas y es de 20,87. Esto se puede deber a que están menos habituados a este tipo de representación que a las secuencias numéricas. Al comparar con el número medio de respuestas erróneas, se observa como en el post-test es bastante inferior al pre-test, debido al trabajo con secuencias de números poligonales llevado a cabo por estos alumnos en clase entre una prueba y otra.

Comparando los resultados de los dos test en la Tabla 4, respecto el sistema simbólico, las actividades en las que menos dificultad tienen los alumnos son aquellas en las que la secuencia está representada mediante un desarrollo aritmético. En este caso la secuencia se puede ver como una combinación de secuencias numéricas más simples. En el post-test, el número de errores en las respuestas a las tareas requeridas desciende considerablemente respecto al pre-test, independientemente del tipo de representación.

En cuanto al procedimiento a seguir, como se refleja en la Tabla 4, los alumnos tienen grandes dificultades a la hora de producir la expresión general de la secuen-

cia, independientemente del tipo de representación utilizada. El número medio de ítems sin contestar es muy elevado (14,67), al igual que el número de errores.

En relación con los errores en los que incurren los estudiantes, uno de los más frecuentes es dar una explicación de la regla que sigue la secuencia que no la determina de manera unívoca. En otros casos, aun conociendo la regla, los alumnos tienen dificultad para utilizar el lenguaje simbólico que representa dicha expresión.

## 7. Conclusiones y continuación del trabajo

Los resultados recogidos en la Tabla 3 muestran que el número medio de respuestas correctas en el post-test (47,37) aumenta respecto al número medio de respuestas válidas del pre-test (34,44). Por tanto, podemos concluir que la instrucción beneficia la resolución correcta de las tareas con secuencias numéricas planteadas a los alumnos.

Del análisis de los datos, en general, concluimos que sólo basada en el conocimiento intuitivo la formación de los futuros maestros en lo referente a razonamiento inductivo no es satisfactoria. Tampoco el tratamiento realizado en el aula ha dado lugar a un resultado satisfactorio, pues aunque, como era de esperar, se ha producido mejoría en los resultados del pos-test, ésta no ha sido muy destacada. Ello nos ha motivado a continuar el trabajo introduciendo modificaciones. Vamos a cambiar el proceso de instrucción así como la recogida de datos y el método de análisis de los mismos. Para la instrucción hemos preparado un material específico de modo que los estudiantes trabajen de forma autónoma. Tratamos de obtener información del proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes que participen en la nueva experiencia, por lo que la recogida de información se hará en audio y video además de las producciones escritas de los estudiantes. El análisis de los datos cualitativos se realizará utilizando un programa informático adecuado a dichos datos, tratando de obtener información del proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes que participen en la nueva experiencia.

## 8. Bibliografía

BARRERA, V. J. *Trabajo con razonamiento inductivo por profesores de Educación Primaria en Formación*. Granada: Universidad de Granada, 2004.

CAÑADAS, M. C. y CASTRO, E. La importancia del razonamiento inductivo en la formación inicial de profesores. En GUTIÉRREZ, J., ROMERO, A. y CORIAT, M. (Eds.), *El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2003, pp. 133-138.

CASTRO, E. *Exploración de patrones numéricos mediante configuraciones puntuales*. Granada: Comares, 1995.

COCKCROFT, W. *Las Matemáticas si cuentan. Informe Cockroft*. MEC: Madrid, 1985.

COHEN, L. y MANION, L. *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial Muralla S.A., 1990.

GIL F. y RICO L. Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 2003, pp.27-47.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Estándares Curriculares y de Evaluación para la Educación Matemática*. Sevilla: SAEM-Thales, 2003.

PÓLYA, G. *Matemáticas y razonamiento plausible*. Madrid: Tecnos, 1966.

SHULMAN, L. S. Paradigm and research program in the study of teaching: A contemporary perspective. En WITTROCK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

# APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE BLENDED LEARNING A UN CASO DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS

Ewa Domagała – Zysk

## RESUMEN

En el presente artículo se reflexiona sobre la cuestión de la internacionalización en la formación de pedagogos y la aplicación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en este proceso. La autora comienza por un análisis de algunos textos que conciernen el tema de e-learning y blended learning para luego presentar y hacer un análisis crítico de los resultados de los programas European Spring Academy 2008 y European Autumn Seminars 2008, organizados en el marco del programa Building civil society and fighting social exclusion y coordinados por la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II. En el programa participaron representantes de 10 universidades europeas (entre otros, el Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola).

*Palabras clave:* Trabajo social, Pedagogía social, Internacionalización, Blended-learning, Programa erasmus, Educación superior

## TITLE: IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING TECHNIQUES TO A CASE OF INTERNATIONALIZATION IN THE TRAINING OF EDUCATORS

## ABSTRACT

This article reflects on the question of internationalization in the training of educators and the application of information and communication technologies (ICT) in this process. The author begins with an analysis of some texts about the theme of e-learning and blended learning and afterwards presents and makes a critical analysis of the results of the programmes European Spring Academy 2008 and European Autumn Seminars 2008, organized within the framework of the programme Building civil society and fighting social exclusion and coordinated by the Catholic University John Paul II Lublin. In the programme representatives from 10 European countries participated (among them one from Cardinal Spínola University College).

*Key words:* Social work, Social pedagogy, Internationalisation, Blended learning, Erasmus program, High education

Correspondencia con la autora: Ewa Domagała – Zysk, Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II.

Correo-e: ewadom@kul.pl. Original recibido: 22-12-09. Original aceptado: 3-5-10

## 1. Introducción

En Europa, en los últimos años, presenciamos el proceso de la internacionalización de varias esferas de vida. Se debaten sucesivas directivas europeas que abarcan la agricultura, el transporte aéreo o el comercio. Los ciudadanos pueden reivindicar sus derechos no sólo ante los juzgados nacionales, sino que también tienen la posibilidad de buscar justicia en los tribunales internacionales. Cada año, millones de personas se desplazan libremente entre diferentes países y algunas de ellas deciden emigrar y fijar su residencia fuera de su país natal. Para muchas de ellas la emigración es el cumplimiento de sus sueños y la esperanza de un futuro mejor. No obstante, esta situación constituye nuevos desafíos para los sistemas de educación y servicios sociales de los estados. Surge la necesidad de disponer de especialistas: educadores, pedagogos y trabajadores sociales capaces de resolver problemas educativos y sociales en el contexto internacional.

El objetivo de las dos primeras partes de este artículo es buscar la respuesta a las siguientes preguntas: 1. ¿Cuáles son las premisas que indican la necesidad de internacionalizar la educación de los pedagogos? 2. ¿En qué medida se puede aprovechar las TIC y la técnica de *blended learning* en los programas internacionales de la educación de los pedagogos? La tercera parte del artículo contiene la presentación y el análisis de los programas *European Spring Academy 2008* y *European Autumn Seminars 2008*, los cuales son un ejemplo de la internacionalización de la educación de los pedagogos en el ámbito europeo. Estos programas fueron elaborados con el uso de la técnica de *blended learning* por el Instituto de Pedagogía de la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II (Polonia), en colaboración con 9 universidades europeas.

## 2. Razones que justifican la necesidad de una más amplia internacionalización de la educación universitaria de los pedagogos

Los cursos que preparan para la profesión de maestro, pedagogo, educador o trabajador social tienen una estrecha relación con la realidad social del país o de la región. Es difícil imaginar la labor educativa e instructiva con los niños y los jóvenes sin que el pedagogo tome en cuenta el origen cultural del niño, el capital social y los problemas específicos de su nación, ambiente local y familia. Actualmente, el contexto vital del alumno muchas veces requiere por parte del pedagogo el conocimiento de las condiciones del desarrollo y de la educación del alumno que tienen carácter transnacional o internacional. Según la tendencia contemporánea de *la internacionalización de la educación universitaria*, los estudiantes de pedagogía deberían adquirir estos conocimientos durante su aprendizaje universitario. J. Knight

(2003, p. 2) propone entender este término como "el proceso, en el cual la dimensión internacional, intercultural o global está estrechamente vinculada con los propósitos, las funciones y la forma de llevar la educación universitaria". Las tendencias políticas y sociales del mundo contemporáneo no dejan lugar a dudas en cuanto a la necesidad de la internacionalización de la educación. Esta cuestión también se ve reflejada en los documentos internacionales. La Organisation for Economic Development and Cooperation (OECD) en el documento titulado *Internationalisation in Higher Education* (2004, citado por Rizvi y Lingard, 2006, p. 258) especifica cuatro razones que justifican la necesidad de la internacionalización de la educación superior:

- Mejor entendimiento mutuo entre las personas
- Adquisición de habilidades necesarias en caso de migración
- Posibilidad de incrementar las ganancias personales
- Ampliación de las capacidades y habilidades personales

Así pues, la internacionalización de la educación de los pedagogos constituye una parte de la corriente general dentro de la educación universitaria contemporánea y es necesaria, sobre todo, porque los problemas que afrontan los graduados de las facultades pedagógicas en su labor profesional tienen carácter supranacional. Las dificultades económicas, la penuria de las familias, la exclusión social, los peligros asociados al abuso de alcohol y otras sustancias en adolescentes, la delincuencia juvenil, las dificultades adaptativas de los niños inmigrantes, el abandono escolar prematuro, la pasividad social y el consumismo excesivo, atravesaron las fronteras de los estados y son un rasgo característico de muchas familias en toda Europa. El intercambio mutuo de información entre los profesionales sobre las razones, los síntomas y los efectos que estos peligros producen en el funcionamiento correcto de niños y jóvenes les proporcionará a los pedagogos la posibilidad de prepararse mejor para su labor profesional.

A consecuencia de las tendencias migratorias en Europa contemporánea los graduados de las facultades pedagógicas trabajarán cada vez más a menudo con los alumnos de diferentes nacionalidades. El conocimiento de los problemas sociales del país de origen del alumno, los métodos de trabajo y las expectativas de los padres con respecto a la educación pueden facilitar mucho la labor pedagógica. Además, hay que observar que los estudiantes de pedagogía a quienes educamos también forman parte de la sociedad contemporánea y, probablemente, algunos de

ellos decidirán emigrar. Por eso, la internacionalización de su educación supondrá una gran ventaja para ellos a la hora de buscar trabajo fuera de su país.

### 3. Las tecnologías de información y comunicación al servicio de la educación universitaria de los pedagogos

La tendencia de aplicar las TIC en el ámbito de la educación superior tiene su origen en los conceptos de *la universidad abierta (open university)* y *la educación a distancia (distance learning)* (cf. Branden y Lambert, 1999), promovidos en Gran Bretaña en los años 60 del siglo pasado. Estos conceptos plantearon la posibilidad de la educación superior para estudiantes de cualquier edad y en condiciones individualizadas, tales como cursos a distancia o cursos nocturnos para las personas que trabajan. Actualmente, entre las nuevas tendencias surgen los métodos que plantean el uso directo de las TIC, llamados *Internet-based education* u *on-line education*. El uso de estas técnicas es cada vez mayor: las estadísticas muestran, por ejemplo, que en el semestre de otoño del 2006 en los Estados Unidos 3,48 millones de estudiantes (es decir, aproximadamente un 20% de los estudiantes encuestados en 2500 facultades y universidades) participaron, como mínimo, en un curso universitario ofrecido *on-line*, y un 55 % de estas instituciones ofrecían, por lo menos, un curso *on-line* (cf. Allen y Seaman, 2007). Inicialmente, cuando surgieron tales posibilidades, los utópicos creyeron posible ofrecer la enseñanza universitaria realizada exclusivamente a través de Internet, es decir, estudiar en la universidad escogida desde cualquier lugar del mundo por medio de las así llamadas Universidades Virtuales (*virtual universities*). Muchas universidades de este tipo fueron creadas, por ejemplo, en los EE.UU (cf. Garten, 1999). Además, según algunos estudios, no hay diferencia entre los cursos tradicionales y la enseñanza *on-line* en cuanto a la efectividad del aprendizaje (Cohen, 2003).

Sin embargo, en la aplicación práctica, el método de *e-learning* se ha mostrado insuficiente: para adquirir conocimientos y habilidades, el contacto personal con el profesor es indispensable. Así pues, la corriente más moderna en la educación universitaria propone una integración consciente de los métodos tradicionales y los basados en Internet, llamada *blended learning*. Tal combinación permite aprovechar las ventajas de ambos métodos y apoyar los estudiantes de forma más efectiva en el proceso de educación (cf. Garrison y Kanuka, 2004; Ayala, 2009; Lim y Morris, 2009).

Tanto el *e-learning* como el *blended learning* son nuevos métodos en la educación superior de pedagogía o ciencias sociales (Collins, Gabor, Coleman e Ing, 2002;

Khine y Lourdusamy, 2003), cuya pertinencia se ve fundamentada en la naturaleza de la educación y de las futuras tareas profesionales de los pedagogos. No obstante, los graduados de las facultades de pedagogía o trabajo social, por lo general, tienen que trabajar en contacto directo con otras personas: sus alumnos, clientes, personas necesitadas. Por eso, es muy importante que los estudiantes adquieran no sólo las competencias sustanciales, sino también las personales e interpersonales: capacidad de diálogo, sensibilidad hacia las personas necesitadas, espíritu crítico, habilidad de tomar decisiones acertadas en cuanto a la vida y el futuro de otros, benevolencia y empatía. Por ello, existe cierto recelo ante el uso en la educación de los pedagogos o trabajadores sociales de métodos tales como el *e-learning* o el *blended learning* (Quellette et al., 2006; Petracchi et al., 2005; Siebert et al., 2006), en los cuales se elimina o se limita los contactos interpersonales entre el estudiante, sus profesores y otros estudiantes.

#### **4. *European Autumn Seminars 2008* como un ejemplo del programa de *blended learning* para la educación de los pedagogos y trabajadores sociales para Europa**

El programa titulado *La construcción de la sociedad civil y el combate contra la exclusión social* tuvo lugar en el año académico 2007/2008 y 2008/2009. Fue coordinado por el profesor M. Nowak y la doctora Domagała-Zysk del Instituto de Pedagogía de la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II (Polonia). El momento culminante de las dos ediciones de este programa, tituladas *European Spring Academy (ESA) 2008* y *European Autumn Seminars (EAS) 2008* fueron las actividades que tuvieron lugar en Lublin (Polonia) en abril (1-12/04/2008) y en noviembre (12-22/11/2008). Los encuentros fueron precedidos por la preparación de los estudiantes y los profesores usando las tecnologías de información y comunicación. En las dos ediciones del programa participaron 79 estudiantes y 27 profesores de las 10 siguientes universidades europeas: la Universidad de Sevilla y la Universidad de Deusto de Bilbao (España), la Universidad en Ciencias Aplicadas de Kymenlaakso de Kouvola (Finlandia), la Universidad Católica en Ciencias Aplicadas de Northrhine-Westfalia de Münster y Colonia (Alemania), la Universidad Católica de Ruzomberok (Eslovaquia), la Universidad Vytautas Magnus de Kaunas (Lituania), la Universidad de Baskent de Ankara (Turquía), la Universidad de Cork (Irlanda), la Universidad de Gotemburgo (Suecia) y la Universidad Católica de Lublin (Polonia). Los estudiantes y los profesores representaron varias facultades relacionadas con trabajo social, pedagogía, administración, sociología, teología, formación de maestros. Lo que les

unió fue el deseo de aprender cómo solucionar distintos problemas sociales que afectan a los niños, los jóvenes y los adultos en diferentes países europeos. Por eso la temática de las conferencias y discusiones se centró en las características de varias esferas de la exclusión social en el contexto europeo y la búsqueda de los métodos más efectivos e innovadores de labor pedagógica y social. Para los estudiantes, la participación en el programa fue equivalente a la participación en un curso presencial; por su participación en el programa los estudiantes recibieron 5 créditos ECTS y el programa fue anotado en su suplemento al título.

El programa *La construcción de la sociedad civil y el combate contra la exclusión social* es un ejemplo de un curso internacional de tipo *blended learning*, en el que fueron usados tanto los métodos tradicionales de la enseñanza como las TIC. La lengua de trabajo fue el inglés. El módulo del curso fue compuesto por cuatro elementos:

4.1. *Trabajo (aprendizaje) de los estudiantes en los grupos nacionales en sus universidades para preparar un informe sobre los mayores problemas sociales en sus países y los tipos de soluciones a estos problemas.* El trabajo fue ejecutado en forma de encuentros en grupos de discusión y posteriormente la preparación de las presentaciones en diapositivas Power Point, la cuales fueron publicadas en la página web del programa.

4.2. *Trabajo de los profesores en parejas compuestas por representantes de dos nacionalidades para preparar los seminarios conjuntos.* La realización de esta tarea no habría sido posible sin usar Internet (correo electrónico, mensajería instantánea, vídeo-conferencias). El fruto del trabajo de cada pareja de los profesores (la mayoría de los cuales no tuvieron la oportunidad de encontrarse personalmente) fue la preparación de un esquema de un seminario conjunto para 4-5 grupos internacionales de los participantes del programa.

4.3. Durante el programa los estudiantes participaron en **seminarios** y discusiones, **visitas prácticas** a instituciones que trabajan con personas en peligro de exclusión social y **encuentros de carácter cultural**.

**A. Seminarios internacionales** impartidos por los profesores de diferentes países en parejas bi-nacionales para los grupos internacionales de 6 – 8 estudiantes. Tal organización permitió un contacto directo y personal de los profesores con los estudiantes y de los estudiantes entre ellos. Los temas de los seminarios fueron los

siguientes: *Las organizaciones non-profit en la sociedad civil; Los derechos humanos y la ética del trabajo social; La escuela contemporánea: la integración e inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales; El trabajo social con las personas dependientes del alcohol: modelos, métodos, experiencias; Personas jóvenes desempleadas; La perspectiva ética y moral en el trabajo social; La exclusión social de los niños y los derechos de los niños; La idea y la práctica del voluntariado; La política social europea, empowerment y strenght-based practice; Los niños y jóvenes en peligro de exclusión social; La construcción de la sociedad civil junto a las personas discapacitadas y Los aspectos interculturales en la solución de los problemas sociales.* La metodología usada durante los seminarios fue variada: se utilizaron los métodos clásicos, orientados hacia la participación activa de los estudiantes: los conversatorios, la técnica de solución de problemas (problem-solving), el estudio de casos (case studies), el drama, el desempeño de roles y el trabajo en grupos. Durante los seminarios fueron usados los modernos recursos multimediales, y las presentaciones, textos y otros materiales preparados por los profesores fueron publicados en la página web, lo que permitió aprovecharlos también después del fin del programa para una lectura individual profundizada y, además, continuar discusiones con los profesores u otros estudiantes sobre los temas abordados durante los seminarios. La evaluación del programa mostró que el 90% de los participantes se mostraron satisfechos con el programa (cf. *Cuestionario de Evaluación*)<sup>1</sup>.

**B. Visitas a instituciones** vinculadas con la labor educativa y social en Lublin. Fueron un elemento complementario de los seminarios muy apreciado por los participantes. Los estudiantes visitaron a delincuentes juveniles en el Albergue de Dominów y enfermos adultos en el *Hospicio del Buen Samaritano*, jugaron con los niños de la *Casa de San José* y del *Centro de Voluntariado* en el albergue para los refugiados. Junto con los voluntarios y trabajadores de la *Hermandad de la Merced de Fray Alberto* en Lublin repartieron comida a las personas sin hogar, hicieron tarjetas y decoraciones navideñas con los mayores y deficientes de la *Casa de Asistencia Social de la Madre Teresa de Calcuta* y prepararon una comida con los participantes de los Talleres Terapéuticos en la *Asociación Misericordia*. Con gran simpatía recibieron la propuesta de pasar una velada con una instructora de la Universidad de la Tercera Edad, quien propuso el aprendizaje de unos bailes que integrarían a jóvenes y personas mayores. Las visitas en las instituciones del trabajo educativo y social fueron un elemento del aprendizaje clásico (*face-to-face*), proporcionaron la oportunidad de entrar en un contacto corto, pero intensivo y personal, con los potenciales desti-

natarios de los servicios de futuros pedagogos y trabajadores sociales. Además, permitieron a los estudiantes reconocer sus propias limitaciones (lingüísticas, personales) en contacto con las personas necesitadas. Esta oportunidad de contacto directo fue el elemento del programa más valorado por los estudiantes (el 86 % de los participantes indicó que un elemento importante del programa fue la posibilidad de tener contacto directo con los clientes de diferentes instituciones: niños de grupos de riesgo, personas mayores, enfermos, jóvenes difíciles, minusválidos).

**C. Encuentros culturales** que tuvieron lugar durante el programa. Fueron organizados de tal forma que se correspondían con el tema principal de los seminarios: los miembros del coro que se presentó el primer día fueron las personas mayores, el espectáculo teatral del sábado lo prepararon las personas con deficiencias mentales. También el espectáculo de la Escena Plástica de la Universidad Católica de Lublin, titulado *Odchodzi (Se va)*, que con maestría introdujo el público al ambiente de reflexión sobre la enfermedad, vejez y muerte, estuvo relacionado con el tema de los seminarios. Las visitas turísticas en Lublin y Varsovia, los paseos y las veladas organizadas por los estudiantes para dar a conocer la cultura de diferentes países facilitaron un mejor entendimiento mutuo y permitieron vencer los estereotipos y percibir las diferencias culturales como una riqueza y no un obstáculo en la comunicación.

4.4. *El programa no terminó en el momento de la partida de los participantes de Lublin*: las discusiones, comentarios y colaboración internacional continúan gracias a las posibilidades creadas por las TIC: los estudiantes aprovecharon los materiales de la Plataforma de Internet2 para preparar informes y trabajos para sus exámenes. El intercambio de las direcciones e-mail permitió crear una red social entre los futuros profesionales, servir de apoyo mutuo, o incluso motivar visitas personales gracias al programa *Erasmus*, por ejemplo. El surgimiento de esos vínculos personales se espera que facilite el intercambio de ayuda cuando en el futuro se enfrenten con problemas que exijan contactos con pedagogos de otros países. Algunos profesores prepararon publicaciones científicas conjuntas. (cf. Domagała-Zysk, 2007; Marciniak, Mazur, Zbierska y Marczak, 2008; Drzewiecka, Marzec, Mertowska y Walawska, 2009) Dentro del consorcio de las universidades surgieron unas nuevas iniciativas, por ejemplo, el proyecto polaco-finlandés, titulado *How to become an expert in social services delivery?*, que propone organizar las ponencias y discusiones on-line paralelamente en las dos universidades y la preparación de las presentacio-

nes y trabajos conjuntos por los grupos compuestos por los estudiantes polacos y finlandeses.

Casi todos los estudiantes (el 86% de un número total de 79 participantes) afirmaron que los programas *European Spring Academy 2008* y *European Autumn Seminars 2008*, fueron una experiencia significativa que enriqueció su curso universitario y les permitió no sólo mejorar el entendimiento de problemas sociales específicos en distintos países, sino facilitar el conocimiento mutuo entre futuros maestros, pedagogos y trabajadores sociales de diferentes países con los que colaborarán en el futuro en el espacio social común de Europa. Los estudiantes constataron que el programa fue una experiencia importante para su educación y futura vida profesional (86%). Además, valoraron altamente (usando una escala de 5 grados para evaluar los elementos del programa) las presentaciones sobre los problemas sociales preparadas por los estudiantes de diferentes países (80%), se mostraron satisfechos con la organización de los preparativos (86%) y con el apoyo que recibieron durante el programa (90%). Estuvieron contentos con el alojamiento (96%) y las comidas (63%), apreciaron el ambiente abierto y amistoso durante los seminarios (96%). El 93% de los estudiantes quisieran participar de nuevo en el programa parecido, muchos de ellos declararon que después de volver a su universidad recomendarán la participación en este tipo de programa a otros estudiantes.

## 5. Conclusión

El uso del método de *blended learning* en los cursos universitarios de pedagogía o trabajo social no nos impone la necesidad de escoger entre los métodos de aprendizaje tradicionales o los basados en Internet, sino que nos permite aprovechar las ventajas de ambos métodos para optimizar los efectos de la educación. *European Spring Academy 2008* y *European Autumn Seminars 2008* son un ejemplo de los programas que unen en su estructura el encuentro personal de los maestros y los alumnos (cf. Domagała-Zysk, 2005), los pedagogos y las personas con las que trabajan, así como los beneficios que ofrece la tecnología Internet. Con toda seguridad se puede constatar que los espectaculares resultados logrados gracias al uso del método de *blended learning* no habrían sido posibles usando sólo el método tradicional o sólo el método virtual. Internet permitió facilitar la organización de todo el proyecto (inscripción on-line de los participantes, cientos de e-mails con informaciones) y una mayor accesibilidad de los profesores a los estudiantes y los estudiantes entre sí, además de permitir el acceso a los textos, presentaciones, fotos y películas en la página web. Por otro lado, los encuentros personales entre los pro-

fesores y los estudiantes, como también, entre los estudiantes y los niños, jóvenes, mayores y discapacitados permitieron mantener lo que es más valioso en la educación de los pedagogos y trabajadores sociales: el enfoque centrado en la otra persona. Al mismo tiempo, esta experiencia permitió constatar que la tecnología por sí misma no debería ser considerada como una alternativa a la enseñanza tradicional, sino como una herramienta que facilita el planeamiento y ejecución de un determinado programa. Además, el programa confirmó que los estudiantes disponen de las habilidades lingüísticas suficientes para participar en los programas internacionales y esperan que la universidad les proponga las actividades volcadas hacia la internacionalización de la educación y la participación en las formas innovadoras de la educación.

## 6. Bibliografía

ALLEN, I.E., SEAMAN, J. *Online nation: Five years of growth in online learning*, 2007. [http://www.sloan-c.org/publications/survey/pdf/online\\_nation.pdf](http://www.sloan-c.org/publications/survey/pdf/online_nation.pdf).

AYALA, J.S. Blended Learning as a New Approach to Social Work Education. *Journal of Social WORK Education*, 2009, vol. 45, n° 2, pp. 277–288.

BRANDEN, J. VAN DEN y LAMBERT, J. Cultural issues related to transnational Open and Distance learning in universities: a European problem? *British Journal of Educational Technology*, 1999, vol.30, n° 3, pp. 25–260.

COHEN, V.L. A model for assessing distant learning instruction. *Journal of Computing in Higher Education*, 2003, vol.14, n° 2, pp. 98–120.

COLLINS, D., GABOR, P., COLEMAN, H. e ING, C. In love with technology: A critical review of the use of technology in social work education. Comunicación presentada durante IX Conferencia Internacional sobre Alfabetización y Educación, Beijing, China, 2002.

DOMAGAŁA - ZYSK, E. El profesor como persona significativa: la diferencia entre la percepción de los alumnos de gimnazjum con problemas de aprendizaje y sin ellos. *Escuela Abierta*, 2005, vol. 8, pp. 269-282.

DOMAGAŁA - ZYSK, E. Sprawozdanie z *European Spring Academy*. *Roczniki Nauk Społecznych z. 2 Pedagogika*, 2007, 35:2007 Z.2, pp. 194-195.

DRZEWIECKA, K., MARZEC, A., MERTOWSKA, I. y WALAWSKA, I. Autumn Seminars 2008. *Przegląd Uniwersytecki*, 2009, 2, 118, p. 18.

GARRISON, D.R. y KANUKA, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 2004, 7, pp. 94–105.

KHINE, M.S. y LOURDUSAMY, A. Blended learning approach in teacher education: combining face-to-face instruction, multimedia viewing and online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 2003, vol. 34, n° 5, pp. 671–675.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 2003, vol. 33, pp. 2-3.

LIM, D.H. y MORRIS, M.L. Learner and Instructional factors Influencing Learning Outcomes within a Blended learning Environment. *Educational Technology and Society*, 2009, vol. 12, n°4, pp. 282–293.

MARCINIAK, M., MAZUR, K., ZBIERSKA, A. y MARCZAK M. European Spring Academy 2008. *Przegląd Uniwersytecki*, 2008, 4, 114, p. 27.

PETRARCHI, H., MALLINGER, G., ENGEL, R., RISHEL C.V. y WASHBURN C. Evaluating the efficacy of traditional and Web-assisted instruction in an undergraduate social work practice class. *Journal of Technology in Human Services*, 2005, vol. 23, n° 3/4, pp. 299–310.

QUELLETTE, P., WESTHIUS, D., MARSHALL, E. y CHANG, V. The acquisition of social work interviewing skills in a Web-based and classroom instructional development: Results of a study. *Journal of Technology in Human Services*, 2006, vol. 24, n°4, pp. 53-75.

RIZVI, F., LINGARD, B. Globalisation and the Changing nature of the OECD's educational work. En: LAUDER, H., BROWN, P., DILLABOUGH, J. y HALSEY, A.H. *Education, globalization and social change*. Oxford: OUP, 2006.

SIEBERT, D.C., SIEBERT C.F. y SPAULDING-GIVENS, J. Teaching clinical social work skills primarily on-line: An evaluation. *Journal of Social Work Education*, 2006, vol. 42, pp. 325–336.

## Notas

1. Cuestionario de Evaluación accesible en <http://www.kul.pl/11821>.

2. URL de la plataforma: <http://www.kul.pl/11821>.



# APRENDIENDO A TRAVÉS DEL ARTE ACTUAL

---

Rocío Arregui Pradas



## RESUMEN

El arte actual tiende a ser más interactivo y cercano a los intereses del ciudadano, convirtiéndose en un gran recurso didáctico. Los centros de arte ofrecen, en este sentido, cada vez más actividades pedagógicas y proyectos sociales. Para aprovechar este potencial, en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo se está realizando un proyecto a través de la web en el que se intentan abordar los más variados temas educativos a través del debate sobre las obras de su colección, de manera que sea aplicable dentro de las aulas.

*Palabras clave:* Arte contemporáneo, Educación a través del arte, Aprendizaje a través de la red.

## TITLE: LEARNING THROUGH MODERN DAY ART

## ABSTRACT

Modern day art tends to be more interactive and closer to people's interests, so that it has become a great didactic resource. In this sense, art centres and galleries display several kinds of social and pedagogic projects. Taking advantage of this potential, the Andalusian Contemporary Art Centre is working on an educational web project. The objective is to try and cover the most varied educational themes through debate on the collection in such a way that they may be applied to a classroom setting.

*Keywords:* Contemporary Art, Learning through Artwork, e-learning.

Correspondencia con la autora. Rocío Arregui Pradas, CES Cardenal Spínola CEU. Campus universitario, s/n, 41930. Bormujos (Sevilla). Correo-e:rarregui@ceuandalucia.com . Original recibido: 20-12-09. Original aceptado: 6-4-10.

## I. Introducción

Estamos acostumbrados a que las obras producidas por artistas actuales resulten distantes y enigmáticas para la gran mayoría del público. No es extraña la burla hacia algo que no se entiende y de lo que se sospecha que pueda estar aprovechando esta ignorancia para tomar ventaja en otros aspectos (el económico, por ejemplo, pues se difunden noticias de grandes sumas pagadas por obras que no han necesitado de ninguna pericia para su realización, aumentando la desconfianza en el verdadero valor de la obra). Estos prejuicios, fomentados en ocasiones por los propios artistas, críticos y galeristas con el fin de mantener el aura elitista que se suele adjudicar al arte, van creando una barrera que nos impide aprovechar las enormes ventajas educativas de la creación artística.

En otros países, por ejemplo en Reino Unido, nos llevan gran delantera en este sentido y es una forma de ocio habitual realizar actividades en los museos, tanto con la familia como con los amigos, organizadas por el propio museo o con la colaboración de artistas, críticos de arte o profesores. Los jóvenes pueden quedar en el centro de arte para escuchar música, crear sus propios cómics o intercambiar y reconstruir imágenes. Las familias pueden asistir a talleres creativos impartidos, a veces, incluso por artistas que en ese momento exponen sus obras en el mismo espacio. Este tipo de actividades ayuda a considerar el centro de arte un lugar de aprendizaje lúdico y a entender el arte como algo abierto e interactivo.

La práctica totalidad de los centros y museos de arte contemporáneo en España tienden ya a mostrar sus colecciones de un modo didáctico y cada vez es más amplia la diversidad de actividades que pretenden el acercamiento a las obras de arte actuales. Podemos encontrar desde programas con colectivos específicos, en hospitales, en cárceles, en barrios deprimidos social y económicamente, a convocatorias a través de redes sociales. Desde foros de expertos o cursos dirigidos a estudiantes universitarios a las más tradicionales visitas guiadas. En este sentido las páginas webs se han convertido en una herramienta esencial pues tienen la capacidad de difundir ampliamente y en breves momentos mucha información. Además, comienzan también a ofrecer actividades interactivas adaptadas a distintos niveles educativos.

Sin embargo, aún muchos de estos programas didácticos llegan a un público muy específico y se centran más en el conocimiento del propio arte, es decir, nombres, biografías, estilos, técnicas... que en desarrollar un aprendizaje significativo que abarque más allá del marco artístico. Es decir, no se tratan los temas de los que

hablan las obras como temas que afectan a los intereses cotidianos de la ciudadanía, sino que se siguen manteniendo las distancias como si a los artistas sólo les interesase el propio arte.

## 2. Arte pedagógico

Pero el concepto de arte que aún perdura en estas didácticas y en la mayoría de espectadores, tiende a desaparecer. Nos referimos a ese concepto de arte acuñado inicialmente con los artistas renacentistas y barrocos que hicieron valer su genialidad y llevado al máximo elitismo por el mercado, principalmente por los grandes galeristas americanos de mediados de siglo XX, y que tiene como premisa que la producción artística compete sólo a los genios.

Hasta el siglo XIX, pero aún latente en la sociedad actual, la obra de arte era entendida como pericia manual con gran capacidad de asombrar al espectador, creando una distancia necesaria para encumbrar al artista como ser superior y, sobre todo, aumentando su valor económico. Cuando el arte, con la ruptura del impresionismo y las posteriores vanguardias, comenzó a convertirse en una indagación de su propio lenguaje se inició otro distanciamiento diferente. El arte abstracto, cuyo nacimiento celebra ahora los cien años, parece hablar sólo de pura forma, de estética, es decir, es un arte que sólo habla de arte, y cuando leemos las entrevistas a algunos artistas expresionistas abstractos, o abstractos geométricos, entendemos que sus referencias suelen ser otros artistas y sus preocupaciones, la evolución de sus formas, provocando en el público una perplejidad que se convierte en desconfianza.

Desde los comienzos de la difusión masiva de las imágenes, el aura elitista de la obra de arte ya se vaticinaba en peligro. Walter Benjamin (1990), en los años treinta, hablaba de ello en su ensayo *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*, aunque quizás el primero en alertar de este fenómeno fuera Marcel Duchamp, que con su maravillosa proeza “*La fuente*” ya nos advirtió que cualquier objeto podría ser arte: su acción consistió en presentar como obra de arte una vulgar letrina encontrada al azar, simplemente por firmarla, con un pseudónimo, y contextualizarla en un concurso de arte, en cuya organización él mismo había colaborado. Si cualquier objeto puede ser arte, cada hombre puede ser un artista. Y así lo defendió en los años 70, Joseph Beuys (1995), que fue uno de los artistas pioneros en unir arte y educación.

Hoy en día, ya es habitual que los artistas se preocupen del modo en que sus obras inciden en el público provocando reflexiones sobre temas, puntuales o universales, pero no siempre relativos al propio arte. El filósofo y crítico de arte Arthur C. Danto (1999) hablaba del fin del arte en el sentido de que la obra, como algo acabado y elitista, como progresión de un avance estilístico o como genialidad, ya no tenía sentido. Y, en efecto, son cada vez más frecuentes las obras que buscan la interacción con el ciudadano, con los centros escolares o con colectivos marginados, que se confunden con estudios antropológicos o con proyectos sociales, promoviendo un nuevo concepto de arte cercano y educativo.

Vemos así que no sólo los gabinetes pedagógicos de los centros de arte están promoviendo un cambio para acercar las obras a la ciudadanía, sino que los propios artistas actuales crean obras que buscan este acercamiento. De este modo, la adaptabilidad de los programas didácticos de exposiciones de arte actual al currículum es relativamente fácil. Los centros de arte se preocupan de ofrecer a los profesores actividades que refuercen sus objetivos y se inserten en sus programas.

Ocurre además que el espacio del centro de arte suele ser especialmente apropiado para que el alumnado interactúe con la obra e incluso con el artista. Un lugar diferente al aula habitual implica una serie de connotaciones que hacen más extraordinario el encuentro con las propuestas artísticas que, además, suelen ser novedosas o impactantes. Un monitor diferente al profesor habitual ejerce también sobre el alumnado la experiencia de algo excepcional, centrando más su atención.

El aumento de visitas escolares a exposiciones de arte contemporáneo es continuo y en ocasiones se convierte en el mayor porcentaje de visitantes de algunas instituciones (lo que suele repercutir en ventajas políticas). Sin embargo, como contrapartida, podemos objetar que estos programas dependen de hechos tan arbitrarios como la voluntad del profesorado que organice la visita, la cercanía del centro educativo al centro de arte o la capacidad económica del alumnado. Es decir, no son programas que puedan incidir en la totalidad de los discentes como ocurriría si estuvieran insertos en la programación curricular de la educación formal.

### **3. El arte actual en la educación formal**

Si dentro de los centros culturales de arte actual, la educación cobra cada vez más importancia, dentro del sistema educativo, el énfasis puesto en reducir el fra-

caso escolar o en promover el bilingüismo o las nuevas tecnologías, ha servido de excusa para provocar una reducción de la importancia de las materias artísticas. De este modo, el acercamiento a las tendencias artísticas actuales depende de que el profesorado, por una motivación personal, resuelva estrategias para llevarlo al aula, pero no se encuentra en los objetivos generales como una prioridad.

Hace algunos años (desde 1997 a 2002), con motivo de la investigación recogida en la tesis doctoral *La enseñanza del arte contemporáneo en Educación Plástica y Visual a través del Dibujo*<sup>1</sup>, se aplicó al alumnado de dos Institutos de Educación Secundaria Obligatoria un proyecto de acercamiento al arte contemporáneo. Se trataba de dos centros educativos de la campiña sevillana (Arahal y Osuna) con similares circunstancias en el alumnado: al carecer de estudios superiores a la Educación Secundaria Obligatoria predominaba un nivel económico y cultural de las familias medio y bajo, poco acceso a actividades culturales distintas a las tradicionales de la zona y poco o ningún conocimiento de los movimientos artísticos contemporáneos. Para llevar a cabo la investigación, todas las unidades temáticas del currículum de Educación Plástica y Visual se relacionaron con obras de arte de manera que éstas ayudaran a comprender y debatir los contenidos de la asignatura. No se trataba de marcar como objetivo el conocer los artistas y las tendencias más recientes, sino de que el debate sobre las propias obras ayudara a plantear soluciones para las actividades del currículum propuestas. El estudio se concretó con una recogida de datos al inicio del curso y al final para indagar sobre el posible cambio que se pudiera haber ejercido sobre el concepto de arte del alumnado.

El cambio de actitud ante las obras fue muy significativo y el alumnado comenzó a valorar aspectos conceptuales o contextuales por encima de las habilidades técnicas o la armonía estética. Sin embargo, como autocrítica y observando el proyecto en la distancia, objetaría que el conjunto de objetivos del currículum podría haber sido más amplio y haber trascendido los puros aspectos de conocimiento de la imagen como lenguaje que en aquellos momentos impregnaron mi programación. Desde entonces, la educación artística y muchos trabajos artísticos se han abierto hacia otros campos del conocimiento, rompiendo las fronteras entre lo que consideramos obras de arte y atendiendo a una formación más integral del individuo.

Pero lo que continúa pareciéndome importante en este proyecto es que las obras artísticas de reciente creación son el principal recurso educativo. Es curioso observar que dentro de la educación artística formal, tanto en secundaria como en primaria, pero aún más en esta última (recordemos que ni siquiera existe una especialidad y

que no se presupone por tanto una vocación especial por parte del profesorado), se olvida que la referencia de las asignaturas de educación artística es el arte y, por tanto, sus obras. Es más, si estamos hablando al alumnado de comprensión de su entorno visual, que menos que hablarles de las creaciones artísticas actuales que son las que reflexionan, deconstruyen y ayudan a construir este entorno.

#### **4. Un proyecto para unir educación formal y educación dentro de los centros de arte**

En torno a estas reflexiones y con la experiencia adquirida en este primer estudio, propusimos en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (a partir de ahora Caac) el desarrollo de un proyecto similar, pero utilizando como recurso didáctico las obras del Centro. El Caac es custodio de una colección, formada a su vez por varias colecciones de arte contemporáneo cuyas obras se exponen de manera puntual y rotativa en las salas, pues las exposiciones temporales han venido teniendo más peso en la programación expositiva, pero se albergaba ya, antes de nuestra propuesta, el deseo de difundir la colección de un modo temático. De este modo, fue bien recibido el diseño de un proyecto que uniera los objetivos curriculares de la educación formal con los temas de los que tratan las obras artísticas de la colección.

A partir de ahí comenzó un intenso debate<sup>2</sup> entre el enfoque temático del centro y nuestra perspectiva como educadora. El objetivo, muy ambicioso en un principio, sería el de diseñar diferentes currícula de educación artística, diferenciando por niveles de infantil, primaria y secundaria, en el que cada objetivo general de etapa se asociara a obras de la colección. Este material se difundiría entre el profesorado con el objetivo doble de introducir los debates sobre el arte actual en el aula y difundir el patrimonio andaluz contemporáneo.

Con el objeto de organizar los grupos de contenidos, se situaron en una pizarra, en ambos extremos, objetivos por un lado y artistas por otro, mientras la zona central se iba convirtiendo en una nube de tags o palabras claves que podían asociarse a la vez a uno y a otro.

Pero inmediatamente los contenidos propios de la educación artística nos parecieron escasos y nos surgió un nuevo planteamiento: ¿de qué hablan las obras de arte? Pues hablan no sólo de los temas concernientes al arte sino de cualquier

tema que afecte al ser humano. Entonces, ¿cuál es el tesoro de la vida, de la totalidad del conocimiento? ¿Podemos rehacer desde el principio una especie de “enciclopedia” a partir de las obras artísticas? Aunque planteamos múltiples posibilidades clasificatorias, convencidos de la imposibilidad de una respuesta cerrada, nos planteamos con más humildad ¿Cuáles son los temas sobre los que el arte puede enseñar?

## 5. Áreas temáticas para aprender a través del arte

La educación artística a partir de los años noventa se vio ampliada tras la incorporación de la cultura visual, de modo que los objetivos curriculares de la asignatura aumentaron hacia la comprensión, interpretación y construcción de imágenes de todo tipo y hacia la crítica de los medios de difusión masiva de imágenes y de obras artísticas. O al menos esto es lo que debería haber ocurrido: algunas publicaciones como *Educación y cultura visual* (Hernández, 1997) tuvieron gran repercusión en algunos sectores de la educación. En Andalucía comenzaron a ser significativos los Simposios de profesores de Dibujo o revistas impulsadas por el profesorado como [www.redvisual.net](http://www.redvisual.net).

Pero a pesar de que la educación artística tenga a lo visual como materia del currículum, los temas sobre los que incide el arte se vuelven investigaciones sobre el ser humano en toda su complejidad, mezclando disciplinas tan bastas como la ciencia, las matemáticas, la geografía, el lenguaje. ¿Por qué no entonces enfocarlo desde el ángulo opuesto? ¿Por qué no en vez de enseñar arte, utilizar el arte como recurso para aprender sobre cualquier tema de la vida? A este respecto, Fernando Hernández (2007) nos habla de la expansión de la cultura visual hacia todos los campos. De aquí que no pueda concebirse a la cultura visual como una asignatura más... Se trata de una perspectiva que tiene intención de establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos... También podemos encontrar en Edgar Morin (2001) reflexiones sobre cómo plantear el aprendizaje desde las humanidades: Debería instituirse una enseñanza reestructurada de ciencias humanas y vertebrarse según las disciplinas, sobre el destino individual, el destino social, el destino histórico, el destino imaginario y mitológico del ser humano.

Desde la libertad que otorga el no encontrarnos en un sistema educativo reglado, pudimos plantearnos categorías o áreas de conocimiento no cerradas, más bien simbólicas, que permitiesen gran movilidad entre ellas. Así, comenzamos a

enumerar y ordenar temas de cualquier tipo que pudiéramos encontrar en obras actuales pero, sobre todo, en obras de la colección y descubrimos ciertos intereses que parecen más comunes o áreas en torno a las que se pueden agrupar una gran cantidad de temas.

Partiendo del ser como individuo, como entidad biológica y psicológica, se denominó a un grupo de temas “Cuerpo” y se pensó en obras en torno a la configuración y anatomía, el desarrollo, el dolor, el estado de ánimo, el humor, la sexualidad, la enfermedad, la muerte, la ubicación del cuerpo en el espacio, etc.

Después, pensando en el entorno más habitual del cuerpo, se centró otra área en la “Ciudad” entendida como el espacio más común de los modos de vida en la actualidad pero también como oposición al campo, como implicación en la conservación del medio ambiente o como espacio de hibridación de culturas.

También se pensó en el propio conocimiento como área temática, en cómo almacenamos, distribuimos y clasificamos lo que conocemos, por lo que se le llamó “Archivos” a un tercer grupo de temas.

Por último, un cuarto grupo es llamado “Signo” y abarca diversas obras en las que mediante la forma el artista intenta acercarse a las expresiones más poéticas o más conceptuales. Tanto el gesto como la geometría son manifestaciones formales que implican determinados modos de procesar la percepción del entorno y que muchos artistas utilizan para acceder a expresiones no verbales de órdenes universales.

Una vez decididas las áreas temáticas, se pasó a seleccionar las obras que, dentro de la colección, pudieran ser más representativas de cada área y a organizar el modo en que se proporcionaría la información a los educadores. Nuestra principal preocupación era encontrar estrategias para: por un lado proponer interpretaciones abiertas, más que dar información cerrada y, por otro, dar una difusión lo más amplia posible al proyecto. Con visitas guiadas es relativamente fácil crear actividades y debates que promuevan la reflexión individual y la confrontación grupal pero, si se quería divulgar el proyecto, estaba cada vez más claro que la principal vía era la red.

## **6. ¿Qué metodología podemos seguir para promover la libre interpretación?**

Desde la investigación realizada con los alumnos de secundaria para analizar su concepto de arte, venimos desarrollando una metodología de acercamiento a las

obras artísticas basada en tres pasos muy sencillos: una primera descripción, una posterior relación de significados con lo descrito para terminar con una reflexión abierta sobre posibles interpretaciones.

Los tres pasos pueden llevarse a cabo mediante preguntas que no impliquen necesariamente una única respuesta, sino que su misión sea la de crear asociaciones. Según Kerry Freedman (2006) los métodos de enseñanza basados en la investigación, como la interrogación asociativa, son especialmente apropiados para el estudio de imágenes contemporáneas. Pero el principal objetivo es el de crear asociaciones con temas cercanos al alumnado o al público en general. De nuevo insistimos en que no se trata de aportar información sobre autores y obras sino de crear debate sobre los temas que han movido al artista a realizar su creación, o sobre otros para los que la obra sirva de recurso.

Se han desarrollado también a modo de ejemplo cuatro unidades didácticas, una por cada área temática. En ellas, además de propuestas de actividades que permitan experiencias basadas en algún aspecto de la obra, se propone un listado de preguntas para el debate diferenciadas, de nuevo, en tres apartados: describo, relaciono, cuestiono.

Así, por ejemplo, las fotografías del artista Miguel Trillo de parejas de jóvenes adolescentes nos pueden servir de excusa para hablar del tema de la ropa, las modas e incluso de las pandillas o de la influencia de los medios de comunicación en nuestra identidad. La obra de Pablo Palazuelo, para trabajar el ritmo en la naturaleza, en la poesía o en la música. Las esculturas de José Luis Alexanco son un buen motivo para analizar el movimiento del cuerpo en el espacio. La observación y discusión sobre las fotografías de las solitarias bibliotecas de Candida Höfer pueden extrapolarse al orden de nuestros objetos, al archivo y clasificación del conocimiento o a los espacios que nos rodean.

El proyecto es sólo una sugerencia que permite establecer diferentes conexiones y ser continuado de muy diversas maneras. Lo ideal es que el profesorado que lo lleve a la práctica pueda difundir su experiencia a través de la propia web, que cree nuevas unidades didácticas y que se vayan sumando artistas. Incluso permitiría la posibilidad de completar las actividades con talleres en el propio Caac ante las propias obras.

## 7. ¿Qué aporta el arte como recurso didáctico?

Los temas tratados por los artistas de ahora son los temas que preocupan a la sociedad actual, además lo hacen desde las más diversas perspectivas y, a veces, ofreciendo críticas audaces de un modo totalmente experiencial. El arte no es dogmático por naturaleza, pero hace ver fisuras del sistema, choques culturales, transformaciones que a veces no son evidentes y que se revelan de manera simbólica a través de las obras. En ello reside su valor como recurso didáctico.

Independientemente del proyecto del Caac, hoy en día la red nos brinda un acceso visual a cualquier obra de arte por lo que el debate en el aula partiendo de producciones artísticas es muy accesible. De hecho, algunas webs como [www.transversalia.net](http://www.transversalia.net), obra de la artista Clara Boj, trabaja los temas transversales del currículum a partir también de obras de artistas. La educación a través del arte de hoy día nos permite no sólo transmitir contenidos meramente para procurar un conocimiento y comprensión del arte a los alumnos y promover una cultura valiosa en sí misma sino para cambiar las relaciones sociales (Efland, Freedman, Stuhr, 2003).

La creación artística como instrumento de cohesión social y de desarrollo cultural incluso en entornos con carencias importantes, cobra cada vez más importancia. Pero las grandes instituciones museísticas no pueden ser las únicas promotoras de proyectos de este tipo. Para que la difusión del arte como valor social sea efectiva y de amplia difusión, el sistema educativo debe estar impregnado del convencimiento de que esto es factible, algo muy lejos de la realidad en nuestro entorno, pero no tanto en otros no tan lejanos. Por ello, las pequeñas colaboraciones entre instituciones museísticas y el profesorado son una oportunidad para ir creando entramados que poco a poco acaben teniendo incidencia en la sociedad, y convirtiendo al arte en una maravillosa excusa para aprender, lúdicamente y simplemente, a ser.

## 8. Referencias bibliográficas

BENJAMIN, W. *Discursos interrumpidos*. Prólogo, traducción y notas de Jesús Aguirre. Madrid: Taurus, 1990.

BEUYS, J. y BODENMANN-RITTER, C. Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en *Documenta 5-1972*. Madrid: Editorial Visor, 1995.

DANTO, A.C. *Después del fin del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

EFLAND, A.D., FREEDMAN, K. y STUHR, P. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003, p.34.

FREEDMAN, K. *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2006, p. 166.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual y educación*. Morón (Sevilla): M.C.E.P., 1997.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro, 2007, p. 48.

MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2001, p.106.

## Notas

1. Los datos de la investigación en <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/470/la-ensenanza-del-arte-contemporaneo-a-traves-del-dibujo-en-educacion-secundaria-obligatoria/>. [Consulta 16/04/2010].

2. En especial el proyecto se desarrolla por el impulso y debate con José Lebrero Stals. Esta categorización es coyuntural para esta experiencia y no pretende sentar las bases de cómo debe educarse a través del arte.

# EN TORNO A LA EDUCACIÓN DE LOS PRÍNCIPES EN LA EDAD MEDIA Y EL RENACIMIENTO

---

Miriam Varela Iglesias



## RESUMEN

La educación de los príncipes en la Edad Media ha sido un tema de gran importancia e interés para muchos. Son numerosos los autores que tratan el tema en sus obras. Todas ellas tienen un denominador común: el diseño de un rey ejemplar. ¿Cómo tenía que ser ese príncipe español al servicio de la patria? Esto ha sido motivo de innumerables obras y escritos.

*Palabras clave:* Historia de la educación, Tratados, Educación de gobernantes, Virtudes, Edad Media, Renacimiento.

## TITLE: ABOUT THE EDUCATION OF THE PRINCES IN THE MIDDLE AGES AND THE RENAISSANCE

## ABSTRACT

The education of the prince in the Middle Ages has been of great interest and a very important subject for many. A lot of authors have written about this subject in their works. All of them have something in common: the design of an exemplary king. What should that Spanish prince be like when serving his country? This theme has been the subject of many plays and writings.

*Keywords:* History of Education, Manuals, Education of Ruler, Virtues, Middle Age, Renaissance.

Correspondencia con la autora. Miriam Varela Iglesias, Escuela Universitaria de Magisterio – CEU de Vigo. Ctra. de Madrid 8, 36214 Vigo (Pontevedra). Correo-e: [miriamvaleraiglesias@hotmail.com](mailto:miriamvaleraiglesias@hotmail.com). Original recibido: 7-4-10. Original aceptado: 18-5-10.

## 1. Introducción

Para tratar diferentes aspectos de este artículo, he utilizado como referencia la obra de M<sup>a</sup> Angeles Galino Carrillo (1948), sobre los tratados de educación de los príncipes en la edad media ya que es una de las referencias más completas en este tema.

Hay una extensa bibliografía de los siglos XVI y XVII sobre la educación de príncipes. Los tratados de educación de príncipes son obras de carácter político-moral, que recogen un conjunto de directrices morales que debían inspirar la actuación del buen soberano. Estos tratados se desenvuelven bajo una doctrina ética. Algunos contienen interesantes atisbos metodológicos sobre lo que a enseñanza de las ciencias y a la educación física se refiere. Se aborda la educación moral y el estudio de las virtudes cardinales, con la modalidad propia que en un príncipe debe tener.

## 2. Precedentes medievales

La copiosa producción de tratados de educación de príncipes tiene también sus precedentes medievales. Los padres de la Iglesia están citados continuamente por los tratadistas en la misma frecuencia que los textos directos de las Sagradas Escrituras.

Hay otro tipo de obras también de tendencia moralizadora, que no dejan de cultivar con predilección visible, el tema del gobernante, y que suelen encaminar sus consejos a un príncipe o gran señor. También toman doctrina de los *Concilios Toledanos*. De los *Concilios Toledanos*, consta (escribe el Padre Rivadeneira)<sup>1</sup> *que los reyes de España, antes de asentarse en su silla real, juraban no permitir en su reino a ninguno que no fuese católico*. Mucho más influyen *Las Partidas*<sup>2</sup>, cuyas citas aparecen con profusión como argumentos de autoridad de primera categoría.

Pero hay otra línea de obras que tiene aún una influencia más directa e inmediata. Se trata de un género estrictamente didáctico, en el que el aparato jurídico se lleva una gran parte, pero donde le queda a la pedagogía todo lo concerniente al afán moralizador en cuanto es ética aplicada a una pedagogía. La primera nación europea donde se desarrolló este género de literatura fue Francia, gracias a la tranquilidad relativa de que gozó en el siglo IX y al Renacimiento cultural suscitado por Carlomagno. Muchos tratados siguen a San Agustín, aunque no le alcancen en grandeza de conceptos. Se inspiran igualmente en San Isidoro. No

omiten, al tratar el origen y fin de la sociedad civil, las obligaciones del soberano y las relaciones entre la potestad civil y la eclesiástica. Desde mediados del siglo XI va tomando cuerpo la supremacía de la autoridad eclesiástica sobre la civil.

### 3. Aportaciones de Sto. Tomás y Gil de Roma

Hay dos obras que deben ser consideradas como básicas en cuanto a fuentes originales de los tratados de príncipes. Son el tratado que escribió Sto. Tomás y el de Gil de Roma:

La concepción del Estado en Sto. Tomás es clave para entender las teorías políticas de la alta Edad Media. La obra *De Regimine Principum*<sup>3</sup>, está dirigida a un príncipe cruzado, el último de los Hugos, que reinó en Chipre. El problema de la autenticidad de la obra ha despertado gran interés. Sto. Tomás escribió el primer libro y los seis primeros capítulos del segundo. Preparó los materiales para terminar éste y los necesarios para el tercero y cuarto, pero murió antes de darles forma definitiva. Tolomeo de Lucca, al hacer pública esta obra, lo hace tal como está, sin ocuparse demasiado de ordenarla.

Para Sto. Tomás, la política, lejos de ser arte, es ciencia, de la cual investiga las causas y los principios, y desde el origen de la sociedad hasta el premio ultraterreno de quién gobierna, nos va conduciendo por una serie de estadios, sabiamente enlazados entre sí, hasta formar un cuerpo compacto de doctrinas.

La concepción de Sto. Tomás acerca del estado estriba precisamente en el orden moral, apoyándose en fundamentos éticos y metafísicos, en normas universales, que, finalmente, arrancan su fuerza, valedera, de la misma esencia de Dios. Explica la sociedad como una consecuencia de las necesidades que tienen los hombres de agruparse mediante un intercambio de afectos y servicios.

Hay que destacar la austeridad de sus doctrinas para con los gobernantes y para el mismo pueblo. Sto. Tomás exige una virtud verdadera; es una autoeducación severa e intransigente la que el príncipe debe realizar.

Para Sto. Tomás, la sociedad humana es un todo, en el que la Iglesia y el Estado, son dos partes igualmente necesarias y complementarias, que no se pueden excluir ni absorber la una a la otra.

Tenemos en España, en la Biblioteca Nacional, un incunable, donde se halla

impresa una glosa castellana del libro de Gil de Roma, arreglado por fray Johan de Castro Xerez o Castro Géziz<sup>4</sup>.

El libro Castigos atribuido al rey Don Sancho IV<sup>5</sup>, y con tal atribución publicado en la Biblioteca Rivadeneira (tomo II), no es más que el resumen de algunos capítulos de la obra de Castrogéziz, hecho también en los tiempos del rey Don Pedro.

#### 4. Precedentes doctrinales en el siglo de oro

Para comprender todo el sentido de los tratados de educación de príncipes, es indispensable hacer una referencia a la corriente ideológica de que forman parte y de la que son como una floración natural. Es indudable que un príncipe perfecto envuelve también el concepto de hombre perfecto, y aún lo desborda.

El estilo erudito de los tratadistas de educación de príncipes, algunos de ellos personalidades relevantes en la Teología, la Jurisprudencia o la Moral, nos permite afirmar que cada uno conocía los principales que le precedieron, y todos estaban bien impuestos de los conceptos éticos, metafísicos o teológicos que los grandes pensadores acababan de exponer en obras magistrales.

El análisis interno de los tratados de educación los inserta como tributarios de la rica ideología político-filosófica del Siglo de Oro. El que en la España del siglo de Oro la política tuviera una entidad íntimamente ligada con la Teología, no significaría que no tuviese su objeto propio, sus principios y fines bien definidos. Los teólogos tenían derecho a tratar cuestiones jurídicas. Ser teólogo equivalía a tratar fundamentalmente todas las materias de la ciencia y de la vida, y de un modo particular las del derecho y la política. De hecho, los reyes no daban un paso en ciertas cuestiones sin consultar el sabio parecer de los teólogos. Que han tenido que emitir juicio sobre las cuestiones más candentes de la época.

Las fuentes principales de las ideas políticas utilizadas por los tratadistas de educación de príncipes, empiezan por estudiar el concepto de gobernante, para deducir los deberes y derechos, las virtudes que ha de desplegar en el ejercicio de los mismos.

A lo largo del siglo XVI, y en la primera mitad del XVII, España como herencia de la tradición medieval, conserva una estrecha correlación y armonía entre la jurisprudencia y la Teología, que había sido ya la característica de Italia en el siglo XIII.

Entre los autores más influyentes, que escribieron tratados fundamentales teológico-políticos que acotaron el terreno político donde se apoyan los tratados pedagógicos de educación de príncipes, figuran:

- El prelado Santiago Simancas teólogo y canonista, que dedicó a Felipe II, su obra *De República* (Galino, 1948).
- El beato Alfonso de Orozco, agustino predicador de Felipe II autor de *Regadis Institutio Orthodoxibus ovis, Piissime Regibus et Principibus perutiles, Catholico Regi Hispaniarum Philippo Secundo Dicata*<sup>6</sup>.
- Digno de todo elogio es el original tratado de Jerónimo de Osorio, Obispo de Silves, dedicado a don Sebastián de Portugal.
- El jesuita Luis de Molina, Fray Luis de León, que aunque no haya escrito ninguna obra en donde exponga sistemáticamente sus teorías políticas, tiene conceptos sobre el gobierno y los gobernantes, y se extiende muchas veces sobre las condiciones del buen rey.
- Alfonso de Madrigal, teólogo y escriuario.
- Entre los filósofos, Sebastián Fox Morcillo<sup>7</sup> y Ginés de Sepúlveda.
- Entre los juristas, Alonso de Castro, el Padre Mariana, la glosa de *Las Partidas* de Gregorio López.
- Fray Antonio de Guevara, el Padre Rivadeneira, en 1599, que dedicó una obra a Felipe III, el Padre Mariana, el Padre Márquez, el franciscano Fray Juan de Santa María, el Padre Juan de Torres, Saavedra Fajardo, El Padre Nieremberg, El Padre Mendo, Quevedo, Fray Jaime de la Rebullosa, que tradujo el *Teatro de los Mayores Príncipes del Mundo*, obra en toscano de Juan Botero Benés<sup>8</sup>.

## 5. Maquiavelismo y Antimaquiavelismo

El maquiavelismo preocupó a nuestros autores ético-políticos del Siglo de Oro.

Distinguimos en nuestros tratadistas tres maneras diversas de producirse, en su oposición a Maquiavelo, aunque convergentes.

- a) Un gran número que se limita a instruir rectamente al príncipe acerca de sus deberes.

b) Un segundo grupo, que sienten que el rey ha de cultivar por igual los vicios y las virtudes, medirlo todo por la utilidad y no hacer caso para nada de la honradez, si ésta se opone en cierto modo a lo que pueda ser útil para el rey y para el pueblo.

c) Otro grupo, serían todos los autores que confiesan escribir precisamente para convencer de error a Maquiavelo. A la cabeza de ellos, El Padre Rivadeneira. Fray Pedro Martínez de Herrera, Fray Salvador de Mallea, Alamos Barrientos, y Erasmo de Rotterdam<sup>9</sup>, todos en contra de Maquiavelo.

## 6. Organización de la Sociedad Civil

En la planificación clásica de nuestros tratados de educación de príncipes hay que contar siempre con un estudio previo acerca de la sociedad civil y del gobierno de la misma. Las obras jurídico-filosóficas se esforzaban en España, en esclarecer los hechos básicos del Derecho natural. Al abordarlo, dos cuestiones polarizan la atención de los autores: su origen y su fin.

La sociabilidad es una característica natural del hombre. Cuando los autores recogen esta idea milenaria de la sociabilidad natural del hombre, se orientan en dos direcciones que conviene precisar: o acentúan con Santo Tomás, el sentido utilitario de la misma, o hacen resaltar con Suárez<sup>10</sup>, un aspecto supremo de desinterés y caridad. O la sociedad, determinada por la necesidad humana de prestarnos mutuos servicios, ejercita en ello la caridad como medio, o bien al ejercicio de la caridad, que es el fin supremo en éste y el otro mundo, está supeditada a la condición social del hombre. Ambas posiciones no se excluyen, sino que se complementan.

Nada hay mejor que el hombre corregido y llamado a la moderación por la fuerza de la disciplina, sujeto por las leyes, y sobre todo, por un poder superior, contra cuya acción es impotente.

Nacieron así de nuestra propia debilidad, la sociedad, los sentimientos de humanidad y las más santas leyes, bienes todos divinos, con los cuales hemos podido embellecer y asegurar la vida, y es indudable que todo el ser del hombre depende de haber nacido frágil y desnudo, es decir, de haber necesitado de los demás para alimentarse y defenderse.

En general, siguiendo la trayectoria de Aristóteles, recogida por Fox Morcillo, hacen surgir de la necesidad natural la idea de cierto orden inherente a la existen-

cia social, el cual se habría concretado en una rudimentaria forma de gobierno, progresivamente perfeccionada, en consonancia con el carácter de cada pueblo.

Llamaremos Sociedad civil, República o Estado a la sociedad reflexiva o autoconstituída por contraposición a una sociedad espontánea.

Gillet<sup>11</sup> dice, que hay un fin personal en la vida social, como hay un fin social en la vida personal. Creado el hombre para vivir socialmente, no puede prescindir de la sociedad, como ésta no puede desentenderse de él. Cada vida humana vibra en la atmósfera de lo social. De la vibración múltiple en las sociedades perfectas resulta la suma armonía social.

Santo Tomás, al tratar los fines del gobernante, especifica que necesita tres medios positivos: conseguir la unidad, conservarla en paz, y procurar el progreso mediante el trabajo.

El Estado es la suma de todas las organizaciones. Es la organización del bienestar común en su máxima amplitud. Por eso, debe estar dispuesto a prever con diligencia así los males públicos que amenazan, como su remedio.

*El Padre Rivadeneira, dice que el príncipe debe procurar que su reino sea rico y abundante, y que los labradores y mercaderes sean favorecidos, porque con su industria se saca del reino lo que sobra, y entra lo que falta, y está abastado de todas las cosas necesarias, y hay comunicación entre diversas naciones, y trueque. Y por medio de la navegación descubren nuevas provincias y diversas costumbres de gentes y reinos y cosas admirables y nunca vistas.*

El ideal del Padre Mariana no es la Monarquía absoluta ni la electiva, sino la hereditaria y la representativa, por la intervención eficaz del pueblo en el gobierno, por medio de las Cortes, y por la facultad inalienable que les reconoce de compartir con el rey el poder legislativo, a cuya exclusiva competencia encomienda la determinación de los impuestos.

## 7. El Príncipe

Sólo un concepto claro de lo que es el rey de la España Imperial puede llevarnos al conocimiento de las condiciones que ha de reunir y, por consiguiente, de la educación que para alcanzarlas necesita. Así lo entienden todos los tratadistas, sin que haya uno que omita su idea o definición del rey, si es que no dedica algunos capítu-

los o toda la obra a la exposición de lo que es un príncipe cristiano, es decir, un príncipe español con rasgos de Carlos V y Felipe II:

A continuación se enumeran algunos de estos aspectos o características:

- Una nación es una cultura: el rey, el exponente máximo de la nuestra en el apogeo de nuestra universalidad.
- Príncipe: sentido genérico de la palabra. Su concepto a través de nuestros tratadistas.

En un estudio genérico, la palabra príncipe, designa la persona. El rey ha de reflejar los atributos divinos o la colectividad que está a la cabeza de la función gubernativa nacional. De ordinario, cuando los tratadistas la emplean, se refieren a las personas órgano de la soberanía, es decir, al rey, aunque también designan con ella al heredero de la corona.

- Idea capital: La lugartenencia de Dios.

La idea capital de nuestros pensadores clásicos respecto de los gobernantes, sin duda alguna, la de lugartenencia de Dios, de donde se deduce el gobierno como un sometimiento a la pauta que él marca con su providencia sobre los seres creados.

- El rey ha de reflejar los atributos divinos.
- El rey cabeza del cuerpo nacional.
- Si es el órgano más eminente ha de ser el más perfecto, cualidades que se le piden:

Sería de desear, según Huarte de San Juan<sup>12</sup>, que *respirase autoridad su figura, que ya en su semblante y en sus ojos brillase cierta gravedad, mezclada con una singular benevolencia; que fuese de nobles y aventajadas formas, alto y robusto de cuerpo, perspicaz, dispuesto para atacar los ánimos de todos con los vínculos de su mismo favor y de su gracia.*

El carácter sagrado de que se halla revestido le obliga a guardar una conducta noble y digna de aquel a quién representa y del respeto que inspira todo representante de Dios.

## 8. El Príncipe Virtuoso Ideal de Gobernantes

De entre las disposiciones óptimas que se requieren en el sujeto de la autoridad, ningunas tan encarecidas de hecho como las disposiciones virtuosas. Pero, además de las diversas facetas que pueden considerarse en la vida del gobernante, pedagógicamente, interesa la del ejercicio, como aspecto subjetivo de la autoridad, prescindiendo en este sentido de la especificación, que cae en un campo puramente político.

Santo Tomás opina que las principales obligaciones de un rey son dos: juzgar y gobernar sus vasallos con paz y justicia en su casa y estado, y saber hacer fuera de ella y de ellos guerra a sus enemigos. La justicia pide que el rey sea sabio, prudente y ejemplar. La guerra pide que el rey sea sagaz.

Políticamente era también necesario limitar, por dentro, con la norma de una recta conciencia, aquel poder máximo que ponía en las manos del monarca todos los resortes del mando.

Pedagógicamente, la esencia de la educación, es la formación en las virtudes y fundamentalmente en la caridad.

Desde un punto de vista exclusivamente religioso, está claro que, aunque se tratara del mejor y mayor monarca del mundo, solo un proceder virtuoso le acreditaría ante Dios. La perfección personal del monarca y la realización de su destino trascendental, como hombre, determinan también el honesto ejercicio de su cargo. Desde este punto de vista, todos los cometidos del gobierno tienen un valor de medios del cual se hacen sobre todo eco los manuales de confesiones para príncipes.

El concepto de príncipe perfecto incluye, pero rebasa el de hombre virtuoso. De entre las virtudes fundamentales que todo hombre necesita, las hay que en el príncipe cobran una importancia especial, y aún en el ejercicio de las mismas cabe destacar determinados rasgos que nuestros clásicos reconocen como propios del jefe.

Aunque en la lectura de los distintos tratados no es difícil extraer los rasgos fundamentales que en general piden para el gobernante perfecto, cada autor expone su criterio con cierta autonomía, destacando más unos que otros, por lo que no estará de más, antes de entrar en el estudio de las virtudes y de las características esenciales, consignar el criterio de los escritores más destacados:

- Saavedra Fajardo<sup>13</sup> viene a destacar, después de exponerlas casi todas, tres virtudes principales: religión, justicia y liberalidad.

- El Padre Rivadeneira propugna por la religión y la justicia.
- El Padre Mariana<sup>14</sup>, Religión: la templanza, como base de la prudencia, y la liberalidad.
- Hay muchos más autores: A.Menor, Fernández de Otero, Padre Avilés, Padre A.Mendo, Diego de Gurrea, J. de Santa María, El Padre Nieremberg..., etc.

Las virtudes se distinguen en intelectuales y morales. La prudencia es virtud intelectual y moral. El P. Rivadeneira concluye que la prudencia es la guía y maestra de todas las virtudes morales del príncipe cristiano, que es la que da medida y tasa a todas ellas. La prudencia, la llaman virtud propia del gobernante. P. de Avilés (Galino, 1948) afirma que *los que tienen el cetro por herencia o por elección, o por suerte o por violencia o por engaño, no son reyes, sino los que saben mandar con prudencia*. De los tres actos que ordinariamente se consideran en la virtud de la prudencia como principales, aconsejar, juzgar y mandar.

La justicia la consideran virtud cardinal, que sigue en categoría e importancia a la prudencia. Es una virtud eminentemente social. Es un hábito o disposición perpetua de la voluntad para dar a cada uno lo que por derecho le pertenece.

La fortaleza consiste en una perfección moral de la parte afectiva sensible que nos hace afrontar los grandes riesgos o moderar los ímpetus de la audacia.

En un sentido general, cabría entender la templanza, como una disposición de la razón. Sería un refrenar los apetitos, para no desbordar ni salir de un templado término medio. Las especies de la templanza son la abstinencia, la sobriedad, la castidad y el pudor. Tanto la gula como la embriaguez revisten una notable pobreza psicológica. La castidad es otra gran virtud, que forma por sí sola una de las especies de la templanza. El pudor es una cierta vergüenza virtuosa. Anejas a la templanza está la continencia, la clemencia, y la humildad.

El príncipe ha de ser también educador. Los pedagogos no cesan de recomendar al príncipe el conocimiento y estudio del pueblo. Un pueblo es más bien un todo orgánico, cuyos componentes encuentran en él una vida nueva, la vida de la nación.

Sus características psicológicas como unidad funcional son: disminución de las funciones intelectuales, sentimentalidad exagerada, impresionabilidad sugestionable, inestabilidad, y contagio colectivo. El educador es el príncipe. Un rey que se

considera padre de su pueblo vigila, premia, reprende, impulsa con intención de desarrollar y mejorar, de cultivar y elevar.

Este enfoque patriarcal del gobierno se halla, revestido de un carácter sagrado. Sus cualidades: prestigio, ejemplaridad. Las multitudes, mejor aún que el individuo aislado, sienten con más fuerza la necesidad de obediencia que la de libertad.

Fundamentos de prestigio en el príncipe: carácter sagrado de la persona real, el jefe ha de ser hombre de acción, debe tener fe en el ideal, cautela, sereno consejo, ejemplaridad, tener cuidado en la manera de exteriorizar ya que no hay palabra del príncipe que no tenga su efecto.

El fin educativo del poder público coincide con el concepto de la propia finalidad y razón de ser del gobierno.

## 9. Bibliografía

GALINO, M. A. *Los tratados sobre educación de príncipes (siglos XVI y XVII)*. Madrid: CSIC, 1948.

ROBLES, L. y CHUECA, A. *La Monarquía*. Madrid: Tecnos, 1989.

GONZÁLEZ, C.I. *Gobierno de los príncipes*. México: Porrúa, 1990.

## Notas

1. Padre Rivadeneira. *Idea de un príncipe cristiano*, 1595.

2. *Las Siete Partidas* (o simplemente Partidas) es un cuerpo normativo redactado en Castilla, durante el reinado de Alfonso X (1252-1284), con el objeto de conseguir una cierta uniformidad jurídica del Reino. Su nombre original era Libro de las Leyes, y hacia el siglo XIV recibió su actual denominación, por las secciones en que se encuentra dividida. Esta obra se considera el legado más importante de España a la historia del derecho, al ser el cuerpo jurídico de más amplia y larga vigencia en Iberoamérica (hasta el siglo XIX).

3. Tomás de Aquino. *De regimine principum ad regem Cypri*. Se conservan tres manuscritos de la traducción castellana, del siglo XV; dos en la Biblioteca del Monasterio del Escorial, otro en la Nacional de Madrid. El texto íntegro en latín no

ha sido jamás editado críticamente. Hay, sin embargo, dos traducciones modernas al castellano, de las que me serví: una fragmentaria de Laureano Robles y Ángel Chueca (1989), y otra completa de Carlos Ignacio González (1990).

4. Romano Egido (\*ca. 1243-1316). *De regimine principum*. Versión de Juan García de Castrogeriz. Biblioteca Nacional de Madrid.

5. *Los Castigos de Sancho IV*, también conocida incorrectamente como *Castigos* e documentos del rey don Sancho IV, es una obra en prosa en lengua castellana de finales del siglo XIII. Pertenece al género de los *specula principis* (espejo de príncipes), tratados que tenían como objeto diseñar la líneas de comportamiento de los príncipes para modelarlos como gobernantes ideales, estableciendo simultáneamente las bases de lo que debería ser un estado cristiano. Se trata, pues, de un ejemplo de literatura didáctica y moralizadora, típica del siglo XIII.

6. San Alonso de Orozco (Oropesa, 17 de octubre de 1500 – Madrid, 19 de septiembre de 1591), religioso y escritor místico español del Siglo de Oro.

7. Sebastián Fox Morcillo (1526?-1559?), erudito y filósofo español, publicó comentarios a la obra de Platón y Aristóteles, en los cuales intentó conciliar sus enseñanzas.

8. *Teatro de los mayores príncipes del mundo y causas de la grandeza de sus estados sacado de las Relaciones Toscanas* de Juan Botero Benes con 5 tratados de razón de estado, por F. Jaime Rebullosa de la Orden de predicadores 1605.

9. Erasmo de Rotterdam. *Educación del príncipe cristiano*, 1516. Obra escrita para el rey Carlos V.

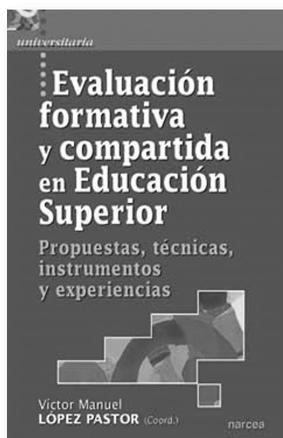
10. Francisco Suárez (1548-1617). A lo largo de toda su obra, Suárez trata diversos temas del pensamiento político: La sociedad civil, el fin de la sociedad política, el estado y el poder, etc.

11. Gillet, P. Escribió el prólogo de la obra *Santo Tomás de Aquino*. París, 1935.

12. Juan Huarte de San Juan (San Juan Pie de Puerto, 1529 - Linares, 1588), psicólogo, médico y filósofo español. Escribió un famoso *Examen de ingenios para las ciencias* (Baeza, Juan Bautista de Montoya, 1575), cuya impresión tuvo que pagarle el Conde Garcés a causa de los cortos medios económicos de su autor. Su éxito fue tal que se reimprimió en España cuatro veces más antes de acabar el siglo XVI.

13. Diego de Saavedra Fajardo (Algezares, Murcia, 6 de mayo de 1584 – Madrid, 24 de agosto de 1648), escritor y diplomático español.

14. Juan de Mariana, S.I. (Talavera de la Reina, 1536 - Toledo, 16 de febrero de 1624), jesuita, teólogo e historiador español.



### **Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior**

VÍCTOR M. LÓPEZ PASTOR (Coord.).  
Madrid, Narcea, 2009. 270 p.

Una vez más, la editorial Narcea nos presenta una obra de carácter eminentemente práctico, como todas las que en esta línea recoge en su Colección Universitaria. Colección que nació con la idea de generar una sociedad innovadora desde una Universidad creativa. De ahí, que en ella se aborde la docencia universitaria: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

En esta ocasión, y estando inmersos en el proceso de cambio que supone la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un grupo de profesores y profesoras de distintas universidades españolas, de diversas áreas de conocimiento (vinculados, en su mayoría, a la formación inicial y per-

manente del profesorado) trabajan sobre uno de los elementos curriculares que se ve más afectado por la Convergencia al EEES y la utilización del nuevo sistemas ECTS: LA EVALUACIÓN. Este colectivo, que de forma individual o colaborativa venía desarrollando trabajos sobre esta temática, decide en 2005 constituir la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria, con la intención de planificar y desarrollar sistemas de evaluación formativa adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el marco de la incorporación al “Crédito Europeo”. Tras años de intenso trabajo, Víctor M. López Pastor, como coordinador de otros veinticuatro compañeros, nos presenta bajo el título Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior, los estudios y experiencias realizadas, y los resultados de los mismos, al considerarlos sumamente útiles para perfeccionar la tarea docente universitaria y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este manual, escrito con un estilo directo y claro, nos ofrece un total de 11 capítulos, organizados en tres partes: (1) el marco teórico, (2) las experiencias sobre el desarrollo de este tipo de sistemas de evaluación y sus resultados, y por último, (3) un capítulo en el que recogen las principales ventajas e incon-

venientes que pueden surgir en la aplicación de los mismos, así como las posibles soluciones encontradas a cada uno de los problemas.

Cada parte tiene su propia estructura interna; estructura que viene a reflejar el contenido de la misma. Así, los seis primeros capítulos, en los que se extiende el marco teórico, incluyen una introducción, el desarrollo del mismo, varias cuestiones a modo de autoevaluación y repaso, que ayudan a orientar la comprensión, el estudio y el análisis de las ideas principales que el capítulo recoge; y finalmente ofrece un apartado de lecturas recomendadas, en su mayor parte bastante recientes, con una breve descripción del libro o manual, del capítulo o del artículo en cuestión. En cuanto al contenido de estos seis primeros capítulos, podemos decir que se aprecian dos partes: una primera parte, desarrollada en los tres primeros, de revisión literaria, enfocada a (1) la aclaración de la terminología tanto relativa al EEES y lo que este conlleva (competencias, tipología, capacidades, asignaturas o materias, directrices propias de los títulos universitarios, etc.), como a los procesos de evaluación, desembocando en los conceptos propios del sistema de evaluación que los autores proponen (evaluación formativa y compartida, autoevaluación, coevaluación, calificación dialogada, evaluación innovadora, alternativa, auténtica, para el aprendiza-

je, etc.); (2) presentar el estado de la cuestión sobre la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria; y (3) analizar las técnicas e instrumentos que utiliza el profesorado para obtener la información que emplea en la evaluación (su planificación, su desarrollo, sus posibilidades y factores a tener en cuenta en su uso). En el desarrollo de este último, utilizan numerosas tablas que sintetizan muy bien los distintos instrumentos que habitualmente se emplean en una evaluación formativa, ya sea por vía escrita, hablada o práctica, deteniéndose en una técnica que ha adquirido un gran auge en los últimos años como es el portafolio. Los autores hacen hincapié en la necesidad de que los instrumentos aporten un feedback al alumnado, ya que este les ayudará a mejorar su aprendizaje y a confirmar el nivel del mismo. También aportan soluciones a las dificultades e inconvenientes del uso de las diferentes técnicas.

En la segunda parte del marco teórico nos plantean una propuesta del sistema de evaluación formativa y compartida, nos indican sus pasos, sus principios y características, las técnicas e instrumentos de evaluación recomendados, el aprovechamiento de los instrumentos tecnológicos y metodologías virtuales... Es un modelo bastante flexible, que permite adaptarlo a cualquier contexto, materia, grupo o situación docente. Recomiendan que una vez diseñados y

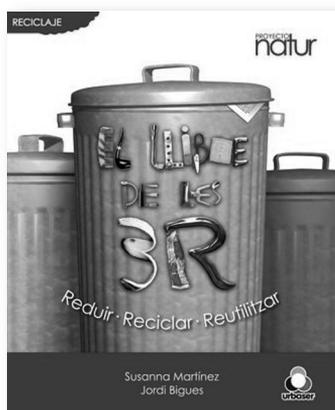
puestos en práctica se lleven a cabo ciclos de investigación-acción, a fin de evaluar el proceso y mejorarlo año tras año. Por otro lado, también nos muestran la respuesta de los alumnos ante este modelo de evaluación, pues son un elemento clave en este nuevo sistema de enseñanza universitaria, y nos invitan a reflexionar sobre cómo propiciar la participación de estos en el desarrollo del currículum. Finalmente, nos proporcionan algunas sugerencias para conseguir una respuesta positiva en el alumnao ante las nuevas formas de evaluación.

En la segunda parte del libro, distribuida en cuatro capítulos, nos muestran doce experiencias innovadoras, muchas de las cuales llevan varios años de implementación y perfeccionamiento, siempre basándose en los ciclos de cambios y ajustes propios de la I-A. En cada una de ellas se nos describe el contexto donde se ha aplicado, el sistema de evaluación elegido, sus ventajas e inconvenientes, así como pautas para solucionar estos últimos, los resultados académicos y las conclusiones (véase que esta es la estructura de la segunda parte del libro). Muy útiles son las numerosas tablas con las que ilustran las experiencias, en las que resumen el contenido de cada uno de los epígrafes indicados anteriormente, sirviéndonos de apoyo a la hora de implementarlas, claro está después de adaptarlas al contexto en el que queramos trabajar.

Múltiples son las técnicas que bien de forma mixta o pura se emplean en estas experiencias. Podemos citar, entre otras: el contrato graduado, el portafolio, el examen, el trabajo grupal, el aprendizaje tutorado, el diario reflexivo, las recensiones, entrevistas grupales, la autoevaluación, etc.

La tercera parte viene a complementar las dos anteriores. En ella se incluye, a modo de manual o guía de consulta, el desarrollo de trece “cuestiones-clave” que recogen los grandes interrogantes, las dificultades y problemas, las soluciones y estrategias de intervención de este modo de evaluación. Estas han ido surgiendo en los grupos de discusión que los profesores de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria mantienen periódicamente, en un intento de dar viabilidad a estos sistemas de evaluación.

MARÍA JOSÉ RAMOS ESTÉVEZ



### **El libro de las 3 R. Reducir, reutilizar, reciclar.**

MARTÍNEZ, Susanna y BIGUES, Jordi  
Barcelona, Local-Global, 2009. 203 p.

Seguramente una de las cosas que mejor revelan nuestros hábitos y estilo de vida es el cubo de la basura, y precisamente de eso trata este libro: del cubo de la basura y, en un sentido amplio, de todo aquello que desechamos.

Tras un primer capítulo en el que analizan el funcionamiento de nuestra sociedad en términos del uso que hacemos de los recursos naturales y explican la regla de las tres erres (reducir, reutilizar, reciclar), los autores abordan en el segundo capítulo distintas leyendas urbanas en torno al reciclaje, comentando críticamente lo que tienen de ciertas ideas como que “el reciclaje no tiene sentido porque todo el material acaba en el vertedero”.

El tercer capítulo, “Guía de la A a la Z”, constituye el núcleo principal del libro. En forma de glosario, se da un repaso exhaustivo a los objetos y materiales que utilizamos en nuestra vida cotidiana, desde el café o el cobre hasta las pilas o la ropa, pasando por los neumáticos y los electrodomésticos. En cada caso los autores analizan el impacto de su producción y desecho bajo los epígrafes “Calcula”, “Reduce” y “Compensa”. De esta manera, reflexionan sobre la cantidad de materias primas que utilizamos, muchas veces innecesariamente, y aportan ideas tanto para reducir dicha cantidad como para compensar en parte el impacto causado en el medio ambiente por su producción, uso y desecho. Las ideas que sugieren para compensar son generalmente realistas y, según los casos, consisten en acciones que está en nuestra mano llevar a cabo o en comentarios encaminados a una mayor concienciación sobre el tema.

El libro está dirigido a la población adulta, pero no olvida la importancia de la educación, especialmente desde la propia familia. Por ello en el cuarto capítulo, “¿Qué puedo hacer yo mismo?”, se dedica un apartado a ideas para realizar con los hijos. En este capítulo se clasifica además las distintas acciones con las que los ciudadanos de a pie podemos contribuir en función del grado de dificultad para llevarlas a cabo.

En el quinto y último capítulo, “Una visión del futuro”, los autores presentan una visión aparentemente utópica de un mundo en el que los residuos se conviertan en recursos y en el que, como sucede en la Naturaleza, se aproveche todo lo que se tira. Desarrollan brevemente la filosofía del Residuo 0 y comentan algunos ejemplos puntuales de proyectos llevados a cabo con éxito en distintas partes del mundo, desde Zúrich (Suiza) hasta Curitiba (Brasil). Dedicamos asimismo un apartado a aportar recursos, parte de ellos educativos, en forma de referencias de páginas web, libros, vídeos y material en soporte informático.

A lo largo de todo el libro, los autores aprovechan los márgenes para resaltar ideas del texto y proporcionar direcciones web de interés, entre ellas algunas de organizaciones que integran el compromiso social y el ambiental.

En definitiva, la obra cumple tres objetivos principales: aporta información sobre los residuos y los problemas ambientales que se generan en torno a ellos, propone un modelo de sociedad ideal en la que una gestión adecuada de los recursos conduzca al residuo 0 y, para lograr esta utopía, aboga por un cambio de actitud en los consumidores, dando ideas de acciones concretas que pueden ayudar a conseguir dicha meta.

MARTA CEBALLOS ARANDA



**Sendas de Salvación**  
DREWERMANN, Eugene  
Bilbao, Desclée De Brouwer, 2010. 123 p.

En este pequeño, pero interesante libro, el autor, doctor en teología, defiende como eje vertebrador, que lo que los “hombres necesitan lejos está de llamarse en su lenguaje gracia, sino bondad y acompañamiento, es una mano abierta y no un dedo que se alza o señala, más una aceptación desprejuiciada y atención sincera que dogmatismo y conformismo”, (pág. 11). Esta idea es la base de la actitud de Jesús reflejada en el capítulo 8 del evangelio de San Juan y que tan magistralmente interpretó Peter Paul Rubens, en su cuadro Cristo y la mujer adúltera, y que el autor explica en su introducción.

El libro, siguiendo el nombre de su título, se configura en torno a siete sendas de salvación. La primera, la de la

introducción, No juzgar sino comprender a las personas, nos señala el camino de las seis restantes. A partir de esta propuesta, van apareciendo otras: el mensaje de Cristo fue que lo importante era comprenderse a uno mismo y a los demás y curar mediante esa comprensión (segunda senda); Jesús quería que aprendiéramos a contemplar el mundo desde la perspectiva de los débiles y de los desvalidos (tercera senda); la necesidad fundamental del hombre es que le aseguren que está autorizado a existir, con todo lo que es y haya hecho, porque es un ser humano e hijo de Dios (cuarta senda).

El sentido del perdón es la idea fundamental de la quinta senda. Se trata de saber perdonarse a uno mismo y a los demás y recordar lo que seríamos sin el perdón. De esta manera, no dividiríamos los hombres entre buenos y malos, en lugar de ello lo que “quedaría serían hombres, nada más que hombres, que dependen conjuntamente del perdón y de la bondad que los une”, (pág. 74). La sexta senda se centra en la tesis de que el hombre necesita algo más que moral. La justicia tal como la entendemos los hombres no cuenta para Dios. Ahí está la parábola del hijo pródigo, la del fariseo y el publicano y la del propietario de la viña. Por eso nos dice el autor que “el modo más riguroso de juzgarse a uno mismo es colocarse frente a una persona que nos ama, alguien que solo espe-

ra de nosotros que seamos nosotros mismos”, (pág. 104).

Por último, en la séptima senda, Sobre la funesta trabazón de Dios y el dinero, Eugene Drewermann nos habla del texto de la expulsión de los mercaderes del templo (Lucas 14,12-14). “El hombre que no dejaba de hablar de perdón, de gracia, de apoyo incondicional allí donde hablaba con otros hombres, no quiso respaldar, ni pudo soportar una institución que explotaba a las personas y que, por añadidura llamaba servicio religioso a lo que hacía”, (pág. 117).

En definitiva, un libro pequeño por su número de páginas, pero interesantísimo y de gran utilidad por el hondo calado de su contenido humano, ético y espiritual. Partiendo del análisis de las parábolas más relevantes de Jesús, comenta el pensamiento genuino del cristianismo en el pensamiento de Cristo. Nos enseña a mirar el mundo con los ojos de Dios, es decir, con bondad, sabiduría, humildad, misericordia y compasión. Todo lo contrario al prejuicio, juzgar y condenar. Libro que recomendamos a todos en general y, de una forma particular, a todos los que trabajamos en contacto con las personas bien en la educación como en el ministerio pastoral.

MANUEL MARTÍN RIEGO



### **La inteligencia espiritual o el sentido de lo sagrado**

VÁZQUEZ BORAU, José Luis  
Bilbao, Desclée De Brouwer, 2010. 146 p.

El autor, filósofo y teólogo, miembro de la familia espiritual de Carlos de Foucauld, presidente del Instituto Emmanuel Mounier de Cataluña, profesor y escritor, partiendo de los conceptos de la inteligencia racional (IR) y de la emocional (IE), tan de moda esta última desde 1990, va desgranando a lo largo de este libro lo que se llama la inteligencia espiritual (IES). El autor la define como la que da respuesta al sentido de la vida y a las preguntas esenciales de los por qué vivir, amar, esperar, perdona, luchar, etc. Hacemos nuestras las palabras del autor cuando afirma: “el ser humano no se conforma con vivir entre las cosas y las personas, necesita auto-

trascenderse, saber cuáles son las razones últimas de su ser y de su actuar”, (pág. 15).

En el hombre de hoy, como el de ayer y el de siempre, hay un ansia y sed de Dios, un apetito de lo divino. En definitiva, lo religioso y la religión son consustanciales al ser humano. En este libro, *La inteligencia espiritual o el sentido de lo sagrado*, el autor, siguiendo la filosofía personalista, “pretende dar una respuesta integral a la crisis de sentido, presentando la alternativa cristiana como la respuesta plena que da sentido a la vida, plenificando nuestra personalidad”, (pág. 18).

Respondiendo a esta tesis, el libro aparece estructurado, además de la introducción, en tres partes. La primera, *El cerebro humano*, contiene tres capítulos. La segunda, *La inteligencia espiritual como respuesta integral la crisis de sentido*, cuatro capítulos. La tercera, *La inteligencia espiritual aporta una mirada contemplativa*, también cuatro capítulos. El libro finaliza con una conclusión y una bibliografía con 106 títulos entre libros y artículos en revistas especializadas.

En la primera parte el autor nos ayuda a reflexionar sobre las tres inteligencias: racional (IR), emocional (IE) y espiritual (IES). De una forma muy breve analiza la inteligencia racional y la emocional y la influencia de una sobre la otra. Nos rodeamos de personas en las

que domina una u otra. También en nosotros mismos. Lo más adecuado para la persona humana es que se de un equilibrio entre ambas. Por último, en esta parte, nos habla de la inteligencia espiritual y, entre otras cosas, la define “como la capacidad para conducir bien la propia vida, tomando el control y la responsabilidad de los pensamientos, sentimientos, acciones, decidiendo la manera de responder a los eventos de la vida”, (pág. 44).

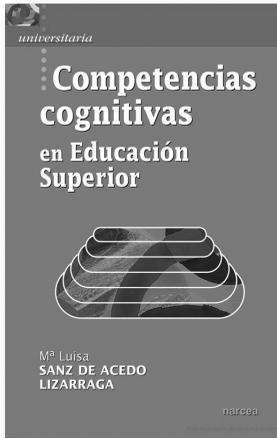
En la segunda parte, el autor defiende que solamente la inteligencia espiritual da sentido pleno a la vida. El hombre, siguiendo el personalismo de Mounier y Maritain, es un ser abierto al mundo, al otro y a la trascendencia o Todo. Para esta filosofía, de calado espiritual y humanista, “la razón que acoge a Dios se hace inteligencia que intuye más allá de los datos y se transforma en sabiduría que impregna la vida de sentido y de sabor”, (pág. 46). En esta parte, de una forma pormenorizada, se nos habla del hombre como ser relacional y de la necesidad y obligación de fomentar la preocupación por el otro y la actitud de misericordia.

La tercera es un canto al sentido de la existencia. Está relacionada con el mundo de los valores, pero es la que da sentido a éstos. Esta inteligencia “no sucede a partir de valores existentes, sino más bien que crea la posibilidad de tener valores”, (pág. 100). Es más, la

carencia de normas y valores, nos habla de una carencia de sentido. En definitiva, de falta de inteligencia espiritual. El autor nos comenta los efectos beneficiosos y creativos de la inteligencia espiritual: impulsa hacia la mística, conduce a vivir en el amor, promueve la paz cívica. Por último, en cuatro apartados, nos habla de la presencia del Resucitado: la muerte no es la última palabra; el clamor de los pobres; Cristo punto de encuentro entre la humanidad y Dios; ante el relativismo presentar a Cristo como único Salvador.

En resumen, un excelente libro que nos enseña y ayuda a vivir en plenitud en la medida en que damos sentido a nuestra existencia. En definitiva, la espiritualidad que no hay que confundir con ninguna religión institucionaliza. Ese apetito solamente puede satisfacerlo Dios, a quien encontramos en lo más profundo de nuestro ser, en lo que los filósofos han llamado el hondón del ser humano. Felicitamos al autor por este libro, que tanto bien ha hecho a quien hace esta reseña. Y también a la editorial Desclée de Brouwer que lo ha hecho posible.

MANUEL MARTÍN RIEGO



**Competencias cognitivas en Educación Superior**  
 SANZ DE ACEDO, M.L.  
 Madrid, Narcea, 2010. 159 p.

Para lograr un buen aprendizaje, se requiere que el estudiante piense activamente utilizando el lenguaje y los recursos que le ofrece la materia de la asignatura. Se espera que esta forma de aprender se fortalezca con la práctica de las competencias cognitivas. Estas, van a facilitar que los estudiantes reflexionen más y mejor sobre los contenidos que estudian.

El término competencia engloba habilidades, conocimientos, actitudes, disposiciones y valores relacionados entre sí que garantizan un desempeño laboral satisfactorio. Las competencias propuestas por la Unión Europea son consideradas verdaderas metas educativas, de manera especial, las cognitivas,

cuyo desarrollo requiere años de ejercitación; sin ellas, poco puede aportarse a la solución de los problemas académicos y sociales, de ahí la importancia otorgada.

Por lo tanto, toda asignatura debe contemplar estas competencias principalmente porque ayudan a comprender la información, a evaluarla, a generarla, a tomar decisiones y solucionar problemas,... a pensar sobre el pensamiento, regular el aprendizaje y transferirlo... y a dirigir la enseñanza. Las habilidades comentadas, pueden aplicarse a cualquier tema. Las personas que la poseen, saben pensar y, cuando reflexiona, sabe lo que quiere, tiene un propósito claro y una pregunta definida, cuestiona la información, busca, razona con lógica y aplica dichas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha. Habilidades fundamentales a desarrollar con cualquier materia académica.

Las competencias cognitivas, sean comprensibles, críticas, creativas o metacognitivas, son las que mejor contribuyen al desarrollo profesional y al éxito en la vida, porque la mente, si piensa bien, interpreta, juzga, produce y controla acertadamente.

Aunque el libro está dedicado a las competencias cognitivas, hay que decir que se deja entrever la relación que tienen estas, con la socioafectivas y con las tecnológicas: la mayoría de las actividades del método "Pensar activa-

mente en entornos académicos”, se realiza en grupo, significa que con dicho método, se potencian las competencias socioafectivas ya que se le insinúa que participen, que confíen en el grupo, que contribuyan a la consolidación, a la comunicación. También el método ofrece oportunidades para practicar las competencias tecnológicas, puesto que la mayoría de las actividades pueden realizarse formando grupos virtuales y haciendo un uso eficiente de las TIC.

CRISTINA CARO OLIVARES



### **La Historia de la Ciencia**

ANNA CLAYBOURNE; ilustraciones de ADAM LARKUM; diseño de STEVE WOOD

Londres, Usborne, 2009. 96 p.

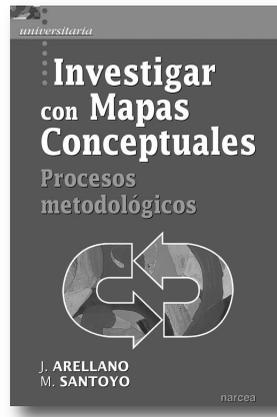
A pesar del título, no estamos ante una monografía sobre Historia de la Ciencia como disciplina académica o científica. Se trata de un pequeño libro de divulgación orientado al público infantil y juvenil. Aunque ni en portada, texto o contraportada aparece ninguna indicación sobre la edad recomendada, es posible que se adapte mejor a lectores pertenecientes a los últimos ciclos de Primaria y a Secundaria.

Se estructura en torno a una serie de pequeños capítulos de dos páginas en los que se trata un determinado tema con abundancia de ilustraciones sobre fenómenos naturales, aparatos, descubrimientos o científicos de diversas épocas. Estos capítulos se agrupan en ocho secciones temáticas: El planeta Tierra, La Tierra y el espacio, La física, La química, Los números, Los seres vivos, El cuerpo humano y Hallazgos prehistóricos. La edición está muy cuidada, presentando todas las páginas a color y un papel de buena calidad. No obstante, algunos capítulos aparecen un poco densos, con demasiada información y tipos de letra e ilustraciones pequeñas. No sabemos si este efecto existía ya en la versión original inglesa o se debe a una reducción de tamaño en la edición española.

Aunque el componente histórico aparece a lo largo de todo el texto, la organización de los capítulos no presenta un orden cronológico ni correspon-

diente a cualquier otro patrón. Así, podemos encontrar capítulos organizados en torno a fenómenos naturales (El crecimiento de las plantas, El calor, o La electricidad), descubrimientos históricos (¡La Tierra es redonda!, El descubrimiento de los planetas, o ¡Las vacunas!) o científicos famosos (La manzana de Newton, Einstein). En cada capítulo, además del desarrollo del tema en varios epígrafes, las ilustraciones muestran dibujos y esquemas explicativos. También aparecen etiquetas con notas informativas sobre conceptos relacionados con el tema o mencionados en el texto. Esta forma de presentar la información, junto con una redacción amena pero correcta, permite una lectura ágil y no necesariamente consecutiva. Lo más importante es que los conceptos y teorías científicas no se presentan como “algo terminado” sino como explicaciones o modelos que responden a determinados hechos o descubrimientos. El enfoque incide en la forma en que los científicos construyen el conocimiento y en las posibilidades futuras. Esto hace que el libro, además de una lectura juvenil, pueda ser útil para profesores de ciencias interesados en buscar un enfoque histórico y una conexión ciencia-sociedad en su docencia, no siempre evidentes en los libros de texto.

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ LÓPEZ



**Investigar con Mapas Conceptuales**  
 JOSÉ ARELLANO Y MARGARITA SANTOYO

Madrid, Narcea, 2009. 205 p.

Los mapas conceptuales constituyen una forma de presentar la información desarrollada por el Profesor Joseph D. Novak de la Universidad de Cornell en las décadas de 1960-70, basándose en las ideas de Ausubel sobre aprendizaje significativo y apoyándose en las de Vygotsky sobre intercambios sociales en el aprendizaje. Las experiencias comunicadas por Novak al usar este tipo de herramienta como recurso didáctico fueron muy positivas, constituyendo desde entonces un importante referente en educación. El desarrollo de las nuevas tecnologías en educación ha supuesto una revitalización en la consideración de los mapas conceptuales como recurso didáctico, al desarrollarse

software específico para editarlos.

En esta monografía se aborda una nueva posibilidad en el uso de los mapas conceptuales: su utilización como instrumento básico en los aspectos metodológicos de la investigación social. No obstante, la docencia sigue presente ya que la propuesta lleva de la mano docencia e investigación. Los mapas conceptuales acompañan a los investigadores noveles o estudiantes de doctorado, tanto en la comprensión de la metodología de la investigación social como en el trabajo de campo, permitiéndoles desarrollar las correspondientes guías e informes de investigación. El trabajo surge tras la colaboración de los autores (profesores de Sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México) con el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela (España), participando en un proyecto sobre buenas prácticas docentes junto a profesores de seis universidades españolas.

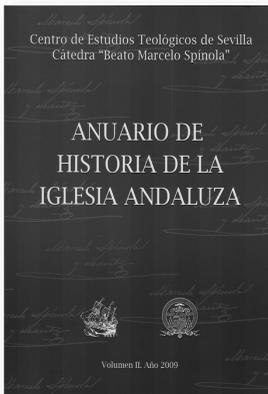
Una buena parte del libro trata sobre aspectos generales, desde el planteamiento y antecedentes del trabajo (capítulos 1 y 2), hasta una revisión sobre el concepto de mapa conceptual (sus relaciones y diferencias con otros conceptos similares) y su utilización para representar la información en relación a ciertas teorías pedagógicas (capítulos 3, 4 y 5). En principio podría pensarse que esta sección permitiría a lec-

tores no familiarizados con los mapas conceptuales ponerse al día con las posibilidades de estos recursos, pero lo cierto es que el enfoque académico junto con un estilo denso y no demasiado ágil, dificultan este objetivo. En este sentido, resulta más ilustrativo la gran cantidad de mapas, que salpican todo el trabajo sirviendo de soporte no sólo a la propuesta de fondo que hacen los autores sino a un gran número de ideas y argumentos que aparecen en el libro. En algunos casos, el nivel de detalle que aparece en algunos de los mapas, junto con el limitado espacio reservado para su representación (una página), hace que sea difícil para el lector acceder a todo el contenido mostrado en ellos.

A partir del capítulo 6, se empiezan a vincular los mapas conceptuales con diversos aspectos relacionados con la metodología de la investigación para culminar (capítulos 8 y 9) con el núcleo de la propuesta que hacen los autores. Así, se desarrollan las diferentes formas de plantear problemas de investigación, recogida y tratamiento de datos, desarrollo de ciertos instrumentos para gestionar la información tanto cualitativa como cuantitativa, finalizando con la integración del discurso científico dentro del campo de las Ciencias Sociales y en concreto de la Sociología. En todo el proceso acompañan los mapas permitiendo “no sólo el conocimiento de las partes, sino que además podemos observar las

relaciones que existen entre ellas". A pesar de que la investigación pueda parecer un coloso y que los procesos que se relacionan con ella puedan presentar estructuras complejas, los autores concluyen con intención simplificada que los mapas conceptuales son herramientas que permiten poner de manifiesto estas estructuras y sus relaciones. De hecho "investigar no es otra cosa que conocer".

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ LÓPEZ



**Anuario de Historia de la Iglesia Andaluza. Vol. II.**

MARTÍN RIEGO, Manuel (dir.)  
Sevilla, Cátedra "Beato Marcelo Spínola", 2009. 397 p.

La Cátedra "Beato Marcelo Spínola", institución académica del Centro de

Estudios Teológicos de Sevilla y dedicada a la historia de la Iglesia andaluza, ha publicado en junio de 2009, el volumen II del Anuario de Historia de la Iglesia Andaluza, que recoge el ciclo de conferencias organizado por la Cátedra y celebrado en el Centro de Estudios Teológicos de Sevilla del 19 al 22 de enero de 2009, con el nombre Los Religiosos en Andalucía, en el que se estudia de una forma pormenorizada la presencia de los religiosos y de sus instituciones en Andalucía.

Este volumen, siguiendo el modelo del primer Anuario, está estructurado en torno a un bloque, titulado Dossier, y a otro en el que aparecen los artículos enviados y aprobados por la Cátedra. El Dossier recoge dos trabajos del ciclo de conferencias. El bloque de los artículos recoge cuatro trabajos. En la presentación, los miembros de la Cátedra mencionan los temas tratados en el ciclo y comentan, de una forma breve, los artículos del Dossier y los cuatro trabajos.

El primer artículo del Dossier, Iglesia y educación en Andalucía, Las órdenes y congregaciones religiosas en la Edad Moderna y Contemporánea, es obra de los doctores Manuel Martín Riego, catedrático de historia de la Iglesia del Centro de Estudios Teológicos de Sevilla, profesor de la Fundación San Pablo Andalucía CEU y director de la Cátedra, y José-Leonardo Ruiz Sánchez, catedrático y jefe del Departamento de

Historia Contemporánea de la Universidad de Sevilla y secretario de la Cátedra. Se trata de un extenso trabajo de 232 páginas en el que nos trazan la importante labor que en el mundo de la educación y de la enseñanza han llevado a cabo los religiosos y religiosas en Andalucía. Es la primera vez que queda trazada una panorámica general de este fenómeno para nuestra geografía. Con este trabajo han llenado un vacío historiográfico y que puede ser un camino abierto para ulteriores investigaciones.

A lo largo de estas páginas, los autores ofrecen un estudio, lo más pormenorizado que ha sido posible, de las congregaciones que implantaron colegios de enseñanza en Andalucía. La primera parte del trabajo está dedicada a las femeninas, articulándose en apartados sobre: las congregaciones fundadas en España y establecidas en Andalucía, las fundadas en nuestra Comunidad Autónoma y la presencia de las congregaciones extranjeras. En un largo etcétera han incluido aquellas que tienen una presencia menor y, que por ello, no se han analizado tan pormenorizadamente. También nos ofrecen un estudio de la presencia de las congregaciones en las Escuelas de Magisterio de la Iglesia en las últimas décadas del siglo XX. La segunda parte está dedicada a las congregaciones masculinas con un desarrollo cronológico en cuanto al establecimiento del primer lugar en territorio

andaluz tras la exclaustación. Hay que mencionar el apartado dedicado a las fuentes y metodología que los autores han seguido en esta investigación.

El segundo trabajo del Dossier, El trabajo social de las congregaciones religiosas en Andalucía: la protección a la infancia marginada, de Ana María Montero Pedrera, sintetiza magistralmente el trabajo social desarrollado por las congregaciones presentes en nuestra Comunidad Autónoma a lo largo de la historia. Tras un análisis del marco histórico-teórico sobre las aspectos que se engloban dentro del “trabajo social”, la autora se centra en la protección a la infancia y, sobre todo, a los menores delincuentes que constituyen una vertiente de la infancia marginada.

Como nos señala la doctora Pedrera, durante el siglo XIX asistimos al fenómeno del nacimiento de numerosas congregaciones dedicadas a dar respuesta al dolor y sufrimiento ajenos y a remediar sus necesidades. Todo ello nos muestra el vigor de la Iglesia en esta época que, por cierto, fue la de los procesos desamortizadores. Paradójicamente, el siglo de la exclaustación es conocido como el de las monjas. Entre las congregaciones femeninas la autora enumera las siguientes: adoratrices, religiosas del Buen Pastor, filipenses, oblatas del Santísimo Redentor, salesianas, religiosas de los Santos Ángeles Custodios, terciarias capuchinas y trini-

tarias. Y entre las masculinas: hermanos de María, hermanos de la Salle, salesianos y terciarios capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores. De una forma pormenorizada se ofrece un estudio de los terciarios capuchinos: fundación, sistema educativo y sus centros en Andalucía, sobre todo el de San Hermenegildo de Dos Hermanas (Sevilla).

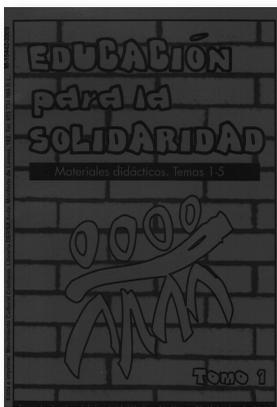
El bloque dedicado a los artículos contiene cuatro trabajos: Panorama histórico y actual de las órdenes y congregaciones mercedarias en la provincia de Sevilla, de María Teresa Ruiz Barrera. Se trata de un trabajo muy pormenorizado que nos permite rastrear cuanto ha existido, desde sus orígenes hasta hoy, de las distintas ramas y congregaciones masculinas y femeninas y de laicos que tienen como tronco común la orden mercedaria. La Compañía de Jesús en Almería (1910-2010). El Preconcilio: los P.P. Martínez y Rodríguez, "P. Carbonilla", de Francisco José Escámez, canónigo archivero de la catedral de Almería, es un estudio sobre la presencia de los jesuitas en la diócesis de Almería. Nos presenta la única comunidad jesuítica existente en Almería, establecida en 1910, a partir de las Memorias de Ángel Gómez Fuentes. Y nos acercan a dos de sus protagonistas: los padres jesuitas Luis Martínez de la Torre y Antonio Rodríguez. Curas obreros contra la dictadura franquista, de José Hurtado

Sánchez, gran conocedor e investigador de los movimientos obreros católicos del franquismo en la diócesis de Sevilla. Aquí encontramos un excelente estudio sobre los movimientos obreros y de un grupo de curas comprometidos con la democracia y las libertades. Por último, Bibliografía inmaculista en la Biblioteca del Centro de Estudios Teológicos, de Amparo Rodríguez Babío, bibliotecaria de esta institución formativa. La defensa de la creencia de la Inmaculada Concepción de María, desarrollada en Sevilla entre 1615 y 1618, generó una impresión de numerosos opúsculos y tratados. La mayor parte se conservan en la Biblioteca del CET, configurando un interesante fondo temático, único en su género.

A través de estas páginas, como en las del volumen I, podemos conocer en profundidad la larga historia del cristianismo en Andalucía, desde su llegada, hasta su posterior expansión e implantación en nuestra tierra. El volumen II refleja el servicio de la Iglesia a nuestra sociedad y, de una forma pormenorizada, en la labor de los religiosos y religiosas en tareas sociales, educativas, sanitarias y de marginación. Todo ello hace que los Anuarios de Historia de la Iglesia Andaluza sean de obligada referencia y consulta para los investigadores y estudiosos de la historia de la Iglesia y de la sociedad en nuestra Comunidad Autónoma. Felicitamos a los autores, a

los miembros de la Cátedra que han diseñado este II volumen y a las Esclavas del Divino Corazón que lo han hecho posible.

DAVID CHILLÓN RAPOSO



**EDUCACIÓN PARA LA SOLIDARIDAD: materiales didácticos y guía para educadores.**

AUTORES: VV.AA.

Madrid, Ediciones Voz de los sin Voz, 2009. 257 p.

Este libro ha sido el resultado del trabajo de un grupo de educadores durante varios años, que han tenido que leer, buscar, discutir, visualizar, criticar y experimentar muchos de los recursos que ahora nos presentan en este con-

junto de temas y materiales de Educación para la Solidaridad.

Este es un “cuaderno de formación”, como ellos lo definen, no un libro de texto, destinado a personas a partir de 12 años, especialmente para jóvenes aunque no exclusivamente para ellos.

“En todos los estudios sobre juventud que se vienen manejando en los últimos veinte años, los valores predominantes que se han potenciado vienen marcados por el consumismo, por un individualismo que raya el narcisismo patológico y por el hedonismo como criterio principal. Exaltación del dinero y el éxito. Exaltación de la negociación como la base de las relaciones, ya que se juzga imposible cualquier compromiso de fidelidad que atente contra nuestra autorrealización y nuestro proyecto de vida (eso, si lo hay). Exaltación de lo afectivo – emocional – placentero como fuente y criterio de decisión permanente. Exaltación del inmediatez, del presentismo de las experiencias fuertes, intensas emocionalmente...” y huyendo del compromiso duradero embarcando la vida en un proyecto, donde la persona, todas las personas, sean el valor supremo de la convivencia social.

El libro presenta 15 temas en tres bloques, que forman una visión global e integradora del ser humano.

En el primer bloque titulado “El protagonismo de la persona” se incluyen

los temas: sí a la vida no matarás, quiero ser libre, la dignidad de todas las personas, no más derechos sin deberes y de vocación solidarios. El hombre es libre, pero su libertad se asienta en la Solidaridad que le precede y en la responsabilidad que ello implica. El hombre está llamado a protagonizar su propia existencia, a ser sujeto histórico.

En el segundo bloque titulado “La vida solidaria” se incluyen los temas: el arte de amar, la familia comunidad de vida solidaria, la vocación profesional, política y moral, y democracia es protagonismo social (autogestión). La persona es un ser relacional, dialógico, social y político. Las relaciones personales, las instituciones sociales y políticas son adecuadas en tanto en cuanto permitan el desarrollo integral de todo el hombre y de todos los hombres. Esto orienta la razón de ser de las instituciones e implica necesariamente el criterio según el cual deben ser criticadas y transformadas. Este bloque se refiere a los cuatro grandes ámbitos de sociabilidad: los amigos, la familia, el trabajo y la acción política.

En el tercer bloque titulado “La lucha por la justicia” se incluyen los temas: en defensa de la vida, la conquista de la libertad, la dignidad del trabajo, el compromiso político por la justicia e internacionalistas en un mundo global. Es una perspectiva desde donde mirar la realidad y un criterio de juicio sobre la misma que exige una acción. El proceso

por el que se abre camino la solidaridad en nuestra vida y en la historia es la lucha no violenta por la justicia. En este bloque se insiste en las cualidades combativas de la persona solidaria, pero sobre todo en su necesidad de asociarse de forma voluntaria y permanente para llevar a cabo el proyecto solidario de vida.

El libro se presenta en 4 tomos: 3 para cada uno de los bloques ya descritos y una separata con la “Guía de Educadores” que nos descubre la filosofía y la antropología desde la que se hace la propuesta pedagógica, así como algunas pistas para sacar el máximo partido a estos materiales.

Como es costumbre en las Ediciones Voz de los sin Voz, se trabaja en un formato austero para que el precio final del libro sea muy bajo y pueda llegar a cualquier hispanohablante interesado.

El equipo de educadores de la Escuela Iqbal Masih que firman el libro ponen a nuestra disposición un trabajo de investigación y recopilación de materiales perfectamente estructurados para el uso educativo tanto en ámbitos formales como en otros ámbitos más informales de educación humana.

MAYTE GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO



**Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.**

GARCÍA AREITO, L.; RUIZ CORBELLA, M. y GARCÍA BLANCO, M.  
Madrid, Narcea/UNED. 340 p.

La reforma de la enseñanza superior europea, conocida como el proceso Bolonia, trae consigo no sólo cambios académicos, organizativos y curriculares sino la proliferación de textos y manuales que intentan analizar, clarificar y explicar dicha reforma y sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y otros que pueden servir de referencia a las nuevas materias y asignaturas. Esta segunda modalidad es la que se nos presenta en esta obra de tres profesores del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED a lo largo de catorce capítulos con el fin de aportar una serie

de temáticas educativas dentro de la reflexión actual y de servir de fundamento teórico para los estudiantes universitarios de los nuevos Grados de las Facultades de Educación.

El libro se puede dividir en cuatro partes o bloques. Comienza con uno dedicado a estudiar la educación como realidad y como proceso, enmarcada en un conjunto de principios pedagógicos. El propio concepto de educación junto a los de educabilidad y educatividad permiten llegar el tradicional enfoque anti-nómico fruto de la multiplicidad de dimensiones que entran en juego y que hacen de la educación un proceso dialéctico porque como afirman los autores “ninguna educación es un hecho lineal, ni una acción única, sino que presenta un concepto poliédrico que implica un conjunto muy amplio de acciones e interpretaciones para desarrollar todo su contenido”. En el final de esta parte podemos destacar la concepción actual de la educación como proceso, proyecto y fenómeno permanente. En el primer supuesto rigen dos categorías básicas, la intencionalidad, en cuanto ordenamiento deliberado de actos encaminados a unas metas, y la sistematización como una acción planificadora que tiene en cuenta la secuenciación y la interdependencia de los elementos y de las acciones. La educación como proyecto afecta tanto a la dimensión social como individual porque facilita el desarrollo

pleno de las capacidades del hombre y la consecución de sociedades más justas y solidarias. Y en tercer lugar el paradigma de la educación a lo largo de la vida porque el ser humano posee la capacidad permanente de aprendizaje y porque cualquier escenario puede ser un lugar apropiado para ello.

En un segundo bloque de contenidos se integran aspectos como los actores y los agentes educativos dentro de unos escenarios o niveles de formalización y de una dimensión social. La educación es un proceso de interacción y comunicación entre agentes y actores porque potencia el desarrollo individual y el perfeccionamiento de los demás, entendiéndose que dicha comunicación es el cauce para la consecución de un proceso relacional. Entre los agentes que pueden implicarse en esta tarea se debe resaltar la figura del educador profesional y de manera especial al docente, que en la actualidad se le exigen cuatro áreas competenciales: educativas (capacidad de gestionar el conocimiento y el aprendizaje, de gestionar los diferentes escenarios educativos, de innovar y transferir experiencias, etc.), profesionales (enseñar a ser capaz de acceder al mundo del trabajo o de actuar como profesional eficaz y eficiente, entre otras), comunitarias (capacidad para educar para la convivencia o las relaciones interpersonales) y personales (capacidad para desarrollarnos como

persona y alcanzar nuestras propias metas). Los últimos temas de esta parte tienen que ver con aspectos ya tratados en otros textos y manuales como los tipos de educación (ahora llamados escenarios): formal, no formal e informal y la función social de la educación desde cuatro perspectivas: medio de control social, agente de cambio, agente de movilidad social y promotora de desarrollo.

La tercera parte tiene un sentido teleológico y pedagógico ya que se plantea estudiar los fines y valores de la educación, incluidos los implícitos a través del currículum oculto, y el conocimiento pedagógico de la acción educativa. El fin es el problema primario de todo plan-teamiento educativo porque está condicionado por factores individuales, ideológicos, sociales, culturales e históricos y, a su vez, cumple cuatro funciones claves, como son la referencial, la organizativa, la integradora y la prospectiva. Por otra parte, toda educación es un quehacer de valores porque esencialmente todo proceso perfectivo conlleva la transmisión de los mismos. La reflexión pedagógica lleva consigo la interrelación de tres elementos básicos, teoría-práctica-técnica porque “cada ser humano está llamado constantemente a conocerse inteligentemente, obrarse perfectivamente y hacerse creativamente, cada uno desde su singularidad”. En

esta línea es interesante la distinción que hacen los autores entre Pedagogía teórica y Pedagogía práctica porque se debe complementar un conocimiento y una reflexión especulativa sobre la educación, su naturaleza y problemas con una proyección práctica.

En último lugar aparecen unos contenidos más cercanos en cuanto a temática y vigencia actual: la sociedad del conocimiento, la construcción europea desde las aportaciones educativas y la educación a distancia. Parece acertada y precisa la distinción entre sociedad de la información, dentro de un sistema de comunicación accesible, económico, abierto y global, y sociedad del conocimiento como la capacidad de captar información y otorgarle un significado dentro de un proceso reflexivo. Este aspecto debería constituir un elemento de análisis en diferentes ámbitos educativos y muy especialmente desde la tarea docente por cuanto debemos cuestionar las funciones y el uso de unos medios que pueden llevar únicamente a la acumulación de la información. Los organismos europeos se han impuesto en las últimas décadas unas pautas de trabajo encaminadas a hacer frente a los cambios y nuevas exigencias económicas, lo que evidentemente tiene su reflejo en la política educativa de la Unión Europea. Además de las etapas en la evolución de dicha política, ya conocidas por otros textos, es necesari-

rio destacar los grandes retos que tiene planteado: la educación a lo largo de la vida, la clarificación y concreción de las competencias necesarias en la formación del ciudadano, la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación, la cualificación profesional, la modernización de la universidad, etc. Dentro de estos desafíos y por la propia actividad docente de los autores (profesores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia), se dedica el último capítulo del libro a la educación a distancia, del que podemos entresacar una afirmación que debe clarificar bastante los planteamientos actuales con respecto a esta modalidad educativa: “la sociedad del aprendizaje nos exige saber conjugar enseñanzas presenciales y a distancia, que no son rivales, sino las dos vertientes de un noble esfuerzo común, irrenunciable, de la educación para todos”.

JUAN HOLGADO BARROSO



**Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico.**

MONARCA, H.

Madrid. Narcea, 2009. 89 p.

El autor de este breve trabajo, orientador educativo de enseñanza secundaria, quiere recuperar el debate sobre un tema, los fines, que ha ocupado y preocupado tradicionalmente a los educadores y a los teóricos de la educación. En unos momentos donde el debate está centrado en el modelo competencial, quizás sería interesante ir más allá y hacer una reflexión teleológica más profunda y acorde con las nuevas situaciones y realidades de una sociedad en permanente cambio y en busca de un nuevo modelo educativo en el que debe primar la formación integral de un ser humano capaz de responder a las necesidades individuales y colectivas. Para

Héctor Monarca, la acción educativa se desarrolla en la mayoría de las ocasiones de forma aislada, fragmentada, con sentidos acotados a las materias, a las aulas, a los centros, sin ofrecer las oportunidades de trascendencia, de ampliar los contextos de los sujetos, de aumentar la conciencia, lo que evidentemente forma parte de los fines educativos.

Para todo lo anterior, se plantean dos intenciones claras: primero, insistir en la necesidad de reinstalar esta temática en los debates educativos, sobre todo desde la perspectiva docente, y, en segundo lugar, ofrecer un marco explicativo a esta temática que permita articular diversos aspectos educativos, políticos y sociales, recuperando a su vez las críticas realizadas. El gran valor de los fines es su concepción como referentes que ofrecen un marco global del sentido, de la acción educativa vista como un todo, superando las acciones acotadas a los ámbitos parciales que constituyen las materias o las unidades o temas dentro de éstas. Esto es lo que intenta justificar el autor a lo largo de los capítulos del libro, dotando a la acción educativa de un soporte teórico, ético y crítico. En estos tiempos se hace necesario, especialmente desde los profesionales de la enseñanza, un proceso reflexivo y crítico sobre los aspectos explícitos e implícitos que supone un proyecto educativo contrastado y consensuado públicamente porque el debate tele-

ológico pone sobre la mesa los sentidos políticos, sociales e ideológicos de la educación y obliga al docente a analizar de qué manera se hacen presentes en el marco del desarrollo curricular, de la acción formativa que éste lleva adelante en contextos y con sujetos específicos.

Entre los aspectos y aportaciones a destacar en este libro se debe mencionar su defensa de una reconstrucción de la concepción teleológica mediante un nuevo enfoque más amplio y acabado donde los fines no constituyen estados estáticos del sujeto ni del objeto sino que suponen representaciones dinámicas de un ser o un objeto futuro en proceso y en construcción que están presentes en todo el curso de la acción educadora. La perspectiva hermenéutica es la vía de estudio más adecuada porque es la que hace posible una reflexión sobre los fines entendidos no como algo que se ubica al final de un proceso sino como parte de éste y que recoge las intenciones educativas más complejas, vinculadas a la comprensión del otro y lo otro, lo que evidentemente debe tener su plasmación en la acción docente. Supondría el desarrollo de una conciencia integradora de conocimientos y contextos, acciones educativas y construcción social, lo que en la práctica sería la unión de formas de hacer y formas de saber, de la conciencia de todo aquello que la acción en cuanto

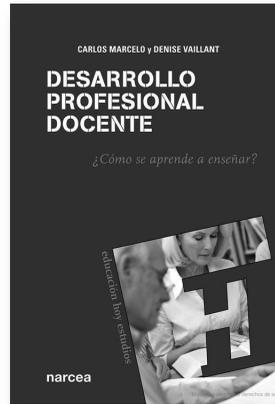
unidad encierra: conocimientos, intereses y poderes enquistados, deseos e intenciones, cosmologías, momentos de reproducción y posibilidades de emancipación.

En otras páginas se centra en el currículo como espacio de concreción de los fines educativos donde distingue un primer nivel de representación de intenciones genéricas, formales y prescritas, que supone una construcción histórica, política y económica pero de difícil traducción en el ámbito de la enseñanza. Pero es necesario otro nivel que conecte con la acción docente porque es el profesor el encargado de ubicar las intenciones educativas en contextos específicos con sujetos singulares en determinadas condiciones, ya dadas, para realizar su tarea. En este sentido, el pensamiento didáctico, como acción reflexiva y analítica, sería el instrumento que permitiría potenciar o activar determinados conocimientos para realizar la transformación de las intenciones educativas y los conocimientos a ellas asociados en conocimiento escolar y supondría la ocasión apropiada para el debate acerca del trasfondo ético-teleológico de la acción educativa. El pensamiento didáctico, concepto estudiado por el autor en su Tesis doctoral, es el que permite actuar con cierta orientación en la complejidad que supone la acción educadora, dentro de un contexto inestable, dinámico, vertiginoso, con

significados que se suceden unos tras otros, con exigencias de idas y vueltas para construir sentidos globales.

Y para terminar, el valor fundamental de este trabajo radica en su deseo por recuperar el debate perdido sobre los fines de la educación en un presente caracterizado por unas prácticas educativas excesivamente tecnocráticas, fragmentadas y carentes de un verdadero sentido teleológico integrador. La asociación reflexiva y crítica entre dicho debate y el sentido de las prácticas constituye el trasfondo explícito de las relaciones entre educación, persona y sociedad y, a su vez, sería la única forma de evitar neutralidades imposibles y de fomentar acciones formativas cuyos implicados participen en este debate de forma pública, contrastada y colegiada. Estamos pues ante un debate docente.

JUAN HOLGADO BARROSO



**Desarrollo profesional docente**  
**“¿Cómo se aprende a enseñar?”**  
 CARLOS MARCELO Y DENISE VAILLANT.

Madrid, Editorial Narcea, 2009. 171 p.

Este libro está estructurado en dos partes. La primera, con seis capítulos, “Rasgos y sesgos de la docencia”. La segunda, también con seis capítulos, “El desarrollo profesional docente”.

Parte del interés de esta obra se centra en las amplias revisiones sobre las múltiples investigaciones que se han hecho sobre el desarrollo profesional docente en las últimas décadas.

La obra intenta dar algunas claves de cómo se aprende a enseñar, sobre todo, ante las nuevas necesidades y cambios sociales, donde el papel del profesor adquiere nuevas exigencias y dificultades.

Algunas de estas claves para el desarrollo profesional, son las siguientes:

formación a largo plazo, Influencia contextual, Autonomía de los centros, Práctica reflexiva y Proceso colaborativo.

Este texto presenta un estudio de distintas experiencias, tanto en países de la OCDE como de América Latina, donde se pueden destacar algunos factores que intervienen de forma positiva en el desarrollo profesional docente.

Por último, decir que el modelo de calidad para el desarrollo profesional docente que nos exponen los autores, adquiere una estructura circular partiendo del contexto del diseño de la programación, de la puesta en marcha de la misma, del seguimiento y evaluación y vuelta al contexto.

M<sup>a</sup> CARMEN SÁNCHEZ SÁNCHEZ

### **Gabriel Comes Nolla**

Nacido en 1952, Licenciado en Pedagogía y Filología Catalana y Doctor en Pedagogía. Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona. Su docencia y su principal línea de investigación se centran en el ámbito de la Educación Especial. Entre otras publicaciones destacar los libros: COMES, G. (2003): *Lectura y libros para niños especiales*. Barcelona. CEAC; COMES, G. (2006): *Enseñar a leer al alumnado con síndrome de Down*. Programas de intervención temprana. Ed. Aljibe. Málaga. COMES, G et al (2008): *Principios metodológicos para enseñar a escribir al alumnado con síndrome de Down*. Ed. Aljibe. Málaga. COMES, G. et al. (2009): *La funció psicopedagògica en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya*. Ed. Arola. Tarragona.

### **Elena M<sup>a</sup> Díaz Pareja**

Nacida en 1971, Maestra de Educación Infantil, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Psicopedagogía. Profesora Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén desde 2003. La docencia impartida y las líneas de investigación se centran en la atención a la diversidad y la forma-

ción del profesorado en este ámbito. Algunas publicaciones que se pueden destacar son: Díaz, E.M<sup>a</sup> (2002). Importancia de la "voz del alumno" para descubrir sus necesidades. *Revista Enseñanza*, 20, 281-299. Díaz, E.M<sup>a</sup> (2003). Atención a la diversidad: condiciones de la escuela para todos. *Revista Bordón*. 55 (2), 191-203. Elena M<sup>a</sup> Díaz (2005), "Problemas relacionados con las matemáticas: evaluación e intervención educativa", en F. Salvador (Coord.) *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Málaga, pp. 259-277.

### **Antonio Luque de la Rosa**

Nacido en 1967. Maestro y Licenciado en Pedagogía por la UNED. Ha desarrollado su carrera profesional como docente en los distintos niveles educativos. Actualmente imparte docencia como Profesor Colaborador en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería así como en el Centro Asociado de la UNED de Baza (Granada). Su principal línea de investigación se centra en la Orientación Educativa y la Atención a la Diversidad, habiendo publicado diversos artículos y obras sobre la materia.

### **Juana M<sup>a</sup> Ortega Tudela**

Nacida en 1975, Maestra de Educación Especial, Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Psicopedagogía. Profesora Contratada Doctora del Área de

Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén desde 1999. Su docencia y su principal línea de investigación se centran en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la atención a la diversidad. Entre otras publicaciones destacar el artículo: Ortega-Tudela, J.M. & Gómez-Ariza, C.J. (2006) Computer-Assisted teaching and mathematical learning in Down Syndrome children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22 pp. 298-307.

#### **Ewa Domagała – Zysk**

Ewa Domagała-Zysk Doctora en Pedagogía (2003), Master en Filología Inglesa, Polonia. Al acabar los estudios universitarios, trabajó de pedagoga y profesora de inglés en el colegio J.Ch. Andersen Therapeutical para niños con necesidades especiales. Desde 1998 trabaja como investigadora y profesora en el departamento de pedagogía en la Universidad Católica, Juan Pablo II de Lublín. El enfoque principal de sus intereses es la pedagogía de los alumnos con necesidades especiales, junto con pedagogía general, magisterio, pedagogía Cristiana personalista, la internacionalización e interculturalización de los estudios universitarios y la enseñanza del inglés como idioma extranjero a universitarios sordos. Es autora de

Autonomy or Detachment? The Role of Significant Others for Students with Failure (en Polaco). En 2008 coordinó (junto con M. Nowak) dos ediciones de Erasmus IP tituladas “Building Civil Society and Fighting Social Exclusion”, un programa en el que participaron nueve universidades Europeas.

#### **Víctor Javier Barrera Castarnado**

Licenciado en Matemáticas por la Universidad de Granada. DEA presentado en el Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. Profesor del Departamento de Ciencias Experimentales y Matemáticas del Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola-CEU desde octubre de 1995. Líneas de investigación: “Pensamiento Numérico y Algebraico”, “Formación de Profesores.”

#### **Encarnación Castro Martínez**

Doctora en Matemáticas y Profesora Titular de la Universidad de Granada en el área de Didáctica de la Matemática. Posee una larga trayectoria profesional tanto docente como investigadora. Ha publicado numerosos documentos como libros, capítulos de libros, artículos en revistas y actas de congresos, con el fin de dar difusión a los resultados de sus trabajos, tanto en la docencia como en la investigación. Su interés científico

está centrado, fundamentalmente, en el campo del Pensamiento Numérico y Algebraico, si bien participa y realiza trabajos en otros como: el estudio del rendimiento matemático que obtienen el alumnado en pruebas externas o la situación histórico/cultural de las mujeres matemáticas a través de la historia.

### **María Consuelo Cañadas Santiago**

Doctora en Matemáticas por la Universidad de Granada. Ha sido profesora ayudante del Departamento de Matemáticas de la Universidad de Zaragoza (2003-2008). Desde octubre de 2008 es profesora adscrita al Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada mediante el Proyecto de Investigación de Excelencia P07-FQM-03244 (Teacher Education Development Study in Mathematics, un estudio internacional de la IEA). Es miembro del grupo de investigación FQM-0193 "Didáctica de la Matemática: Pensamiento Numérico". Líneas básicas de investigación: pensamiento numérico, razonamiento inductivo, generalización, resolución de problemas.

### **Rocío Arregui Pradas**

Nacida en 1965. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla, en la especialidad de Pintura en 1987 y

Doctora en Bellas Artes por la misma Universidad en 2006. Profesora de Educación Secundaria, de Dibujo y Artes Plásticas de 1991 a 2002, actualmente en excedencia voluntaria. Profesora de Educación Artística en CES Cardenal Spínola CEU San Pablo de Bormujos, Sevilla. Colabora con el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo en la elaboración de recursos didácticos. Como artista visual ha realizado numerosas exposiciones colectivas, tanto en España como en el extranjero y diversas exposiciones individuales como City Flowers, en la galería Félix Gómez, Fulgor, en la galería Vírgenes, o la instalación artística Sombras y réplicas, en la Fundación Aparejadores. Algunas de sus obras han sido seleccionadas en ayudas o concursos como Iniciararte, Grúas Lozano o Arte de Mujeres. Su investigación está centrada principalmente en el acercamiento al arte actual y su integración en el sistema educativo. A este respecto ha escrito artículos en revistas como The International Journal of the Arts in Society, Redvisual.net o Teodosio. Ha participado con comunicaciones y ponencias en congreso tanto locales como internacionales tales como INARS, 4th Internacional Conference of the Arts in Society o simposios de profesores.

### **Miriam Varela Iglesias**

Diplomada en Educación Infantil por la Escuela de Magisterio CEU de Vigo (2002) y Licenciada en Psicopedagogía por la UNED (2005). Ha ejercido como Maestra de Ed. Infantil en diversos colegios en enseñanza reglada, talleres de educación artística así como en actividades de apoyo a niños con dificultades de aprendizaje. Ha impartido cursos de “motivación personal” en algunas empresas. Actualmente es profesora de diversas asignaturas de las áreas de educación artística y ciencias sociales en la Escuela de Magisterio CEU de Vigo.

### **Irene Hoster Cabo**

Licenciada en Bellas Artes y diseñadora artística en Homa-Maho, S.L. Empresa sevillana de Servicios para la Educación Preescolar e Infantil, especializada en el equipamiento y adecuación integral de Centros. Dedicada a la venta y asesoramiento sobre material didáctico, lúdico y mobiliario específico. E-mail: [info@homa-maho.com](mailto:info@homa-maho.com); Página Web: [www.homa-maho.com](http://www.homa-maho.com)