

## TENSIONES EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DEL ÁREA DE SANIDAD VEGETAL

Abramoff Cecilia. Garatte Luciana

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP.

cecidenver@yahoo.com.ar

lgaratte@gmail.com

Eje temático: 3.a

Palabras claves: perspectivas docentes, prácticas de evaluación del aprendizaje, sanidad vegetal, problemáticas y tensiones

### Resumen

Este trabajo tiene como propósito indagar las perspectivas que los docentes del área de Sanidad Vegetal explicitan respecto a las estrategias evaluativas empleadas en sus cursos. La ponencia se inscribe en una investigación orientada a describir y comprender las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el área mencionada, considerando tanto la visión institucional como la de los profesores implicados en los cursos de Zoología Agrícola, Fitopatología y Terapéutica Vegetal. Se analizaron: normativa institucional, documentos curriculares, informes de autoevaluación de la Carrera, programas y entrevistas en profundidad a docentes de esas asignaturas.

Se identificaron variadas tensiones con relación a la evaluación que clasificamos en dos grandes grupos: por un lado, limitaciones externas a los equipos docentes e internas que restringen su accionar pedagógico y, por otro lado, dificultades en sus propias estrategias de evaluación de los aprendizajes. Dentro de las primeras, se incluyen las determinaciones institucionales, otras referidas al propio equipo docente y a los estudiantes como destinatarios de las prácticas de enseñanza y evaluación. Entre las problemáticas que los docentes observan en sus propias prácticas, se destaca cierta insatisfacción con las estrategias e instrumentos que utilizan para propiciar la integración de contenidos en regímenes de promoción sin examen final.

### Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco de una investigación más amplia correspondiente al Trabajo Final Integrador de la Especialización en docencia universitaria de la UNLP (Abramoff, 2012; Abramoff y Garatte, 2010). En particular, se recorta la perspectiva que los equipos docentes de los cursos del área de Sanidad Vegetal construyen al momento de analizar sus prácticas- específicamente Fitopatología, Zoología Agrícola y Terapéutica Vegetal - en la carrera de Ingeniería Agronómica.

El objetivo de esta presentación es describir y comparar las problemáticas que los propios actores identifican y las estrategias que construyen para abordarlas, como así también las condiciones sociales en el marco de las cuáles se definen las prácticas de evaluación de los aprendizajes, la manera en que se toman decisiones, los conflictos que se suscitan y la forma como se resuelven.

La investigación se realizó de acuerdo a un diseño cualitativo que incluyó la revisión de la normativa, documentos institucionales y ocho entrevistas semi-estructuradas a los docentes de los cursos objeto de estudio. Se triangularon los datos recabados con las expresiones vertidas en las entrevistas, procurando enriquecer el diagnóstico de las prácticas de evaluación a partir de los fundamentos y la inferencia de los supuestos que subyacen a ellas. Se analizaron diversas investigaciones acerca de las concepciones de los docentes de ciencias, en particular su pensamiento respecto a la evaluación, que abordan distintos aspectos, dentro de los que seleccionamos los que nos parecieron más pertinentes para nuestro trabajo. Algunos trabajos destacan que las actitudes y opiniones de los docentes se fundamentan en un saber práctico, conformado a partir de la experiencia y las representaciones sociales compartidas con sus colegas, que forman parte de un colectivo social de características similares, planteando la necesidad de generar espacios de reflexión sobre esas representaciones y la vinculación de las mismas con sus intervenciones pedagógicas y los logros de los estudiantes (Guirado et al, 2010). Esta perspectiva nos sugirió la necesidad de conocer tanto las maneras de concebir las prácticas de evaluación desde la perspectiva de cada uno de los equipos docentes implicados como las dinámicas de trabajo que desarrollan, asumiendo que ambas dimensiones están interrelacionadas. Otra dimensión relevante se vincula con la incidencia de las concepciones de los profesores en los procesos de toma de decisiones asociados a las prácticas de evaluación. Desde el enfoque que propone Katzkowicz (2010) esas concepciones influyen y condicionan las propias prácticas de evaluación. En el mismo sentido, algunas investigaciones han mostrado que no existe una relación lineal entre las concepciones y las acciones de los docentes. Más allá que sus creencias sean tradicionales o constructivistas con respecto a los contenidos, la metodología y la evaluación, aquello que los profesores creen que “se debe hacer” es diferente, o guarda muy poca relación con lo que “creen hacer” en sus clases (Contreras Palma, 2009). Este señalamiento nos pareció relevante porque muestra la conflictividad que puede darse entre el nivel prescriptivo de la práctica (el deber ser), las creencias acerca de lo que hacemos y las acciones que efectivamente emprendemos. También retomamos los aportes de Santos Guerra (2007) quien analiza las culturas evaluativas que se generan en las organizaciones educativas. Al respecto, expresa que estas diferentes culturas

surgen a partir de las prácticas repetidas y asentadas a lo largo del trabajo cotidiano, con influencias de diferentes ámbitos que van desde las presiones externas, las demandas de la sociedad, las prescripciones jerárquicas, las relaciones interpersonales dominantes, etc. En el mismo sentido, Novóa (2000) señala algunas de las fuentes de tensión en la vida de los profesores universitarios, que resultan pertinentes para nuestro caso y entre las que destacamos la intensificación del trabajo cotidiano, a partir de la multiplicación de funciones y tareas que operan en desmedro del tiempo disponible para reflexionar sobre sus propias prácticas; la importancia creciente de dispositivos de control y evaluación de los profesores; los requerimientos crecientes derivados de los procesos de reforma curricular que empuja a los profesores a un frenesí de cursos, congresos, publicaciones, etc. En consonancia con el enfoque que venimos desarrollando, situamos el análisis del pensamiento del profesor en el contexto más amplio de la cultura social de la que participa, retomando algunos aportes de investigaciones (Perrenoud et al; 2001; Tardif, 2009) que enfatizan la importancia de comprender esos saberes relacionándolos con elementos constitutivos del trabajo docente.

### **Descripción de las estrategias de aprendizaje y evaluación desde la perspectiva del docente**

Hemos sistematizado la perspectiva que construyen docentes del área de Sanidad Vegetal de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias. Agrarias y Forestales de la UNLP, a partir del análisis que ellos mismos realizan de sus estrategias y prácticas de evaluación de los aprendizajes.

Del análisis de la perspectiva de los docentes entrevistados en Zoología Agrícola se puede concluir que la estrategia de evaluación de resultados que implementan difiere entre el primero y segundo parcial, no sólo en su modalidad sino también en la índole de los contenidos que son evaluados. Desde su perspectiva, obedece al interés manifiesto de incrementar el nivel de exigencia en la segunda evaluación con el fin de promover una integración similar al de un examen final. Sin embargo, se pudo observar una preeminencia de los contenidos teóricos sobre los prácticos como exigencia para acreditar el curso y dos instancias de evaluación de procesos del aprendizaje, que parecieran no estar vinculadas con la acreditación.

Con relación a la estrategia propuesta en el Programa del curso, no se observó una total correspondencia con las actividades evaluativas efectivamente desarrolladas. Se identificaron actividades de seguimiento que no se implementan y modalidades de integración de contenidos no explicitadas como tales en la programación del curso. En cuanto a la dinámica de trabajo de estos docentes, no fue posible detectar una forma de trabajo colectivo con relación a la elaboración de los exámenes parciales. Si bien coinciden en que el tiempo

invertido en la docencia es considerable y no valorado por la Institución, pareciera que las tareas relacionadas con esta actividad son más bien de índole individual. De acuerdo a las expresiones vertidas, no se pudieron identificar reuniones del equipo vinculadas con los criterios de evaluación a seguir o para la elaboración de los instrumentos.

Con relación a los problemas que los docentes observan en su estrategia de evaluación, no manifestaron problemáticas respecto a la confiabilidad o validez de los instrumentos utilizados para evaluar los contenidos. Pero, por otra parte, cuestionaron la intervención de la Institución en materia evaluativa en dos sentidos: la ausencia de orientaciones en el diseño de su propia estrategia de evaluación de los aprendizajes y la presencia de mecanismos que evalúan de manera excesiva a los docentes sin redundar en mejoras para su práctica. Los docentes entrevistados coinciden en mencionar su preferencia por la modalidad de evaluación oral pero implementan la modalidad escrita por razones de practicidad y condicionantes de la normativa. Por otra parte, están decididamente en desacuerdo con el régimen de promoción sin examen final, por considerar que los alumnos no alcanzan a integrar contenidos y señalan que *“la única manera de hacerlo es con un examen final oral”*. Es así que afirman no estar satisfechos con los resultados de rendimiento en términos de calidad del aprendizaje y plantean la necesidad de limitar de alguna manera el acceso o permanencia en la promoción, ya que, según su opinión, *“la reglamentación vigente es demasiado permisiva”* Otros de los condicionantes que perciben del contexto institucional están relacionados con la restricción que impone la normativa para realizar evaluaciones constantes por un lado, y por otro, la cuatrimestralización de la asignatura y su ubicación en el tramo curricular (año y semestre de dictado). Todo lo anterior conduce a una *“supercarga horaria”* y de actividades de los alumnos como así también a la dificultad para el desarrollo de los temas por parte de los docentes.

Los cambios implementados a lo largo del tiempo parecen responder fundamentalmente a la gran cantidad de alumnos y a la adaptación a la normativa vigente que ha motivado ajustes parciales en su estrategia de evaluación, particularmente en cuanto a la modalidad de los instrumentos utilizados.

Del análisis de la perspectiva de los docentes de Fitopatología, es posible afirmar que desarrollan una estrategia de evaluación que presenta una modalidad afianzada de evaluación de resultados y formas menos consolidadas de evaluación de procesos y de seguimiento del aprendizaje. Con respecto a la primera, se destaca un importante nivel de acuerdo entre los docentes respecto de la implementación de exámenes escritos, individuales y presenciales que constituyen la fuente principal a partir de la cual se configura la calificación final. Con

relación a la evaluación de procesos, se registra una diversidad de criterios y formatos de evaluación. Por un lado, no fue posible identificar valoraciones consistentes acerca del peso relativo de esos distintos componentes al momento de la acreditación del curso. Por otro lado, no se registró una total correspondencia entre la estrategia propuesta en el Programa del curso y las actividades evaluativas efectivamente desarrolladas.

Con respecto a la dinámica de trabajo de este grupo de docentes, se destaca la realización de reuniones periódicas dedicadas exclusivamente a los temas pedagógicos y la motivación para producir cambios y mejoras en la docencia. Todos los entrevistados coincidieron en destacar el tiempo que dedican al trabajo colectivo en materia de enseñanza y evaluación. Se presentan como un grupo con un dinamismo interno sostenido, entre otros motivos, por una cierta sensibilidad de los docentes hacia el tema de la evaluación. Al momento de analizar el fundamento que sustenta su estrategia de evaluación, tanto a nivel de las propuestas como de las prácticas, se puede concluir que las decisiones que toman se apoyan en los acuerdos que construyen a partir de una dinámica de trabajo colegiada. Al respecto, es posible suponer que esta modalidad colaborativa de ejercicio de la docencia se sostiene a partir de dos condiciones que presenta este grupo: todos sus miembros acreditan formación pedagógica y comparten una valoración positiva hacia la importancia de la docencia en el conjunto de tareas que configuran su agenda diaria. Sin embargo, como hemos visto, en la práctica funcionan parámetros no siempre consistentes entre la prescripción (programa) y la acción y, también, en los criterios de evaluación de los aprendizajes que implementan. A lo largo del tiempo han implementado muchos y variados cambios, lo que denota una cierta inestabilidad, pero a su vez ésta es su fortaleza; están unidos por una preocupación común que es “*encontrarle la vuelta*” al objetivo de “garantizar aprendizajes sólidos sin examen final”.

Entre los problemas que identifican en su estrategia de evaluación, no explicitan claramente cuestiones vinculadas a la confiabilidad y validez de los instrumentos. Sin embargo, expresan dudas y dificultades para diseñar instrumentos de evaluación válidos, en términos de que logren sondear las competencias y saberes que les interesa que los estudiantes aprendan. Por otro lado, han manifestado una preferencia por la modalidad de evaluación escrita pues les resulta más práctica y objetiva. Sin embargo, coinciden en que sería bueno disponer de alguna instancia de evaluación oral. Por último, el contexto institucional parece ser un condicionante importante para la producción de innovaciones que los satisfagan. Si bien reconocen que la institución favorece la actualización pedagógica de los docentes, subrayan las limitantes y restricciones que las normativas y mecanismos de evaluación imponen a su accionar pedagógico.

Del análisis de la perspectiva de los docentes entrevistados en Terapéutica Vegetal, se puede concluir que desarrollan una estrategia de evaluación de resultados que no parece presentar formas integradas entre los contenidos de la teoría y de la práctica. En cuanto a la evaluación de procesos, pudimos observar criterios no concordantes en cuanto a las modalidades instrumentadas y su ponderación final entre los diferentes docentes entrevistados. Se identificaron diferencias entre la manera en que los docentes perciben a sus estrategias de evaluación. Mientras que algunos manifiestan que existen sólo dos parciales, uno de contenidos teóricos y otro de prácticos, cuyas notas se promedian para llegar a la valoración final, otros aseguran que la evaluación es continua y se evalúa al alumno en forma permanente; que la evaluación no es solamente sumativa sino formativa. Estos mismos docentes le atribuyen una gran importancia a la “*nota conceptual*”, pero otros señalan que “*no sabrían cómo ponderarlo*” si formara parte de la evaluación sumativa.

No se pudo observar una forma de trabajo colegiada en este grupo de docentes aunque se registraron dispares percepciones sobre esta dinámica de trabajo. Para algunos, pareciera existir una diferencia entre los profesores a cargo de los contenidos teóricos y los docentes a cargo de las comisiones de trabajos prácticos, quienes sí manifiestan que trabajan como equipo. Los esfuerzos dirigidos hacia la implementación de cambios o mejoras en la evaluación parecen ser una suma de individualidades o pequeños grupos en forma diseminada, sin poner en común voluntades, conocimientos y experiencia con un mismo objetivo. No fue posible detectar un profesor responsable de las decisiones en diversos aspectos relacionados con la actividad docente. Esta situación podría responder al hecho de que en la asignatura analizada, no hay un profesor titular sino dos profesores adjuntos, sin que ninguno esté formalmente a cargo de la conducción del equipo. Otros docentes, en cambio, manifestaron que aunque no mantienen una dinámica de reuniones periódicas, sí tienen un contacto cotidiano de relaciones informales, que permite ir realizando los ajustes necesarios.

Advertimos una preocupación común por la falta de interés de los estudiantes y de compromiso con la lectura previa a las clases. Asimismo, otra fuente de preocupación es el alto grado de especulación y el exceso de posibilidades que se les brinda para aprobar una materia por promoción sin examen final. Estas condiciones, sumadas a las restricciones de la normativa para implementar instancias de seguimiento y la exigua carga horaria del curso y, además de su ubicación inapropiada, atentan contra el aprovechamiento de los aprendizajes que los estudiantes podrían realizar de un curso que atraviesa e integra contenidos centrales de su carrera. Señalan dificultades que pueden interpretarse como problemas de validez relacionadas con el diseño de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, que

ameritarían la intervención de instancias de asesoramiento pedagógico de la Institución. Además observan inconvenientes vinculados a la confiabilidad en el mecanismo de evaluación que la Facultad utiliza para relevar la perspectiva estudiantil. Adicionalmente, cuestionan la subvaloración de la docencia por sobre las exigencias derivadas de las actividades de extensión e investigación, que se suman a la burocratización del trabajo docente.

Si bien fue posible observar una falta de correlación entre los componentes que integran la estrategia de evaluación formulada en el Programa y los efectivamente implementados, esta situación obedecería a la circunstancia de que su aprobación estaba en curso al momento de la realización de las entrevistas. En líneas generales, los cambios implementados hasta el momento han obedecido, en mayor medida, a la necesidad de adaptarse a las reformas curriculares más que a procesos de innovación generados por el propio equipo docente. No obstante, la mayor parte de los integrantes de grupo ha participado de propuestas de actualización pedagógica, que han inspirado algunas experiencias piloto.

## **Conclusiones**

Abordamos la perspectiva de los equipos docentes acerca de sus propias prácticas en las condiciones sociales específicas en las que desarrollan su trabajo, en línea con los enfoques teóricos asumidos (Perrenoud et al, 2001; Tardif, 2009). De los datos analizados, destacamos las tensiones que a juicio de los entrevistados les “imponen” las restricciones emanadas de las regulaciones institucionales vinculadas a la evaluación. Lo antedicho redundante, a su vez, en formas solapadas de resistencia a ser “sometidos” a procesos evaluativos, que son significados por los actores como mecanismos de control y condicionamiento a su tarea cotidiana. Entendemos que estas concepciones pueden relacionarse con lo que Santos Guerra (2007) denomina “cultura del sometimiento y de la competitividad”, que parecieran manifestarse en un sentido opuesto en el caso estudiado: los docentes intentan resistir a las presiones que se derivan de las exigencias crecientes en una profesión cada vez más competitiva y que presenta múltiples aristas. Una consecuencia que observamos derivada de lo anterior, sería cierta inhibición a implementar innovaciones por no contar con la legitimación esperada por parte de la Institución. Por otra parte, pudimos constatar la existencia de situaciones puntuales que ponen de manifiesto modalidades “encubiertas” de enseñanza o evaluación que parecieran “evadir” esas normas, dejando nuevamente en evidencia el margen de autonomía relativa que disponen los actores que cotidianamente interpretan esas pautas y toman decisiones prácticas. También pudimos recoger una valoración crítica de la mayoría de los docentes entrevistados respecto de los efectos formativos que han producido las últimas y sucesivas reformas

curriculares. En líneas generales, pareciera registrarse un consenso respecto de afirmar que los ajustes a los planes de estudio no han logrado resolver la intensidad de la currícula en diversos tramos de la formación. Este problema, a juicio de los profesores, impide que los alumnos se comprometan activamente en clase a partir de una dedicación suficiente al estudio sistemático y continuo de los cursos en los que participan, logren integrar y articular contenidos, aspectos todos que se vinculan con la calidad de la formación más que con el resultado sumativo que se obtiene.

Volviendo a la problemática del malestar de los docentes con relación a las normas vigentes, una dimensión en la que pudimos verificarlo, se refiere a los mecanismos de autoevaluación de la docencia propuestos por la Institución. Al respecto, de las opiniones recogidas sobre la encuesta de relevamiento de la perspectiva estudiantil sobre la enseñanza, inferimos un fuerte cuestionamiento a la confiabilidad y validez de ese mecanismo. Uno de los ejemplos que pudimos identificar al respecto se infiere de las expresiones de los entrevistados cuando señalan dudas en cuanto al destino de los resultados, por considerar que podría hacerse un “*uso político*” de esos datos, como un mecanismo de asignación de premios y castigos. Además, manifiestan que los docentes son objeto de una “sobreexigencia” (Idem) en materia de evaluación y acreditación de sus méritos y antecedentes. Estos resultados son concordantes con el diagnóstico que realiza Novóa (2000) cuando describe las fuentes de tensión que operan sobre el trabajo docente en el contexto actual. Frente a esas determinaciones, los docentes, en contraposición, subrayan un marcado desequilibrio con respecto a los menores requerimientos que deben afrontar los estudiantes: en sus palabras, a los alumnos se les exige “*cada vez menos*” y, encima, “*tienen el poder de juzgarnos*”. A su vez, estos resultados se acercan a una de las desvirtuaciones que señala Steiman (2008) sobre la autoevaluación, percibida comúnmente como una “práctica demagógica” por los docentes universitarios. En esas condiciones resulta improbable que la autoevaluación conduzca a una mejora de los procesos de enseñanza y evaluación, objetivo al cual “*debería*” responder. Siguiendo a Celman (1998), entendemos que para que la evaluación se aleje del enfoque de la constatación, medición y comparación competitiva de los conocimientos, es necesario que los sujetos – docentes – intervengan con un cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía, en un ámbito educativo que admita y valore sus actividades.

Surge como un rasgo sobresaliente de las condiciones sociales en las que trabajan los docentes universitarios, el incremento de las tareas que burocratizan su trabajo, quitando energía y tiempo a otras actividades más específicas del quehacer académico. Explicaría todo esto el aumento de mecanismos de evaluación y acreditación nacional y regional que repercuten en la



evaluación de la práctica docente. Paradójicamente esos mecanismos pretenden introducir cambios superadores y, sin embargo, en esta Facultad al menos, parecieran producir el efecto contrario. Sin perjuicio de reconocer la incidencia de esas determinaciones, es preciso señalar que hemos podido constatar dinámicas de trabajo colectivo muy diferentes en los tres casos que fueron objeto de análisis y que constituyen determinaciones internas de los equipos docentes que intervienen en la producción de innovaciones. En efecto, en un mismo contexto institucional, pudimos verificar modalidades de trabajo académico cercanas a las pautas propias del trabajo colaborativo y colegiado entre pares, frente a dinámicas de trabajo con mayores niveles de fragmentación interna. Esas diferencias, desde nuestra perspectiva y aún a riesgo de resultar reiterativos, evidencian los niveles de autonomía que efectivamente tenemos los docentes universitarios en nuestras prácticas, rasgo que pareciera quedar oculto desde la interpretación “defensiva” que realizan los docentes cuando subrayan las restricciones que les “imponen” las normativas para introducir innovaciones.

### **Bibliografía**

Abramoff, C. (2012) *La evaluación de los aprendizajes en el área de la Sanidad Vegetal de la Carrera de Ingeniería Agronómica: entre la perspectiva de la institución y las prácticas de los docentes*, Tesis de especialización no publicada, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Abramoff, C. y Garatte, L. (2010) *Diagnóstico de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el área de Sanidad Vegetal de la Universidad Nacional de La Plata*, III Congreso Nacional y Segundo Congreso Internacional de Enseñanza en las Ciencias Agropecuarias, Mendoza, resumen en CD y publicación en prensa.

Araujo, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos: la cara oscura*. La Plata, Al Margen.

Celman, S. (1998) “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en Camilloni, A. R. W; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Matè, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós Editores, pp. 35-66

Contreras Palma, S.A. (2009) “Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos.”, en Revista electrónica de Enseñanza en las Ciencias

.Vol. 8 N° 2, pp. 505-526. Link: <http://www.saum.uvigo.es/reec/lang/spanish/volumenes.htm>

García De Fanelli, A. (Ed.) (2008) *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires, CEDES.

Guirado, A.M; Olivera, A del C.; Mazzitelli, C.A y Aguilar, S.B (2010) ¿Cuál es la representación que tienen los docentes acerca de ser un buen alumno de física y aprender física? , en Revista electrónica de Enseñanza en las Ciencias. Vol. 9 N° 3, pp. 618-632. Link: <http://www.saum.uvigo.es/reec/lang/spanish/volumenes.htm>

Katzkowicz, R.;Mottier López. (2010). “Diversidad y evaluación”, en Anijovich, R. (comp) *La Evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós, pp. 103-124

Krotsch, P.; Camou, A.; Prati, M. (2007) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Novóa, A. (Org.) (2000) *Vidas de profesores*. Portugal, Porto Editora LDA.

Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M. y Charlier, E. (Org.) (2001) *Formando profesores profesionales. Quais Estratégias? Quais competencias?* Porto Alegre, Artmed Editora.

Santos Guerra, M.A. (2007) *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*, Buenos Aires, Bonum Narcea.

Steiman, J. (2008) “Las prácticas de evaluación”, en *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires, UNSAM Edita, pp.125-207

Tardif, Mauricio (2009) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, España, Narcea, S.A. DE Ediciones