

a275162

UNIVERSIDAD DE ALCALA



5904254552

37-01
UACI

ROM

2014

| | |
|--|--------|
| UNIVERSIDAD DE ALCALA RECTORADO GENERAL REGISTRACION | |
| 11 JUN 2004 | |
| ENTRADA | SALIDA |
| Nº 1141 | Nº |



UNIVERSIDAD DE
ALCALA

Efectos del programa Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula

Tesis Doctoral

Gonzalo Romero Izarra

C. 4254552



Director: Mario Martín Bris

D.

Departamento de Educación.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Dr. Mario Martín Bris, Profesor Titular de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación y Director de la Tesis Doctoral presentada por **D. Gonzalo Romero Izarra**.

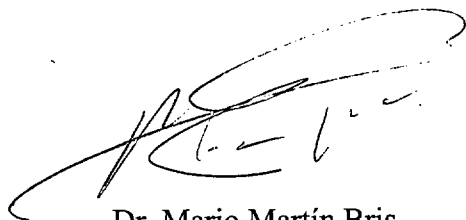
HACE CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral presentada por D. Gonzalo Romero Izarra, con el título “EFECTOS DEL PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS EN EL CLIMA SOCIAL DE AULA”, reúne los requisitos necesarios para proceder a su defensa y aprobación.

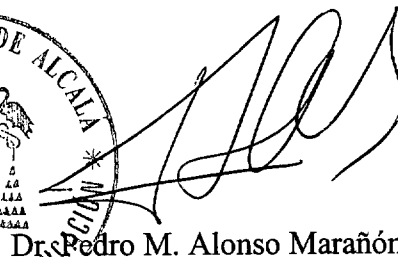
Para que así conste firmo la presente en Guadalajara a veintisiete de abril de dos mil cuatro.

El Director de Tesis,

VºBº del Director del Departamento,



Dr. Mario Martín Bris



Dr. Pedro M. Alonso Marañón

INDICE

| | |
|---|----------|
| INTRODUCCIÓN. | 1 |
| FUNDAMENTACION TEÓRICA | 5 |
| I. CLIMA SOCIAL. | 5 |
| 1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE “CLIMA ESCOLAR”. | 6 |
| 1.1. Acercamiento conceptual a la noción de “clima”. | 6 |
| 1.2. Contenidos temáticos del clima. | 12 |
| 1.2.1. Clima organizativo y clima psicológico. | 13 |
| 1.2.2. Clima académico. | 16 |
| 1.2.3. Clima emocional. | 16 |
| 1.2.4. Clima social. | 18 |
| 1.3. Del clima de las organizaciones al clima escolar. | 19 |
| 1.3.1. La formación teórica del concepto de clima organizacional. | 24 |
| 1.4. Hacia una definición de “clima social escolar”. | 26 |
| 1.4.1. Clima social escolar: orígenes y pertinencia del concepto “clima social”. | 38 |
| 1.4.2. Clima social escolar: naturaleza y dimensiones. | 43 |
| 1.4.3. Agentes intervinientes en el clima social escolar. | 45 |
| 1.4.3.1. La situación arquitectónica. | 46 |
| 1.4.3.2. Temporalización. Apuntes acerca de la vivencia de un “tiempo pedagógico”. | 48 |
| 1.4.3.3. Tareas a desarrollar. | 53 |
| 1.4.3.4. Situación socio-cultural del centro. | 55 |
| 1.4.3.5. Medios tecnológicos. | 56 |
| 1.4.3.6. El contexto político-económico-administrativo. | 57 |
| 1.5. La importancia de los factores socio-ambientales e interpersonales en las instituciones escolares. | 58 |
| 1.6. El modelo de Likert: horizonte de participación. | 60 |
| 1.7. Clima escolar para generar participación, participar en la escuela para generar clima. | 69 |
| 1.8. Los efectos del clima escolar. | 72 |
| 2. CLIMA DE AULA: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL. | 76 |
| 2.1. Clima e interacción en el aula. | 79 |
| 2.1.1. Génesis y desarrollo del contexto relacional en el aula. | 81 |
| 2.1.2. La interacción en los procesos de enseñanza/aprendizaje. | 89 |
| 2.1.2.1. Interacción en el aula y comunicación. | 91 |
| 2.2. Clima social de aula: desarrollo cultural y “nido” de relaciones humanas. | 92 |
| 2.2.1. Aula como clima cultural y vínculo social. | 92 |
| 2.2.2. Aula como “tejido” de actividades de convivencia. | 97 |
| 2.2.3. Aula como posibilidad de establecer un clima social básico. | 98 |
| 2.2.4. Aula como generación de espacio público social y cultural. | 103 |
| 2.3. Clima social de aula como consecuencia del actuar cooperativo y como tarea educativa. | 106 |

| | |
|---|------------|
| 2.4. Clima de trabajo en el aula. | 109 |
| 2.4.1. La organización del aula. | 110 |
| 2.4.2. Optimizando las relaciones entre profesorado y alumnado. | 114 |
| 2.4.3. Configuración de aula y ambiente de clase. | 116 |
| 2.4.4. La intervención con el alumnado. | 118 |
| 2.4.5. Clima de trabajo y eficacia. | 119 |
| 2.5. Aula como ambiente de aprendizaje. | 121 |
| 2.6. Reflexiones sobre el objeto de nuestra investigación: "La mejora del clima social de aula". | 123 |
| 2.7. Notas introductorias sobre la elección del programa Filosofía para Niños y Niñas y su influencia en el clima social de aula. | 126 |
| 3. TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA MEDICIÓN DEL CLIMA DE AULA. | 131 |
| 3.1. Aula como grupo humano, comunicativo y oportunidad para la cohesión. | 131 |
| 3.2. Apuntes sobre la historia del estudio del clima social de aula. | 134 |
| 3.2.1. Primera etapa. | 135 |
| 3.2.2. Segunda etapa. | 139 |
| 3.2.3. El modelo de Moos. | 141 |
| 3.3. Elaborando un concepto integrado de clima de aula. | 147 |
| 3.4. Diferentes paradigmas en la investigación del clima social del aula. | 151 |
| 3.4.1. Paradigma proceso-producto. | 159 |
| 3.4.2. Paradigma mediacional o de los procesos mediados. | 160 |
| 3.4.3. Paradigma ecológico. | 162 |
| 3.4.4. Paradigma etnográfico-lingüístico. | 164 |
| 3.5. Efectos del clima social de aula sobre los procesos educativos. | 165 |
| 3.5.1. Relación del clima social de aula con otras variables. | 167 |
| 3.5.2. Alternativas metodológicas para el estudio del clima social de aula. | 169 |
| 4. CULTURA ESCOLAR Y CLIMA SOCIAL DE AULA. | 170 |
| 4.1. La enseñanza y el clima social en el aula. | 170 |
| 4.1.1. La interacción en el aula. | 171 |
| 4.2. Relación educativa y clima social del aula. | 175 |
| 4.2.1. El "poder" del profesorado y el clima del aula. | 177 |
| 4.2.2. Intentos de mejora del clima del aula. | 180 |
| 4.3. Cultura escolar y reproducción social. Notas para repensar la educación en tiempos de crisis. | 183 |
| 4.4. Hacia una cultura de la colaboración escolar. | 187 |
| 4.5. Contexto social, contexto humano en el aula. | 190 |
| 4.6. La cooperación en el aula. | 192 |
| 4.7. Algunas consideraciones finales. | 199 |

| | |
|--|------------|
| II. EL PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS. | 204 |
| 1. APRENDER EN GRUPO, HACIA UNA NUEVA PEDAGOGÍA PARA UNA NUEVA SOCIEDAD. | 205 |
| 1.1. Notas sobre el aprendizaje activo. | 207 |
| 1.1.1. Trabajar en grupo en el aula. Apunte histórico. | 208 |
| 1.1.2. La importancia de aprender en cooperación. | 210 |
| 1.1.3. Componentes estructurales de las técnicas de aprendizaje cooperativo. | 217 |
| 1.1.3.1. Estructura de objetivos o de metas. | 217 |
| 1.1.3.2. Estructura de incentivos o de recompensa. | 217 |
| 1.1.3.3. Estructura de tarea. | 219 |
| 1.2. Las influencias educativas del aprendizaje cooperativo. | 220 |
| 1.3. El nivel intragrupo en el aprendizaje cooperativo. | 224 |
| 1.4. Relaciones psicosociales en el aprendizaje cooperativo. | 227 |
| 1.4.1. Motivación y relaciones psicosociales en el aula. | 233 |
| 1.4.2. Lo afectivo-social en las relaciones psicosociales en el aula. | 235 |
| 1.5. Factores que intervienen en el aprendizaje de estrategias comunicativas en el aula. | 235 |
| 1.6. Educarnos en una sociedad aprendiente. | 242 |
| 1.6.1. ¿Qué es una organización que aprende? | 242 |
| 1.6.2. Ambientes que propicien experiencias de conocimiento. | 248 |
| 2. EL PROGRAMA "FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS": EDUCACIÓN PARA LA COMPLEJIDAD. | 263 |
| 2.1. Filosofía para niños y niñas, un programa de aprendizaje cooperativo. | 263 |
| 2.1.1. Filosofía para Niños y Niñas y las pedagogías de la perspectiva comunicativa. | 265 |
| 2.1.2. Factores que intervienen en el aprendizaje de estrategias de pensamiento crítico y creativo en el aula. | 273 |
| 2.1.2.1. Factores personales. | 274 |
| 2.1.2.2. Factores relativos a la tarea. | 279 |
| 2.2. La historia del programa. | 281 |
| 2.2.1. Antecedentes, origen y desarrollo del programa Filosofía para Niños y Niñas. | 284 |
| 2.3. Propuestas educativas básicas del programa Filosofía para Niños y Niñas. | 296 |
| 2.3.1. Filosofar con niños y niñas. | 299 |
| 2.3.2. Razonabilidad: pedagogía del juicio y pedagogía de la situación. | 303 |
| 2.3.3. El lenguaje del diálogo. | 305 |
| 2.4. La comunidad de investigación. | 311 |
| 2.4.1. Transformar el aula en una comunidad de cuestionamiento e investigación filosófica. | 311 |
| 2.4.2. Concepto y contenido de la comunidad de investigación. | 313 |
| 2.4.3. Metodología de la comunidad de investigación. | 316 |

| | |
|--|-----|
| 2.4.4. Destrezas, habilidades, actitudes en la comunidad de investigación. | 323 |
| 2.4.5. Dimensiones estructurales en la comunidad de investigación. | 325 |
| 2.4.6. El significado de la traducción en la comunidad de investigación. | 328 |
| 2.4.7. Pensamiento cuidadoso del otro en la comunidad de investigación. | 329 |
| 2.4.8. La comunidad de investigación como hermenéutica. | 333 |
| 2.5. La tarea docente en el programa Filosofía para Niños y Niñas. Función del profesor, del texto y del manual. | 335 |
| 2.5.1. La tarea docente. | 335 |
| 2.5.2. La función del texto. Novelas y manuales en el programa Filosofía para Niños y Niñas. | 343 |
| 2.5.3. Función socializadora del relato. | 350 |
| 2.6. Desarrollo curricular en el programa Filosofía para Niños y Niñas. | 351 |
| 2.6.1. El currículo problematizador de Lipman. | 352 |
| 2.6.2. Descripción del currículo. Fines y objetivos del programa Filosofía para Niños y Niñas. | 366 |
| 2.6.3. La construcción colectiva del pensamiento. | 382 |
| 2.7. Desarrollo moral en el programa Filosofía para Niños y Niñas. | 385 |
| 2.7.1. Pensar con sensibilidad. | 385 |
| 2.7.2. Narraciones filosóficas y juicio moral. | 386 |
| 2.7.3. Hacia el desarrollo de la comprensión ética. | 389 |
| 2.7.4. Socialización en valores. Valores en sociedad. | 391 |
| 2.7.5. La dimensión estética. | 397 |
| 2.8. Política y democracia en el programa de Filosofía para Niños y Niñas. | 401 |
| 2.8.1. Sobre el derecho de pensar. | 408 |
| 2.9. Reflexiones sobre evaluación y el programa Filosofía para Niños y Niñas. | 411 |
| 2.9.1. El diario de clase como instrumento viable para los objetivos de Filosofía para Niños y Niñas. | 420 |
| 2.9.2. La autoevaluación y su incidencia en el aula. | 423 |
| 2.10. Investigación sobre el programa de Filosofía para Niños y Niñas. | 426 |
| 2.10.1. Apunte histórico de las investigaciones sobre el programa Filosofía para Niños y Niñas. | 430 |
| 2.10.2. Estado actual de la investigación. | 435 |

| | |
|---|------------|
| ESTUDIO EMPÍRICO: LA INCIDENCIA DEL PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS EN EL CLIMA SOCIAL DE AULA | 445 |
| 1. EVALUACIÓN DEL CLIMA SOCIAL DE AULA. ELECCIÓN DE VARIABLES A EXPLORAR | 446 |
| 1.1. Cohesión grupal | 448 |
| 1.2. Ambiente de aula | 449 |
| 1.3. Conflicto Intragrupal | 450 |
| 1.4. Empatía | 451 |
| 1.5. Satisfacción | 452 |
| 1.6. Autoestima | 452 |
| 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN | 454 |
| 3. VARIABLES | 456 |
| 4. MÉTODO | 457 |
| 4.1. Instrumentos | 457 |
| 4.2. Participantes y procedimiento | 460 |
| 5. RESULTADOS. ANÁLISIS DE RESULTADOS | 465 |
| 5.1. Influencia sobre la cohesión del grupo | 465 |
| 5.2. Influencia sobre la percepción del ambiente de aula | 469 |
| 5.3. Influencia sobre el conflicto intragrupal | 478 |
| 5.4. Influencia sobre la empatía | 484 |
| 5.5. Influencia sobre la satisfacción percibida | 488 |
| 5.6. Influencia sobre la autoestima | 492 |
| 6. CONCLUSIONES | 495 |
| BIBLIOGRAFÍA | 500 |
| ANEXOS | 538 |
| Anexo 1. Cuestionario Sociométrico | 539 |
| Anexo 2. CES (Escala de Ambiente de Aula) | 541 |
| Anexo 3. Cuestionarios de Satisfacción y Conflicto percibido | 546 |
| Anexo 4. Entrevista profesores | 550 |
| Anexo 5. Cuestionarios de Empatía | 553 |
| Anexo 6. Cuestionario de Autoestima | 556 |

INTRODUCCIÓN.

La educación es uno de los aspectos, quizás, de más alta consideración cuando se configuran las categorías de una determinada civilización. Lo que suceda en el ámbito educativo repercute sin duda en la sociedad que lo sustenta y viceversa. Uno de los temas más controvertidos y que más páginas e investigaciones han llenado a lo largo del siglo XX es precisamente cómo influye y cómo debería influir en el contexto social todo aquello que se “cuece” dentro del llamado Sistema Escolar de un determinado país o territorio. Los aspectos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos se dan la mano a la hora de aportar sus premisas y conclusiones en esta tarea ardua y compleja, a la vez que apasionante. Es por ello que todo Sistema Educativo debería hacer suyo el objetivo permanente de la búsqueda constante de la mejora de la calidad de la enseñanza, mejora que debería influir, a nuestro juicio, en una sociedad más justa, más equitativa, más solidaria.

Un análisis riguroso de la tarea educativa deberá tener en cuenta la multiplicidad de factores culturales, psicosociales y de otra índole que condicionan de manera sustancial el ambiente de enseñanza/aprendizaje.

El estudio del ambiente, del clima, se ha convertido en una de las tareas de investigación que mayor relieve está cobrando a nivel internacional. De tal manera que consideramos muy relevante conocer en qué medida factores tales como el clima de aula contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje y viceversa.

Sabemos con certeza que el currículum no solamente queda configurado por el contenido conceptual, sino por el actitudinal, el procedimental y toda aquella aportación cultural que oferta la escuela. La escuela tiene en su seno un conjunto de factores, de relaciones humanas específicas y concretas que comportan una determinada cultura, si por cultura entendemos el entramado de relaciones humanas que llegan a determinar unas estructuras, unos

andamiajes, que pueden facilitar o dificultar, no sólo las propias relaciones, sino la posibilidad de enseñar y de aprender. La escuela se convierte en el núcleo desde el cual se debería forjar el ambiente propicio para que se produzca el aprendizaje. Así, el aula queda inserta en la escuela, como un subsistema social, donde las necesidades personales y los roles que cada cual va asumiendo interactúan componiendo un clima de enorme peso específico a la hora de determinar el rendimiento académico, el desarrollo de la autonomía personal, el autoconcepto, la integración y adaptación social, etc.

En la determinación del clima participan factores físicos tales como las características y el tamaño del edificio, los espacios para la realización de las tareas. También participan factores organizacionales, como la Organización Administrativa del Sistema Escolar, teniendo la creación de espacios de participación, la democratización de la vida escolar, en definitiva, una importancia decisiva a la hora de constituir climas abiertos que generen grados de satisfacción y de corresponsabilidad en la toma de decisiones.

Por otra parte, la escuela está sumergida en un gran ámbito social. Es por ello que algunos desajustes de comportamiento, de valores y de respeto hacia el otro —ahora que se habla y se escribe tanto en los medios de comunicación de masas, de violencia y convivencia escolar— son frutos multicausales, tales como el modelado familiar, la influencia citada de los medios de comunicación, los valores y comportamientos que se dan en el seno de contextos sociales deprimidos, la violencia estructural de la propia sociedad, etc. “En este contexto la sociedad dota a la escuela con una función socializadora ejemplar al someter a todo niño/a hasta los dieciséis años, al menos, a su influjo y obligatoriedad” (Fernández Enguita, 2001).

La educación se contempla como un deber y un derecho de toda persona y a ella se le exige que guíe el desarrollo tanto personal y moral como de las facultades intelectuales. Esta cuestión es vital a la hora de tener clara la idea de asumir a los alumnos y alumnas que se ajustan al modelo escolar y separar

o ningunear a los que no llegan o no se ajustan o no saben comportarse de acuerdo al medio o al modelo. En este sentido, este trabajo, esta tesis, también pretende aportar su evaluación a la hora de identificar cómo un programa como el que nos ocupa (Filosofía para Niños y Niñas) puede ayudar a la integración de todos y todas las alumnas mediante un clima positivo de convivencia y aprendizaje.

En el actual escenario de crisis y transformación, la evaluación integral de todos los procesos o factores que intervienen en el aprendizaje de los jóvenes cobra vital importancia el estudio del *clima* en la escuela.

Muchos de los problemas educativos existentes hoy se refieren a cuestiones no estrictamente relacionadas con la instrucción, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos que inciden indirectamente en los resultados educativos finales. El currículo no queda configurado únicamente por los contenidos conceptuales.

Las comunidades educativas deberían sustentarse en modelos organizativos de participación, comunicación, apertura, creatividad, intentos de transformación de la realidad social. El tema del *clima escolar* se torna fundamental y dedican a él sus esfuerzos gran número de investigadores convencidos de que el clima tiene una decisiva incidencia en el ámbito profesional y personal en educación, el profesorado y el alumnado están necesitados de *climas* que propicien el desarrollo personal necesario para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. El *clima* adquiere una gran importancia en el aula y en el marco de relaciones de la institución educativa como organización, supuesto que un *clima* positivo entre los miembros de las organizaciones escolares no sólo constituye una gran ayuda a todas las personas que participan en ella, como apunta Nieto (2002), trasciende la tarea y se hace elemento de transformación para todos los integrantes de la comunidad educativa.

En la investigación que hemos abordado durante el curso escolar 2002/2003, y que ahora presentamos, hemos tratado de aglutinar las reflexiones que ya se han producido sobre el clima en el aula, al menos aquellas que hemos considerado como más relevantes.

A partir de estas consideraciones, nos propusimos el estudio de la incidencia de un programa educativo "Filosofía para Niños y Niñas", ideado por el profesor Matthew Lipman en 1969, en el *clima social del aula*. Para ello, hemos recogido el conocimiento detallado de la realidad socio-emocional del aula, en grupos de 4º de E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria) en dos Institutos Públicos de Móstoles. Un curso este (4º E.S.O.) que delimita la frontera entre obligatoriedad y continuidad posible del Sistema Educativo. Su importancia la evidencia el paso a ulteriores avances en la formación reglada (Bachillerato, Formación Profesional y Universidad).

En beneficio de una mayor claridad expositiva, la presente tesis doctoral ha sido estructurada en tres bloques: en el primero, se parte de una profundización sobre el concepto de *clima social de aula*, sus antecedentes y aspectos fundamentales, para pasar a describir, en el segundo, las características del Programa "Filosofía para Niños y Niñas" como elementos centrales de este proyecto de investigación. Finalmente, en la tercera y última parte se describirán los aspectos metodológicos del estudio empírico realizado y los resultados y conclusiones más relevantes de nuestra investigación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:

I. CLIMA SOCIAL

1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE “CLIMA ESCOLAR”.

1.1. Acercamiento conceptual a la noción de “clima”.

El clima es un concepto importado del ámbito de la Geografía al de las relaciones humanas. Es también una metáfora empleada en la Pedagogía. Se le reconoce en primera instancia como un concepto que trata de explicar “el ambiente o atmósfera” que se produce cuando las personas se relacionan entre sí (González, 1990, Medina y Sevillano, 1993, Gento e Iglesias, 1994, Lorenzo Delgado 1994a, Martínez Santos, 1994, Álvarez, 1998).

El término *clima*, según Martín Bris (1999) adquirió relevancia en el ámbito social cuando las empresas empezaron a conceder importancia a aspectos relacionados con un ambiente de trabajo positivo y satisfactorio para conseguir, en última instancia, una mayor productividad en términos no solo cuantitativos, sino sobre todo de calidad de los “productos”.

La idea de *clima* aparece unida a conceptos y planteamientos tan singulares y diversos como la Sociología y la Psicología ambiental, teoría ecológica, sistema social y de relaciones, procesos, cultura, instituciones, medio, etc.

Uno de los primeros investigadores en abordar el concepto de *clima organizacional* fue Gellerman (1968) desde el ámbito de la Psicología Industrial, al que se suman los trabajos de otros muchos autores que han abordado el papel del clima en las organizaciones, tales como Argyris (1958), Halpin (1966), Schneider (1975), James (1982), Poole (1985), Brunet (1987), Moran y Volkwein (1992) o Medina (1997a).

Queremos subrayar dos aspectos comunes en las definiciones de estos autores: el referido a la percepción que tienen las personas con respecto a la

organización en la que están inmersos, y que es una característica relativamente estable de una organización escolar. Casi todas las definiciones de clima insisten en dos aspectos esenciales: el clima es una característica relativamente estable de una organización y hace referencia a la percepción que tienen sus miembros respecto a la misma.

El clima es un marco (*setting*) de referencia para las actividades de quienes participan en mayor o menor medida en él. Influye en las expectativas, actitudes y conductas de los mismos y a través de éstas, el *clima* afecta al resultado de las organizaciones (logro, satisfacción moral...).

El clima, a su vez, tiene su origen y es sostenido por las actividades que se llevan a cabo en la organización. Los factores estructurales y contextuales influyen sobre el *clima* de las organizaciones pero sus efectos son mediatizados por la práctica y los procesos organizacionales.

Poole (1985) se refiere al clima de la organización aportando una visión de conjunto que nos permite diferenciar entre distintos *climas* dentro de una misma organización en relación con las diferentes instancias o sectores que funcionan en el seno de la misma, y según la cual, el *clima* de un departamento puede ser distinto al de otros. Distingue tres grandes niveles:

- 1- Clima general (*kernel climate*) Abarcaría la estructura básica de creencias, valores, expectativas mantenidas colectivamente por la mayoría de los miembros de la organización y que da a la organización su “tono” de conjunto y constituye la base para la diferenciación en subgrupos. Es o que se entiende habitualmente por “*clima*” de una institución: las ideas y valoraciones que los componentes de la escuela mantienen sobre los objetivos, lemas y otras dimensiones fundamentales de la vida de la institución (procesos de toma de decisiones, sistemas de comunicación, metas y objetivos).

- 2- Climas particulares (*particular climate*). Referido a subgrupos particulares dentro de la institución y no al conjunto de ésta. Estos *climas* particulares, si bien están dotados de un cierto nivel de autonomía, no son completamente independientes, están condicionados tanto por las características del *clima* general de la institución como por las influencias y condicionantes de los otros *climas* particulares.
- 3- Las conductas individuales. El último nivel viene determinado por las reacciones conductuales y afectivas de los miembros hacia la organización y en ellas influyen tanto las características de los *climas* particulares de su unidad de trabajo como otros factores más generales de la organización (estilo de liderazgo, recursos de que se dispone, sistemas de comunicación...)

Tagiuri (1968) nos ofrece una completa conceptualización del *clima* a través de las siguientes características:

- El *clima* es un concepto sintético, como por ejemplo, también lo es la personalidad.
- El *clima* es la configuración particular de variables situacionales.
- Sus elementos constitutivos pueden variar aunque el *clima* puede seguir siendo el mismo.
- Tiene una connotación de continuidad pero no de forma tan permanente como la cultura, por lo tanto, puede cambiar después de una intervención particular sobre él.
- El clima está determinado en su mayor parte por las características, las conductas, las aptitudes, las expectativas de las personas, por las realidades sociológicas y culturales de la organización.
- Es fenomenológicamente exterior a la persona, quien, por el contrario, puede sentirse como un agente que contribuye a su naturaleza.

- Está basado en las características de la realidad externa, tal como percibe el observador de “ese” *clima*.
- Puede ser difícil describirlo con palabras, aunque sus resultados pueden identificarse fácilmente.
- Tiene consecuencias sobre el comportamiento, condicionante directo del mismo, ya que actúa sobre las actitudes y expectativas, a su vez, condicionantes directos del comportamiento de las personas en una organización, en este caso, escolar.

Seisdedos (1996), refiriéndose al estudio del *clima laboral* y retomando la aportación de diferentes autores al respecto, especialmente Campbell, Dunette, Lawer y Weich (1970), señala que suelen incluirse en el estudio del *clima* cinco componentes:

- La autonomía personal: capacidad de las personas para tomar decisiones.
- Predeterminación del rol: nivel de rigidez de las normas organizacionales con respecto al funcionamiento de los procesos (establecimiento de objetivos y métodos estandarizados desde la dirección).
- El sistema general de recompensas y retribuciones: tanto en lo que se refiere a retribución monetaria como a promociones y oportunidades de formación.
- La atención, apoyo, interés, etc, mostrado por los superiores: estrategias de estímulo y reconocimiento.
- La cooperación entre los miembros de la organización: la sinergia institucional (capacidad para unir los esfuerzos de los miembros de la organización y aplicarlas a su desarrollo).
- La capacidad para resolver conflictos.

El *clima* constituye un modelo de interacción, incluso de relaciones, que contribuye directamente a definir los grupos y la propia actividad, de tal manera

que los resultados de toda índole que se producen en los centros educativos, se ven influidos por el *clima* en que se haya trabajado. En este sentido, De la Orden, (1988, 1991) concluye que el *clima afectivo* no negativo, tanto en el aula como en la escuela es una de las cinco características de los centros eficaces.

En Martín Bris (1999) podemos descubrir que el trabajo realizado por Anderson (1982, 1985) es básico para comprender las acepciones más ampliamente utilizadas sobre *el clima en centros escolares*. Anderson sintetiza en cuatro grandes líneas las consideraciones fundamentales que se han hecho sobre el clima y que podrían ser consideradas como posturas teóricas de partida. Así, el clima de los centros escolares se ha definido:

- Como agente de presión ambiental percibido por el alumnado.
- Como función de las características típicas de los participantes.
- Como función de las percepciones y actitudes del profesorado.
- Como calidad de vida dentro del centro.

Fernández Díaz y Asensio (1989), por su parte, citando a Stewart (1979) reducen a dos las posturas teóricas de partida:

- a. El *clima* entendido como atmósfera general del centro educativo o de clase (aula), percibido fundamentalmente por estudiantes, profesores y, excepcionalmente, por otros miembros de la comunidad educativa.
- b. El *clima*, entendido como cualidad organizativa. Parte de la consideración de la institución educativa como una organización que utiliza como principal fuente de información a directivos y profesores, personas conocedoras del interior que “marcan” el funcionamiento del centro.

Estos dos autores definen el *clima* como el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos

estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confiere un peculiar estilo a la institución, condicionante, a su vez, de distintos productos educativos. Esta definición se encuadra dentro de uno de los modelos más aceptados para explicar el clima: el modelo de Tagiuri (1968).

Las diferentes concepciones teóricas sobre el *clima* han conducido a la utilización de diversos tipos de variables. No es fácil distinguir las que se relacionan con el *clima* de aquellas que lo producen. El tipo de hallazgos establecidos se basan más en relaciones lineales que en modelos teóricos que impliquen relaciones causales entre variables. Nuestra investigación recorre este segundo aspecto. Nos planteamos en qué medida un programa de aprendizaje cooperativo (Programa Lipman de Aprender a Pensar, Filosofía para Niños y Niñas) incide positivamente en el clima social del aula.

Un buen *clima de centro* no va necesariamente unido a un buen *clima de aula*. Existe una cierta independencia entre ambos. Una variable tan importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje como es la interacción profesorado-alumnado imprime al clima del aula un carácter especial.

El aula, como unidad funcional dentro del centro, está influida por variables específicas del proceso que crean un escenario determinado dentro de la propia institución (Asensio y Fernández Díaz, 1991).

Autores hay, no obstante, que incluso proponen que se abandone el concepto de clima (Miller y Fredericks, 1990). Porque, según Villa y Villar (1992) no hay necesidad de hablar de clima, sino que cualquiera que sean las normas de una escuela, éstas son simplemente reflejo de su correlación inicial con las características del nivel individual.

Por otra parte, los primeros instrumentos para medir las percepciones que profesorado y alumnado tienen del medio en el que se produce el proceso de

enseñanza-aprendizaje proceden de Estados Unidos, aunque no son del todo adecuados para su utilización en los centros educativos europeos. Por ello, se han ido adaptando y creando otros nuevos y específicos en función de las características de las propias instituciones y enfatizando, fundamentalmente, el *clima de clase* (Martín Bris, 1999).

En resumen, el clima de las organizaciones, consideradas éstas en su conjunto, se ha vinculado especialmente a la dimensión “comunicación” y a la dimensión “poder”, entendidas ambas en sentido lato, la comunicación incluiría la relación afectiva y funcional entre las personas, así como los mecanismos que regulan la distribución de información y los sistemas de apoyo mutuo.

De lo estudiado hasta aquí podemos deducir que el *clima*, pues, tiene reconocida su multidimensionalidad. Incluye aspectos ecológicos (características estructurales, físicas y materiales de la institución) y personales (características de las personas y de los grupos), sociales (sistema de relaciones e interacciones), laborales (tipo de actividades, jerarquía, condiciones económicas) y culturales (normas, ideología). Plantearse un estudio sobre el *clima* (institucional, escolar o de aula) parte de la dificultad de la complejidad y ambigüedad del objeto de estudio.

1.2. Contenidos temáticos del clima.

Con frecuencia, como apunta Medina (1997), la denominación dada al concepto de *clima* viene matizada por el contenido al que se aplica dicho concepto. Los autores no se refieren al clima como concepto genérico, sino que delimitan su contenido temático. Zabalza (1996) utiliza como elemento organizador de ese contenido dos tipos de estructuras clasificatorias:

- Los niveles sobre los que se aplica-analiza la idea de clima: el nivel organizativo (tratando de recoger el clima de la institución en su

conjunto) y el nivel de las clases como sectores concretos y especializados del conjunto de la organización.

- Los ámbitos temáticos específicos a los que se aplica la idea de clima: lo organizativo, lo social, lo académico, lo emocional, etc.

Se habla así de *clima organizativo*, *clima social*, *clima emocional*, *clima académico*...

A su vez Zabalza (1996) distingue una doble dimensión en el concepto de clima:

-Estructural-objetiva: que depende de las características estructurales de la organización: estructura, tamaño, tipo de producción, tipo de liderazgo, condiciones de trabajo, actividades que se desarrollan, resultados, etc.

Su existencia ha sido constatada en diversas investigaciones que comprobaron cómo las diferencias observadas en el clima de distintas organizaciones eran significativamente mayores que las que se pudieron constatar en el interior de una misma organización. Las características de las organizaciones afectan al clima más que las opiniones de los miembros de una misma organización (Drexler, 1977, Zohar, 1980, Paolillo y Brown, 1982).

-Individual-subjetiva: que depende de las percepciones que cada miembro de la escuela tiene de las características particulares de ésta.

1.2.1. Clima organizativo y clima psicológico.

El término "*clima organizativo*" parece originario de Gellerman (1960) en sus trabajos sobre psicología industrial y de las organizaciones.

Zabalza (1996) define el *clima organizativo* en referencia a las características materiales y funcionales de la organización en tanto que organización.

Holmes (1985) lo relaciona con la administración de la escuela e incluye las normas formales e informales, los valores y las conductas vinculadas a ellas.

Otros autores son menos restrictivos en lo que se refiere a los ámbitos que incluiría la dimensión organizativa del *clima*. Hoy y Tarter (1991), moviéndose dentro del enfoque subjetivista al que luego haremos referencia, indican que el clima organizacional es un concepto general que se refiere a las percepciones de los profesores y se encuentra influido por las relaciones formales e informales que se producen en la organización, la personalidad de los participantes en ellas y el estilo de liderazgo existente.

La idea de *clima organizativo* permitiría centrar el contenido a analizar en los aspectos más relacionados con la gestión de la organización y el cumplimiento de las finalidades que tiene encomendadas.

Según Gómez Dacal (1996), las teorías que tratan de explicar el clima organizacional interpretan este constructo desde una o más de las siguientes perspectivas:

Individual: El clima social es la percepción que tiene cada individuo de su entorno laboral.

De un agregado: el clima social es el valor medio de la percepción que tienen las unidades que constituyen cada uno de los niveles organizativos (equipo de trabajo, departamento, empresa) del contexto en el que actúan.

De una entidad colectiva: El clima social es el resultado del acuerdo que existe entre los individuos de un grupo acerca de las cualidades del entorno en el que realizan su trabajo.

De una organización: El clima social es un atributo organizacional, y que por lo tanto no tiene una naturaleza estrictamente psicológica.

Por otra parte, el *clima psicológico* se refiere a la percepción y descripción que un individuo hace de una situación organizacional, mientras que la satisfacción laboral se define como su reacción afectiva a ésta, sus actitudes y sentimientos sobre su trabajo y su situación laboral.

Autores como James y Jones (1974) destacan la necesidad de distinguir entre *clima psicológico* y *clima organizacional*: el *clima organizacional* se refiere a los atributos organizacionales, mientras que el *clima psicológico* se refiere a los atributos individuales, a saber: los procesos psicológicos a través de los cuales el individuo traduce la interacción entre atributos organizacionales percibidos y características individuales en un conjunto de expectativas, actividades, conductas, etc.

En la configuración del *clima psicológico* confluirán todo un conjunto de factores tanto colectivos como individuales y no sólo objetivos sino subjetivos. El tipo de actividades que se realizan, las características de sus redes de comunicación, las metas perseguidas, las normas, creencias y valores, la estructura del poder y sobre todo, los factores ligados al proceso perceptivo.

Este tema de la percepción como componente del *clima* se nos antoja fundamental. Ya que de ahí se deriva el hecho de que para algunos autores, la determinación del comportamiento de los miembros de una institución no sea tan importante la realidad objetiva del *clima* como el tipo de percepción subjetiva que los diversos individuos tengan de él: lo psicológicamente importante, se dice, para el individuo es cómo percibe su ambiente de trabajo, no cómo otros pueden llegar a describirlo (Schneider y Bartlet, 1970).

El *clima psicológico* es un atributo individual (próximo a la idea de satisfacción), mientras que el *clima organizacional* es un atributo colectivo y una característica del sistema social.

1.2.2. Clima académico.

Se refiere al ambiente que se crea en las instituciones educativas, en relación al estudio y a la formación. Holmes (1985) lo describió como el grado en que profesorado y alumnado comparten y apoyan valores académicos. Aquí, el concepto de *clima académico* sirve para hacer especial referencia a los valores y actitudes implícitos en el marco de las relaciones y las actividades que se desarrollan en las escuelas. Otros autores lo llaman "cultura institucional". McDill y Rigsby (1973a) se han referido al importante factor de la presión curricular sobre profesorado y alumnado que incluso llega a veces a condicionar fuertemente la dinámica de relaciones y actividades formativas.

La presión curricular puede trasladarse, incluso, fuera de la propia institución. Se habla últimamente de la presión curricular complementaria a que se ve sometido parte del alumnado en la comunidad escolar a través de los estudios y actividades complementarias de diverso tipo que han de realizar fuera de horario escolar: música, idiomas, deportes... Wynne (1980) señala esta característica de los estudios modernos como uno de los factores influyentes en el *clima académico*.

1.2.3. Clima emocional.

Recoge la dimensión afectiva de las relaciones. Se incluyen en él tanto los aspectos externos de la relación como aquellos más internos que se corresponden con las bases emocionales y actitudinales que dan sentido a las conductas.

Aspectos como expresiones de afecto, comportamientos de apoyo, administración de refuerzos positivos o negativos y, en especial, la alabanza, constituyen los contenidos del *clima emocional*.

Cuanto más reducido es el ámbito en el que se pretende analizar el *clima*, más importancia adquiere el clima emocional. Y es por esto que muchos autores lo han convertido en el componente básico del clima de clase (por contraposición al *clima* de la organización donde otros contenidos del clima adquirirán una mayor importancia).

Cornell, Lindvall y Saupe (1952) analizaron diferentes dimensiones, entre ellas el *clima*, con vistas a poder diferenciar unas clases de otras, unas aulas de otras. En su trabajo identificaron uno de los componentes básicos del *clima*: ***el grado y las modalidades de comunicaciones del afecto*** tanto positivo como negativo entre profesorado y alumnado.

Esta dimensión emocional del *clima* no se deriva del hecho de que nos estemos refiriendo a instituciones de tipo educativo, en las que podría suponerse que las relaciones interpersonales son más cargadas de afecto. La importancia del factor afectivo se ha destacado también al hacer referencia a organizaciones de tipo laboral. Así, McGregor, (1960: 134-135) señala al respecto que:

El clima es más significativo que el tipo de liderazgo o el estilo personal del "superior". El jefe puede ser autoritario o democrático, cálido y extrovertido o distante y reservado, fácil o terco, pero todas estas características personales son menos importantes que sus actitudes profundas a las que sus subordinados responden... lo que es importante es crear el sentimiento cierto, profundo y satisfactorio emocionalmente de que se trata correctamente a las personas .

Algo de esto han señalado también Schmuck y Schmuck (1974) en relación a las escuelas. Los centros escolares son diferentes entre sí. Cada uno tiene sus "vibraciones" y clima propio. Los distintos centros expresan tonos emocionales importantes y constituyen la cultura humana de la institución.

1.2.4. *Clima social.*

Es una de las denominaciones más frecuentes del *clima* por cuanto buena parte de los estudiosos del tema se han centrado sobre todo en la consideración del contenido y los efectos relacionales del clima.

El *clima social* se refiere a las relaciones interpersonales (en lo que tienen de relación social) entre el profesorado, del profesorado con la dirección y de todos ellos con el alumnado y sus familias. Se incluye en él tanto los aspectos formales (en tanto que regulados por la normativa vigente para situaciones oficiales) como los informales, es decir aquellas conductas relacionales espontáneas o que desbordan las previsiones y expectativas formales.

Medina (1997b) entiende que el *clima social* se apoya en la capacidad de los participantes para descentrar su atención, superar el egocentrismo y compartir confiada y sinceramente con los y las compañeras las concepciones, estilos de reflexión y valoraciones de la acción educativa.

En su relación con los ámbitos escolares Brookover y Erikson (1975) definen el clima escolar diciendo que abarca un conjunto de variables definidas y percibidas por los miembros de este grupo. Estos factores pueden ser concebidos como las normas del sistema social y las expectativas y se refiere, además, a las actitudes, creencias, valores y normas que caracterizan el sistema social de la escuela. En este sentido, el clima social escolar es la síntesis de las relaciones sociales en la escuela y de la propia escuela. El clima social es el ecosistema relacional que configura la institución. El clima social de la escuela es el conglomerado interactivo de la síntesis de relaciones que se estructuran en el centro y que surgen del trabajo colaborativo entre los participantes en la institución. La actividad educativa es una práctica social, generada en el intercambio de afinidades, desacuerdos, estilos y procesos sociocomunicativos que se establecen en el centro, ciclo, departamento y aula y cuyas finalidades centrales son la educación del alumnado, la formación del

profesorado y la incidencia en la mejora continua de los valores y proyectos sociales.

1.3. Del clima de las organizaciones al clima escolar.

Los climas sociales han sido estudiados en los más variados contextos y organizaciones imaginables, utilizando instrumentos que recogen la percepción que tienen los implicados en la propia situación, de ahí que no falten quienes sostienen que la organización es, en buena medida, una ciencia de las percepciones.

Desde que Salanzik y Pfeffer publicaron en el año 1978 su trabajo de indudable influencia "*A social information processing approach to job attitudes and task design*" "*Una aproximación al procesamiento de la información social*", se ha consolidado un general acuerdo acerca de la importancia que tienen para los procesos de percepción y las actitudes de las personas la información social que se genera en el entorno en el que actúan.

La existencia de un clima organizacional positivo en el marco de la teoría de procesamiento de la información social de Salanzik y Pfeffer facilita la interacción entre los miembros de la organización y la actuación de procesos de percepción homogéneos del entorno organizacional, y favorables a la consecución eficiente de los objetivos generales. Y también para la creación de grupos de alta cohesión, en cuyo seno se produzcan intercambios eficaces de información. Asimismo, La existencia de canales de comunicación para la conexión funcional de quienes ocupan dentro de la organización puestos similares.

Si desde una perspectiva teórica no parece razonable dudar de la importancia del clima para la efectividad de las organizaciones, en la práctica se está todavía lejos de poder apreciar los efectos concretos de este constructo, en

opinión de Gómez Dacal (1996). Tal vez como consecuencia de su propia complejidad, supuesto que es un constructo muy heterogéneo, en cuya síntesis entran variables muy diversas.

Ante esta situación de complejidad, cabría plantearnos algunas cuestiones asociadas al análisis del clima en las organizaciones, tal y como proponen Kootkamp, Mulhern y Hoy (1987):

- ¿Es un fenómeno objetivo o subjetivo?
- ¿Ese medio en el que actuamos las personas, es también algo objetivo o es una construcción personal y por ende, social?
- ¿Si el concepto de clima se construye como consecuencia de las percepciones de las personas, éstas serían propiedades básicas de las organizaciones o son construcciones de las personas que las perciben?

Weinert (1981) realiza un estudio en el que analiza las aportaciones de un importante número de investigadores sobre el clima, agrupándolos en tres amplios apartados. Este trabajo es recogido por Zabalza (1996), ofreciéndonos alguna respuesta a las cuestiones planteadas anteriormente:

- 1- Quienes presentan una VISIÓN OBJETIVA del clima: como algo tangible, medible, haciendo referencia al conjunto de características objetivas de la organización, como son los componentes estructurales de las mismas: tamaño, edificio, equipamiento, normas de funcionamiento, sistemas de control, estilos de dirección, etc. (Forehand y Gilmer, 1964). Distinguen una entidad de otra. Estos dos autores estudiaron los efectos de la dimensión de las empresas, la tecnología utilizada, la estructuración jerárquica, la rotación en los puestos de trabajo en relación a la productividad de los empleados y empleadas, las tasas de absentismo. Se pretende establecer una relación de causa-efecto entre los elementos objetivos del ambiente con variables del

proceso y de los resultados de la organización. El grado en que un clima afecta a la conducta de los miembros vendrá determinado por el nivel de cohesión y la coherencia que existe entre el clima y las prácticas de la organización; si la conexión entre ambas es débil puede que la influencia del clima sobre los comportamientos sea también débil y viceversa.

- 2- Quienes defienden una VISIÓN SUBJETIVA, PERO COLECTIVA del *clima*. Una percepción colectiva de la organización en su conjunto y/o de cada uno de sus sectores. Los miembros de la institución comparten una visión global de la institución a la que pertenecen. Unos a otros se van transmitiendo sus vivencias como miembros de la organización, construyéndose un discurso común, intersubjetivo sobre el sentido y las cualidades de la organización a la que pertenecen. A través de mensajes de diversos tipos, se van transmitiendo unos a otros sus vivencias como miembros de la organización y así se van construyendo un discurso común, intersubjetivo.

En esta línea, Jarde-Bloom (1987) define el clima de la organización como las percepciones colectivas y las actitudes, pensamientos y valores que generan los miembros de la misma.

También, Brookover y Ericson (1975) consideran que el *clima organizacional* abarca toda una serie de variables definidas y percibidas por los miembros del grupo que acaba definiéndose como el conjunto de normas y expectativas informales de la institución.

Schneider (1975) también participa de esta visión intersubjetiva del *clima* y cree que nace por la necesidad que sienten los miembros de una organización de estructurar su relación con el entorno y con sus compañeros y compañeras de trabajo. A través del clima percibido ajustan su conducta a las demandas de ese ambiente, pudiendo predecir con un elevado nivel de probabilidad las posibles reacciones de los otros

miembros de la organización. Y a través de la interacción continuada con ellos y bajo su influencia, van asumiendo determinadas actitudes, comportamientos y valores que facilitan un mejor ajuste a la institución y a sus características particulares. En función de esta concepción del clima organizacional, las personas perciben y evalúan las distintas conductas y situaciones que tienen mayor “cabida” dentro de esa institución.

Poole (1985) señala algo de suma importancia, a nuestro juicio, para el trabajo que nos ocupa y la noción de *clima educacional* en las organizaciones escolares. Y es que hay dos aspectos claves que condicionan el mayor o menor efecto del *clima* sobre el comportamiento de las personas que forman parte de la organización:

-El nivel de consciencia de los miembros sobre las presiones que los diversos aparatos y propuestas de la organización ejercen para crear unos determinados tipos de comportamientos. Para ser menos vulnerables a sus consecuencias, si éstas son nefastas para una relación humana digna de ser llamada tal.

- El modo de coorientación hacia la percepción del clima de los otros. Aquí influyen dos variables fundamentales: una, el nivel de concordancia que existe entre las percepciones del *clima* que tienen los diferentes miembros de la organización y el grado de precisión con que cada persona conoce las creencias y valores de los demás. Cuanta mayor presencia de estos dos elementos, mayor será la influencia del clima sobre la conducta de los miembros de la organización.

3- Quienes conciben una visión SUBJETIVA E INDIVIDUAL del clima (Naylor y Owens, 1979).

Cada persona elabora su propia visión de la organización y de las cosas que en ella suceden. El clima se reduciría a un constructo personal. Cada persona construye su propio concepto de clima, siguiendo un proceso en el que cada cual percibe las características objetivas de la organización y las filtra a través de sus propias características subjetivas (actitudes, valores, personalidad, necesidades, expectativas...) y elabora finalmente su propia idea de *clima*.

- 4- Cada una de estas tres visiones sobre el clima se centra en un aspecto concreto y nos ofrece tan sólo una parcela de la realidad (Nieto, 2002), por lo que podríamos considerar la posibilidad de una cuarta perspectiva, INTEGRADORA de las tres anteriores:

Que el *clima* parte y se ve afectado por los componentes objetivos (personales, materiales y funcionales) de la organización.

Que el *clima* se construye subjetivamente: las personas son las que interpretan la naturaleza de las conductas objetivas.

Que esa construcción subjetiva puede darse tanto a título individual (visión personal y particular de la realidad) como a título colectivo (visión compartida del contexto organizativo).

Que afecta a conductas y actitudes tanto individuales como colectivas (constituyendo una especie de estructura social de normas y expectativas).

En esta "postura integradora" Hoy y Clover (1986) destacan que el *clima*:

- Es una cualidad relativamente persistente del ambiente organizacional.

- Se ve afectado por distintos elementos estructurales de la organización.
- Está basado en concepciones colectivas.
- Influye en la conducta de los miembros de la organización.

Por otra parte, Joyce y Slocum (1982) han hablado de discrepancias climáticas para referirse a la diferencia existente entre las descripciones que hacen los diferentes componentes del clima: las personas individualmente por un lado y la descripción común del conjunto de los miembros de la organización. La discrepancia climática afectaría a la satisfacción y al desarrollo del trabajo en la organización.

La percepción del *clima organizacional* está en función de las características del que percibe, de las características de la organización y de la interacción de estos dos elementos (Brunet, 1987).

1.3.1. La formación teórica del concepto de clima organizacional.

Las bases teóricas del concepto de *clima organizacional* las podemos encontrar en dos escuelas de pensamiento: Gestalt y Escuela Funcionalista.

La primera se centra en la organización de la percepción, sabiendo que el todo es diferente a la suma de sus partes. Desde la perspectiva de la Gestalt, las personas comprenden el mundo que les rodea basándose en criterios percibidos e inferidos y se comportan en función de la forma en que ellos ven ese mundo. La percepción de ese entorno influye en su comportamiento.

En cuanto a la **Escuela Funcionalista** el pensamiento y el comportamiento de una persona depende del ambiente que le rodea, al tiempo que las diferencias individuales juegan un papel importante en la adaptación a su medio. Al contrario que los gestálticos, que postulan que la persona se adapta a su medio porque no tiene otra opción, los funcionalistas introducen el papel de las

diferencias individuales en este mecanismo. Cada persona interactúa con su medio y participa en la configuración del *clima*.

Cuando se aplican al estudio del *clima organizativo* estas dos escuelas poseen en común un elemento de base que es el nivel de equilibrio (homeostasis) que las personas tratan de obtener con la institución en la que trabajan. Las personas tenemos necesidad de información proveniente de la organización para conocer los comportamientos que dicha organización requiere.

¿Qué comportamientos requeriría una organización que pretende educar? Este es un asunto central en la investigación que presentamos. Comportamientos tendentes a desarrollar una personalidad crítica, creativa y solidaria, en donde el otro es el motor de mi actuación ética. Entendemos también que educación es acción, de tal suerte que los actos de esa organización pretendidamente educativa, tenderán a alcanzar un equilibrio con su medio a través de la participación de todas aquellas personas que quieran y puedan colaborar en la gestión educativa de ese centro, de esa organización.

En definitiva, si una persona percibe hostilidad en el clima de la organización, tenderá a comportarse defensivamente, de forma que pueda crear un equilibrio con su medio ya que para esa persona ese "*clima*" requeriría de actos defensivos. Y viceversa.

El *clima organizacional* será la resultante de la expresión de la interacción entre estructura (elementos físicos visibles) y proceso (vida interna de la organización) (Martín Bris, 1996).

Este proceso requeriría de la estructura como armazón específico, pero no lo determina, sino de forma flexible, adecuada a las necesidades, al entorno, a las sugerencias que los cambios van dictando, demandas que el personal va haciendo, disponibilidades investigadoras para llegar a conclusiones

particulares y singulares en cada lugar donde se encuentre la organización (Martínez Santos, 1992).

Ambas, estructura y proceso, conviven y generan diferentes tipos de *clima* en virtud del comportamiento que tienen las variables integrantes.

Finalmente y a modo de apunte somero sobre los modelos organizativos de instituciones escolares, decir que a juicio de Lorenzo et al. (2002), generalmente se admite que hay tres grandes visiones –paradigmas– sobre las organizaciones escolares. Cualquier experiencia o propuesta nueva se integra en una u otra, según los rasgos que la caractericen. También puede poseer rasgos mezclados de dos, por lo que se situaría en una posición intermedia, a caballo entre un paradigma y otro. Enunciamos los tres: técnico (escuelas que inciden sobre el “producto” y el resultado. Lo importante es lo visible); fenomenológico (la realidad es lo que lo visible significa para cada uno de los miembros que hacen posible esa realidad); y crítico esos significados nunca son neutros ni desinteresados, están al servicio de determinados grupos de poder y es necesario liberarse de ellos e iniciar un proceso de transformación).

1.4. Hacia una definición de “clima social escolar”.

Los estudios sobre el *clima de las organizaciones escolares* han sido escasos hasta los años sesenta del siglo XX, en que comienzan a converger distintas perspectivas teóricas que consideran fundamental el análisis de los ambientes escolares y sus elementos personales para conseguir eficacia en los objetivos encomendados por la sociedad a las instituciones educativas. El origen parece encontrarse en el interés que la psicología ambiental, la psicología social y la sociología han tenido por descubrir las complejas relaciones entre la persona y su medio. Fernández Ballesteros (1987) detalla diversos enfoques teóricos:

- La psicología ecológica.

- La ecología social.
- El conductismo ecológico.
- El enfoque cognitivo-perceptivo.

El punto de partida es la consideración de la escuela orientada no sólo al “producto” final de la enseñanza –orientación mayoritaria hoy en las Leyes Educativas europeas, como la que rige aquí en España, por ejemplo, Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 24/12/2002 -, sino hacia la búsqueda de la satisfacción de sus componentes durante el proceso educativo en la escuela. Supuesto que educación, enseñanza y aprendizaje debieran ser palabras con las que nombramos acontecimientos complementarios. La satisfacción de los componentes del proceso enseñanza/aprendizaje no es una mera autosatisfacción, sino el aporte al bien común de la tarea didáctica educativa. Esto hace, entendemos, necesario y urgente un cambio en la cultura organizacional de los centros de enseñanza. Centros de enculturación donde tres “momentos” decisivos de la relación interpersonal educativa serían: la crítica, la creatividad y la solidaridad. Este necesario “cambio” en la cultura organizacional que incluye estos “momentos” a los que aludimos se inserta en una de las áreas de innovación organizativa que está recibiendo mayor atención en los últimos años, en concreto en las prácticas organizativas de los centros educativos. No cualquier práctica, sino, en palabras de Martín-Moreno (1996), la necesaria interrelación centro-educativo-comunidad. El desarrollo organizativo de los centros educativos basados en la comunidad no está surgiendo como un hecho aislado en la dinámica educativa actual, sino que constituye en realidad una nueva dimensión de la organización de centros educativos, conectada ampliamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el proceso de enculturación la persona se hace partícipe de la cultura grupal y con la socialización se le guía al desempeño de roles en la edad y desde los aprendizajes se le proporcionan las capacidades para resolver los problemas que surgen en la interacción social (Aguirre, 1987).

A menudo los términos *clima* y *cultura* se interrelacionan y se confunden porque son difusos y no se ha profundizado lo suficiente en ninguno de los dos. Según Martín Bris (1999), desde la concepción mecanicista de la administración científica del trabajo, la organización se entendía como una máquina precisa y, por tanto, los conceptos de clima y cultura organizacional no tenían cabida. De manera general, Guil (1997) realiza una distinción entre ambiente, cultura y clima.

- **Ambiente:** tiene que ver con el ámbito ecológico exterior y con las implicaciones conductuales que comporta el entorno físico de una organización.

- **Cultura:** hace referencia a presunciones básicas y creencias (asunción de valores y normas) que proporcionan un modelo de realidad a través del cual damos sentido a nuestro comportamiento. Sin una cultura sólida, no suelen existir organizaciones “eficaces”. Estas creencias puede operar de manera inconsciente y condicionar enormemente la opinión que el sistema tiene de sí y de su entorno (Schein, 1988). La cultura sería un concepto más amplio que el clima, englobado a su vez en el de “cultura” (Silva, 1996).

- **Clima:** hace referencia a las implicaciones psicológicas producidas por la interacción organizacional. La cultura “percibida”. Hace alusión a la atmósfera institucional, al ambiente que “se respira” como consecuencia del estado e intensidad de las relaciones sociales en el centro escolar.

Veamos, cronológicamente, algunas revisiones conceptuales al respecto, que Martín Bris (2000a) realiza:

Ashforth (1985) entiende que existe una diferencia real entre *cultura* como asunción compartida de normas y valores y *clima* como percepciones compartidas.

Rousseau (1988) plantea integrar ambos conceptos y esto pasa por reconocer las diferencias en las bases disciplinarias, que en el *clima* se ponen en el marco psicosocial de Lewin; y en la *cultura* en la antropología y el interaccionismo simbólico. Reconocida esa diferencia, hay temas comunes al *clima* y la *cultura*, entendidas como un amplio conjunto de variables organizacionales y psicológicas.

Alonso (1988) considera que el *clima organizacional* está unido a la cultura organizacional y el estudio del *clima* debe llevarse a cabo mediante el de la cultura como uno de sus determinantes. El *clima* es un constructo que permite comprender cómo es la cultura.

Álvarez y Zabala (1989) utilizan el término cultura para referirse a una visión global del centro escolar, una visión del exterior y en relación con el exterior. Precisamente en este aspecto lo diferencian del *clima escolar* o de los intercambios informativos que tienen lugar en el seno de la institución.

Owens y Steinhoff (1989) consideran que el término *clima* es una metáfora psicológica, mientras que al hablar de cultura nos situamos en un marco antropológico; cuando nos enfrentamos con la metáfora cultural, estamos enfrentándonos a un análisis antropológico, no al concepto psicológico de *clima*.

Medina (1989a) y Antúnez (1993) señalan que la cultura es uno de los elementos que constituyen el *clima social del centro*.

Para Schein (1990), el *clima de las organizaciones* sólo es una manifestación superficial de la *cultura*.

Calvo de Mora (1990) aprecia que la *cultura organizacional* proporciona unas presunciones, unos valores y unos artefactos culturales que suponen tanto un control invisible de comportamiento de los miembros de la organización, como

un esquema de adaptación y supervivencia en las organizaciones y un esquema de transición y reproducción simbólica. Todo esto no podría explicarse con la idea de *clima*, porque se olvidarían los intercambios que tienen lugar en el seno de las organizaciones, los procesos de consenso, la historia de cada organización, es decir, la historia del proceso que llega a crear una estructura simbólica que hace que cada organización sea diferente y peculiar.

Coronel, López Yáñez y Sánchez Moreno (1994) asume que la *cultura* debe entenderse como un concepto más amplio que incluye aspectos menos visibles y que engloba el clima social, el cual tiene que ver con la red de comunicaciones que se extiende entre los miembros de la organización.

Gairín (1995) plantea que *clima* y *cultura* son dos caras de la misma moneda. Y aclara la cuestión utilizando el símil del iceberg: la cultura representa la parte "sumergida" de la organización, compuesta por valores y significados compartidos por los miembros de esta, mientras que el clima se refiere más bien a la parte emergente y visible de la misma. En ambos casos hablamos de visiones diferentes y globales de una misma organización y no dejamos de reconocer sus relaciones intrínsecas. Tanto la cultura como el clima pueden presentar aspectos tangibles e intangibles en función del momento en el que nos situemos.

Silva (1996) apunta la pujanza con que se ha desarrollado el concepto de cultura organizacional y aconseja entrar en otra cuestión, cual es si ambos conceptos son difíciles de precisar y en qué medida prevalece o influye sobre el otro o bien si *cultura* y *clima* son sinónimos. Entiende que es necesaria una elucidación teórica que permita conocer la relación entre valores básicos y creencias de la cultura y las percepciones del clima y si hay posibilidad de reconciliarlos, aunque sean de distinto signo histórico. Asimismo, piensa que son diversos los posicionamientos sobre la relación cultura-clima, sus nexos y sus diferencias. Desde quienes afirman la supremacía de la cultura como más

estable que el clima, hasta los que admiten la proximidad de los conceptos y la relación entre ellos aunque no averigüen si existe primacía e incluso quienes admiten la influencia mutua.

Otro concepto afín al de *clima escolar* es el de "imagen", al que dedicaremos un apartado más exhaustivo más adelante. Cualquier organización con usuarios se dota de unos determinadas imágenes y nos atrevemos a asegurar que estas son fruto, en diversas ocasiones, del clima que impera en la organización.

Este campo de estudio es de gran actualidad hoy día, como apunta Antúnez (1997) y la imagen es un reflejo del *clima* y de la *cultura* existentes en la organización, alimentando, al mismo, su creación.

Coronel y otros (1994) recopilando diversos autores, coinciden en algunas características sobre el clima organizacional, diciendo que:

- Es un concepto globalizador, ya que representa el tono o el ambiente del centro considerado este en su totalidad.
- Es un concepto multidimensional influido por distintos elementos institucionales, estructurales o formales como dinámicas o de funcionamiento.
- Las características del comportamiento humano constituyen variables con una relevancia especial en la definición del *clima de un centro*. El estilo de liderazgo es una de las más importantes.
- Representa la personalidad de una organización o institución.
- Tiene un carácter relativamente permanente en el tiempo.
- Determina la consecución de distintos "productos" educativos (rendimiento académico, satisfacción, motivación, desarrollo personal, etc)

- La naturaleza del clima institucional hace posible su evaluación, la intervención, la intervención en su diagnóstico y por consiguiente, su perfeccionamiento.

Desde una perspectiva organizacional, el clima escolar comprende, según Morán y Volkwein (1988) los siguientes aspectos, entendiéndose el *clima organizacional* como una característica relativamente duradera:

- Abarca las percepciones colectivas de los miembros acerca de su organización con respecto a dimensiones tales como autonomía, confianza, cohesión, apoyo, reconocimiento, innovación y “juego limpio”.
- Se produce mediante la interacción de sus miembros.
- Sirve como base para interpretar la situación.
- Refleja las normas, actitudes y valores prevalentes de la cultura de la organización.
- Actúa como una fuente de influencia para “modelar” la conducta.

La noción de *clima escolar* tiene un carácter multidimensional. El *clima escolar* viene a representar el carácter más específico y peculiar que lo distingue de los demás. Se incluyen una serie de características psicosociales condicionadas por los elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integradas en un proceso dinámico específico, dan lugar a un peculiar estilo al centro escolar, condicionante de los distintos procesos y resultados educativos (Fernández Díaz y Asensio, 1989).

Fernández Díaz y Asensio (1989) resumen las notas características de las diversas definiciones de *clima del centro escolar*:

- Concepto globalizador que indica el ambiente del centro.

- Concepto multidimensional influido por distintos elementos institucionales, estructurales, dinámicos o de funcionamiento.
- Características del componente humano que constituyen variables de especial relevancia en la definición del clima de un centro.
- “Personalidad” de una organización
- Carácter relativamente permanente en el tiempo.
- Condiciona el logro del rendimiento académico, la satisfacción, la motivación, el desarrollo profesional, etc...
- Dentro de la institución, pueden diferenciarse, además del clima general del centro, distintos microclimas, atendiendo a contextos específicos.
- La percepción del medio por los miembros del centro constituye un indicador fundamental en la aproximación al estudio del clima.
- La naturaleza del clima institucional posibilita su evaluación, diagnóstico, intervención y, por consiguiente, su perfeccionamiento.

Como podemos ver, no resulta fácil encontrar una definición lo suficientemente general como para ser compatible con la variada gama de enfoques existentes respecto del tema que nos ocupa; aunque podríamos definir el *clima social escolar* como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico, específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.

Son las personas las que le otorgan un significado personal a estas características psicosociales del centro, que a su vez no son otra cosa sino el contexto en el cual se establecen las relaciones interpersonales al interior de la

institución y las características mismas de estas relaciones interpersonales. En otras palabras, lo que parece que define el clima social de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar a nivel de aula o de centro y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan.

El *clima escolar* puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar (*clima organizacional o de centro*) o bien centrado en los procesos que ocurren en los “microespacios” al interior de la institución, especialmente la sala de clases (*clima de aula*) o bien desde ambas.

Otra apreciación básica que podemos hacer sobre el concepto ***clima escolar*** es que éste se puede definir y estudiar a partir de las percepciones de los sujetos. En este sentido, nos estaremos refiriendo especialmente al ***clima social escolar***. Ahora bien, los efectos del *clima social* se hacen sentir en todos los miembros de una institución, por lo que en general, la percepción que se tiene del *clima social escolar* podría tener elementos compartidos por todas las personas que pertenecen a un curso o establecimiento escolar. Aunque también puede ocurrir que haya variabilidad de opiniones y percepciones, pues estas dependen y se construyen desde las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución.

De tal forma entonces, que la percepción que tienen los profesores y profesoras pueden no coincidir necesariamente con la percepción que tenga el alumnado de las características psicosociales de un centro o de las relaciones en el aula (Cancino y Cornejo, 2001).

El estudio del *clima de centro* puede considerarse la mejor medida de la eficacia institucional. (Anderson, 1982). En este sentido, Anderson considera una doble dimensión del clima: los componentes objetivos y subjetivos. Su visión extensiva del concepto le lleva a incluir también la “cultura” como uno de los componentes del *clima*.

Diversos estudios realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos parecen demostrar una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como:

VARIABLES ACADÉMICAS: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Walberg, 1969, Anderson y Walberg, 1974, Gómez y Pulido, 1990, Villa y Villar, 1992, Casassus, Cusato, Froemel y Palafox, 2000).

Por otra parte, varios autores señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el desarrollo emocional y social de alumnado y profesorado. En relación con lo anteriormente expuesto, la percepción de la calidad de vida escolar se relaciona también con la capacidad de retención de los centros educativos. Esta calidad de vida escolar estaría asociada a:

- Sensación de bienestar general.
- Sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar.
- Creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la misma y la calidad de las relaciones entre pares.
- Interacciones con el profesorado (Ainley, Batten y Miller, 1984).

La expresión *clima social escolar* presenta, en muchas ocasiones, diferencias importantes en cuanto al enfoque conceptual que la sustenta. No resulta fácil ofrecer una definición clara y unívoca, como ya hemos señalado reiteradamente, pero nos parece oportuno resaltar de la literatura existente sobre clima estos diferentes puntos de vista:

Para los **estructuralistas**: (Payne y Pugh, 1976) el clima surge a partir de aspectos objetivos del contexto de trabajo, tales como el tamaño de la organización, la centralización o descentralización de la toma de decisiones, el número de niveles jerárquicos de autoridad, el tipo de tecnología que se utiliza, la regulación del comportamiento individual. No se pretende negar la influencia de la propia personalidad del individuo en la determinación del significado de sucesos organizacionales, sino que se centran en los factores estructurales de naturaleza objetiva.

Para los **humanistas** (Schneider, 1975, James y Jones, 1974) el clima es el conjunto de percepciones globales que las personas tienen de su medio ambiente y que reflejan la interacción entre las características personales del individuo y las de la organización.

Para la **corriente sociopolítica y crítica** (Brunet 1987) afirma que el clima organizacional de una escuela representa un concepto global que integra todos los componentes de una organización; se refiere a las actitudes subyacentes, valores, normas y sentimientos que los profesores tienen ante su organización.

Steward (1979) sintetiza los distintos enfoques y propone dos grandes apartados:

1. El clima entendido como atmósfera general del centro educativo o del aula, captado fundamentalmente, por el alumnado.
2. El clima como cualidad organizativa que utiliza como principal fuente de información a directivos y profesorado, considerando que pueden conocer mejor el funcionamiento del centro.

En los últimos años han surgido nuevas formas de conceptualizar las organizaciones escolares. Así, es lógico pensar que un centro escolar en el

cual las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa sean positivas, en el que se fomente un buen clima de trabajo, estará en mejores condiciones para conseguir resultados positivos en clave educativa y no limitados exclusivamente a la medida del rendimiento académico. (Fernández Díaz, 1994).

Para Alonso (1988), este concepto no empieza a tenerse en cuenta y a ser investigado hasta que las organizaciones escolares se conciben como sistemas abiertos que se relacionan con el medio ambiente. Sabemos que el clima emerge de las interacciones que se dan entre las personas, ya que los significados surgen de las intenciones de unos miembros respecto a otros, dado que los miembros de un grupo posiblemente interaccionan más entre sí que con los otros grupos. Los distintos grupos de la organización generan significados distintos respecto a hechos, prácticas o procedimientos que pueden ser constantes en toda organización.

Mediante procesos de personalización se explica cómo las personas pueden cambiar en relación con el ambiente y cómo ellas mismas pueden modificar el ambiente, cambiarlo, modelarlo.

Torroba (1993) expresa didácticamente que el *clima en una institución* representa el detector del estado de salud de la coordinación, cooperación e interrelación de los recursos humanos que forman parte de una institución.

Fernández Díaz (1994) presenta también una perspectiva integradora que define el *clima escolar* como el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de distintos “productos” educativos.

Para nosotros, la educación no es “producto” final acabado al modo de una mercancía, un “producto” satisfecho, pero alienado y hasta perdido el sentimiento de la propia identidad humana. Una persona educada para nosotros tiene que ver con el desarrollo de la sensibilidad a los infortunios ajenos, especialmente de aquellos que no tienen la posibilidad de ver satisfechas sus necesidades humanas más elementales. Un proceso inacabado donde las personas vamos creciendo como tales y el otro y los otros forman parte de ese mismo proceso. El alumnado no es una clientela a la que satisfacer, sino que el nivel de satisfacción en educación tiene que ver con el grado de autonomía y de sabiduría. Educación y convivencia van indisolublemente unidas de la mano. La educación es una necesidad y un bien público. No puede reducirse a recurso ni a producto.

La calidad de la educación, a nuestro juicio, no puede reducirse a la suma de “sobresalientes” de un centro educativo. Va indisolublemente unida a la calidad de la vida (necesidades humanas satisfechas y no sólo) y también al grado de cooperación y participación en la gestión de los centros. Estos conceptos están en la base de nuestra idea de escuela educadora.

1.4.1. Clima social escolar: orígenes y pertinencia del concepto “clima social”.

Los supuestos que fundamentan el estudio del *clima social* en las organizaciones e instituciones humanas proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social. Bastantes estudios sobre clima se basan en el modelo “interaccionista” de Lewin y Murray, desarrollado en los Estados Unidos en la década de los años treinta del siglo XX. Este modelo examina las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales. Nielsen y Kirk, (1974) describen los elementos básicos de dicho modelo:

- La conducta presente es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feed-back entre el individuo y las situaciones en las que se encuentra.
- La persona es un ajuste activo e intencional en este proceso interactivo.
- Por parte de la persona, los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta.
- Por parte de la situación, el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor enormemente condicionante.

Lewin define el concepto “atmósfera psicológica” como “una propiedad de la situación como un todo” (Lewin, 1935:71) que condicionará en buena medida la actitud y conducta de las personas, destacando la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital.

Muchos enfoques en la investigación sobre clima escolar entienden que el ambiente y su interacción junto con las características personales son determinantes fundamentales de la conducta humana. En los estudios más recientes en el campo de la educación se hace presente la intención por comprender mejor las influencias del entorno social cercano en las conductas y actitudes de las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno de las escuelas.

Estos estudios se centran en las características de los centros escolares y educativos en general (nivel organizacional y de aula) y su relación con los resultados de la institución en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal entre sus miembros, e incluso de eficacia en la gestión. El estudio del clima, a nuestro juicio, debe tener gran relieve como área de investigación educativa.

El *clima de una escuela*, pues, como hemos apuntado hasta aquí, resulta del tipo de programa, de los procesos utilizados, de las condiciones ambientales que caracterizan la escuela como una institución y como un agrupamiento del alumnado, de los departamentos, del personal, de los miembros de la dirección. Cada escuela posee un clima propio y diferenciado de las demás. El clima condiciona la calidad de vida y la productividad del profesorado y el alumnado. El clima es un factor crítico para la salud y para la eficacia de una escuela. Para los seres humanos, puede convertirse en un factor de desarrollo (Fox, 1973a).

En el caso de la organización escolar, el concepto de "*clima*", nos ayudaría a describir y entender el efecto que producen las condiciones en las que se producen las actividades dentro de la organización y más en concreto, lo que se refiere a las condiciones que afectan a las relaciones interpersonales y a los sistemas de actuación de la organización en el campo de la docencia, la gestión y las relaciones con el entorno.

Como en todo fenómeno, los componentes objetivos de las cosas se ven complementados por su percepción subjetiva: nada es totalmente objetivo cuando estamos hablando de realidades humanas.

En este caso, aunque los componentes básicos del *clima* sean componentes externos y objetivables, debemos conceder toda la importancia también a sus correlatos subjetivos: cuando hablamos de realidades humanas las cosas no son del todo objetivas (aspecto físico aparente), sino cómo las vemos y las vivimos (aspectos subjetivos y culturales). El envoltorio cultural del aula que el profesorado debe cuidar debería estar lleno de respeto y afecto, dos términos que evocan realidades imprescindibles de un clima democrático sin cuyo componente, dudamos que existan condiciones para la relación educativa.

La forma en que las personas perciben y viven la relación humana en una escuela, la percepción de la calidad de vida escolar y las condiciones del

trabajo escolar:- satisfacción personal y profesional, derivado del hecho de formar parte de una situación y un grupo humano en la escuela que educa-, constituyen los componentes subjetivos del concepto “*clima*”.

El *clima social* es uno de los conceptos más envolventes de la institución escolar en opinión de Medina (1997). Sintetiza el ecosistema de relaciones, discurso, formas culturales, actitudes, percepciones y concepciones, que inciden poderosamente en los modos de interactuar y tomar decisiones en la institución escolar.

El ecosistema social de cada centro es la síntesis cultural configuradora de la institución, en la que tanto la ecología (microsistema envolvente) como el ambiente construido por las personas que viven y desarrollan la institución, los procesos educativos, razón esencial de la escuela, y la proyección que de ella se hace, configuran en su conjunto la atmósfera envolvente, decodificada por el clima estructurador de la escuela.

La complejidad del ecosistema social deviene prioritariamente de las interacciones y proyecciones que la institución educativa va elaborando. Estas interacciones son prioritarias y naturalmente formativo-humanistas, que en su conjunto dan lugar a un modo y estilo de vivirse social y existencialmente.

El *clima* de la institución es la resultante de las actuaciones y percepciones de todos sus miembros, sin lo cual no puede ni entenderse ni desarrollarse la institución educativa.

El *clima social del centro escolar* tiene algunos componentes básicos que han sido manifestados por diferentes autores, Anderson (1982), Medina (1989b, 1997b), Medina y Domínguez (1989), y Medina y Sevillano (1993). Entre sus componentes podemos citar los siguientes:

- Interacciones socio-comunicativas.
- Las tareas educativas, base del sentido de la escuela.
- El discurso configurado y afianzado por el centro escolar.
- Las percepciones de docentes y estudiantes.

- Las relaciones generadas entre las persona, dentro y fuera de la institución.
- El proceso de liderazgo.
- El estilo de toma de decisiones.
- Las normas configuradoras y las propuestas administrativas.
- El impacto en y desde la sociedad.
- La interdependencia entre escuela y su medio social/cultural y laboral.
- La interdependencia de las anteriores propuestas.

El *clima social del centro escolar* es casi consustancial a cualquier institución social y a la educativa escolar en particular. Cada grupo humano como envolvente y resultante del conjunto de interacciones-relaciones creadas entre los docentes-discentes y la comunidad escolar emerge de una síntesis de actuaciones, estilos de vivencias y valoración de la realidad.

El *clima social escolar* se inicia en el momento en que el grupo humano interactúa, se desarrolla en el esfuerzo dinámico de búsqueda en común y de atención a los problemas que viven y ante los que la institución como tal ha de responder.

Entre los aspectos implícitos que afectan al clima humano tienen especial relevancia las actitudes, los valores, normas de convivencia e identidad de las acciones y tareas que incumben a la institución.

La comunicación que se vive en la comunidad educativa es el eje del clima que se genera y de las relaciones sociales que se establecen entre todas las personas de la institución formativa.

1.4.2. Clima social escolar: naturaleza y dimensiones.

El modelo interactivo propuesto por Anderson (1982) presenta la relación entre el *clima social escolar* y las dimensiones del entorno, que recoge como básicas en varios trabajos analizados. El modelo señala todas las posibles relaciones entre las dimensiones del entorno y sus interacciones con el clima escolar. El *clima escolar* es la síntesis de las dimensiones socio-cualitativas que acontecen en el entorno organizativo y surge como la base interactiva singular que fundamenta una institución.

Las dimensiones que interactúan con el *clima social* fueron propuestas por Tagiuri (1968) e investigadas por otros autores posteriormente. El estudio de Anderson nos muestra las variables más significativas que han sido estudiadas en cada dimensión.:

- Dimensión ecológica: edificios y sus características. Así como su incidencia en el rendimiento escolar. Tamaño de las clases, ratio y su incidencia en variables instructivas y rendimiento del alumnado.
- Dimensión medio: características de las personas y de los grupos en el entorno escolar. Características del profesorado, su moral, el empleo del espacio, relaciones de proximidad con el alumnado.
- Dimensión sistema social: Se describen y aíslan las variables que han sido experimentadas y controladas en numerosos estudios y que nos dan una visión general de los trabajos realizados:
 - Organización administrativa.
 - Programas de instrucción.
 - Capacidad de los grupos.
 - Relación administración-profesorado.
 - Profesores que participan en la toma de decisiones.
 - Relaciones profesorado-alumnado.

- Dimensión cultural: señala los hallazgos más importantes que se han encontrado al estudiar las variables culturales y su incidencia en el clima escolar.
 - Normas entre compañeros y compañeras.
 - Énfasis en la cooperación.
 - Análisis de las expectativas.
 - Consistencia.
 - Consenso.
 - Claridad de las metas.

La relación de las diversas variables mencionadas interactúan con el *clima social del aula* y varias de ellas entran a formar parte de los elementos constitutivos del mismo.

Esta orientación interactivo-comunicativa que reconoce la incidencia del sistema social, la ecología y la cultura, es rica y completa, aunque Roda (1988) señala que este estudio es más operacional y reductivo de lo que cabría esperar. Según Medina (1991) no incorpora una visión etnográfica simbólica más extensa e intensa.

La estructura sistémica de los “subconjuntos” que incluyen y configuran el clima social ponen de manifiesto su amplitud y difícil operativización.

Medina (1991: 252) considera el *clima social del aula* como un subconjunto complejo de la vida generada en el centro con identidad y singularidad propia; así representaríamos el clima social del centro como el conjunto interdependiente de la multitud de interacciones que acontecen en cada aula y entre éstas, dando una visión global de los complejos campos de interacción socio-educativa.

La reflexión sobre el aula es deseable contextualizarla dentro del ámbito de la tarea de enseñanza, prototípica del profesorado, justificando el sentido y significado de la interacción comunicativa en el aula y la necesidad de elaborar modelos que nos permitan analizarla y comprenderla.

El *clima social del centro* no es la mera acumulación de los climas diferenciales de cada aula, sino el macroclima interrelacional y superador que entre aquellos como conjunto estructurado se crea, completado por las restantes dimensiones situacionales configuradas en la escuela/institución.

El nexo entre el clima socio-interactivo de centro y aula surge de la relación que se da entre el conjunto y las partes como componentes esenciales, pero tales partes son a su vez micro-climas complejos (subconjuntos singulares) que establecen y desarrollan sus propias interacciones, relaciones y actividades.

1.4.3. Agentes intervinientes en el clima social escolar.

Como ya hemos indicado, el *clima social* es un aspecto peculiar que compone el ambiente general del centro, junto a otros elementos fundamentales como la estructura del edificio, la distribución de los espacios, la percepción de los agentes del centro y la relación profesorado/alumnado. La realidad social de un centro es vivida por sus componentes como una situación ecosistémica en la cual se capta una esfera de relaciones caracterizadas, bien por el aprendizaje entre colegas, cooperativo, abierto y empático, o bien se percibe por relaciones de distanciamiento y agresividad. Cuando el *clima social del centro* genera entre sus miembros una cercanía y sentimiento de apoyo mutuo, se mejora el desarrollo humano y la producción del grupo/institución..

El conjunto de personas interactuantes son los verdaderos protagonistas y configuradores del *clima social*. Así, del tipo de relaciones, sistema de comunicación, normas y cohesión que se generen entre los miembros del centro, dependerá el clima resultante entre ellos. Las funciones de los agentes,

sus roles, tareas llevadas a cabo y sobre todo el modo de percibir, contrastar y asumir la vida del grupo son en su conjunto determinantes esenciales del *clima social del centro*.

La interacción mantenida entre todos los miembros de la institución es la esencia del *clima social* que se configura en la organización. El intercambio permanente entre profesorado y alumnado, personal no docente y padres y madres, pondrá de manifiesto las tensiones, intereses, perspectivas y rasgos que en su conjunto condicionarán la vida del centro y el eje de la innovación y potenciación de la realización de sus miembros. Es el centro como ecosistema la unidad nuclear de cambio y en consecuencia, los agentes los que generan el marco social en el que interactúan sus miembros configurando teorías, práctica, principios y reglas de la práctica innovadora o involucionista.

El *clima social del centro* es el ecosistema resultante de la multitud de interacciones que se generan simultáneamente y/o sucesivamente entre el conjunto de agentes de la institución en el nivel interpersonal, microgrupal o macrogrupal. Según Medina (1991), se distinguen varios **elementos configuradores**: la situación arquitectónica, la temporalización, las tareas a desarrollar, la situación socio-cultural del centro, los medios tecnológicos y el contexto político-económico-administrativo.

1.4.3.1. *La situación arquitectónica.*

Dónde se realiza la tarea educativa no es un mero accesorio, sino que es considerado como un aspecto condicionante del *clima social*.

El contexto es un rasgo importante que han evidenciado autores como Bronfenbrenner (1986,1987) y Montagner (1986) al destacar que las dimensiones ecológicas son relevantes para el desarrollo de las personas. Anderson (1982) en su minucioso estudio del clima social, selecciona el modelo

de Tagiuri resaltando como una de las dimensiones ecológicas del *clima social* es el entorno próximo donde se desarrolla la tarea educativa.

Como apunta Medina (1991), la intersección entre la vertiente ecológica general y la categoría del entorno en particular nos muestra un espacio vivido, que es percibido diferencialmente por los miembros de la institución y que tiene mayor impacto de modo inconsciente. Su incidencia en el clima social no es tan decisiva como el grado de interrelación entre las personas que conviven en el centro escolar, pero se va constatando su nivel de influencia y viene definido por una estructura espacial concreta en la que la disponibilidad o limitación de los locales y sus características de luminosidad, estética, distribución, formas y color, etc condicionan un entorno general gratificante para sus miembros. Los estilos de construcción abierta invitan a la flexibilidad y participación, mientras los espacios cerrados tienden a reducir esta intervención.

La dimensión urbana de la institución educativa reclama una interpretación demográfica y socio-política acorde con las exigencias educativas; sin esta perspectiva, los condicionantes arquitectónicos y espaciales predominarán sobre los criterios educativos de comunicación, ambientación y óptimo empleo de los recursos, desde una comprometida utilización social.

El profesorado formando parte del claustro, equipos de ciclo, equipos de curso, alumnado, padres y madres, personal no docente, son los verdaderos protagonistas y configuradores del *clima social*. Del tipo de relaciones, sistemas de comunicación, normas y cohesión que se genera entre los miembros del centro, dependerá el clima resultante entre ellos y ellas.

La interacción mantenida entre todos los miembros de la institución, será la esencia del *clima social* que se configura en la organización.

En definitiva, el lugar en el que se realiza la tarea educativa no es un nuevo accesorio, sino que es considerado como un aspecto condicionante del *clima*

social. La relación entre espacio disponible y utilizado, así como la capacidad del recinto para albergar a sus miembros, atendiendo a criterios de proporcionalidad, amplitud, comodidad, luminosidad, color, formas de mobiliario, decoración, etc, configuran un marco que invita a la colaboración y esfuerzo o se muestra como inhibidor o forjador de tensiones.

1.4.3.2. *Temporalización. Apuntes acerca de la vivencia de un "tiempo pedagógico".*

El tiempo de que dispone el Centro educativo para cubrir las exigencias curriculares es un condicionante más en la configuración del clima. La estructuración y distribución del tiempo indica la concepción de las tareas relevantes frente a las secundarias.

La distribución interna entre tiempo de clase, reuniones, tutorías, entrevistas, etc. que en el equipo de profesores y alumnado se articula pone de manifiesto la importancia que se otorga a los diferentes eventos educativos.

La capacidad de decisión del profesorado para configurar y organizar su tiempo, así como la intervención del alumnado y órganos colegiados evidencian la incidencia de cada miembro en la gestión del Centro.

En definitiva, el *clima social del centro y del aula* están en continuo intercambio, lo que exige a los componentes del centro un esfuerzo de análisis y reflexión constante para delimitar las actuaciones más adecuadas.

La formación del profesorado para comprender y tomar decisiones en el centro educativo y singularmente en el aula es un ámbito esencial. La concepción de la enseñanza no debería, pues, limitarse a una reflexión instructiva, siendo esta dimensión importante, sino que debería abrirse a la comprensión y transformación de la realidad sociointeractiva que se genera en el aula.

Siguiendo a Medina (1997b), las interacciones dependen tanto del discurso que empleamos como de las actitudes de los participantes y especialmente de los componentes cognitivos y socio-emotivos desde los cuales intercambiamos las experiencias educativas las personas del centro. ¿Por qué se vivencia y siente de un modo especial el conjunto de relaciones que configuran los miembros de la institución educativa? El espacio educativo es un lugar diario de encuentros y desencuentros que nos demanda un modo creativo e ilusionado de afrontar los procesos educativos.

Argyle (1990) plantea que una de las incidencias más positivas de las relaciones es la mejora producida en los niveles de felicidad, salud mental y física de los miembros del grupo, si aquellas son positivas. Destacamos la propuesta de este autor por su pertinencia para analizar las relaciones sociales en las instituciones educativas, que se realizarían atendiendo a actividades, fuentes de satisfacción, reglas, habilidades requeridas, conceptos, creencias y poder.

La "lectura" del horario y distribución de actividades en la agenda del profesorado son registros claros del proceso socio-laboral y educativo de lo que acontece en el centro y aula.

Habría de establecerse, a nuestro juicio, con claridad la distribución del tiempo escolar: anual, mensual, quincenal, semanal... a fin de que los miembros de la escuela dispongan del ámbito temporal apropiado a las prioridades que establezcan. La toma de decisiones argumentada en esta dimensión organizativa sienta las bases para desarrollar un *clima social* interactivo y gratificante. La estructuración razonada de tareas y actividades marcará la atención temporal que cada una requiera y la organización sistemática que otorguemos a su conjunto.

Otros autores van más allá en la concepción del tiempo escolar. Por ejemplo Assmann (2002) se plantea cuáles son los presupuestos temporales de un tipo

de modelo económico que descarta la solución urgente de los problemas sociales más apremiantes y en nombre de una “utopía posible” posterga esas soluciones.

Notamos el inevitable paso del tiempo toda vez que se tiene el valor de reconocer que los seres humanos, viviendo sometidos a las “condiciones del mercado”, nos olvidamos de conducirnos solidariamente y requerimos difíciles conversiones, sobre todo en sociedades amplias, complejas y urbanas. Es difícil crear sociedades justas y fraternales, mientras no se creen las bases políticas de apoyo para establecer metas solidarias consensuadas. Difícil, pero no imposible.

Al realizar el intento de estas “microsociedades de apoyo” en el aula, es preciso preguntarse, con Assmann, qué función positiva o desastrosa cumplieron en la historia humana las concepciones apocalípticas de la “redención del tiempo”.

El problema del tiempo se mezcla directamente con la cuestión de la finitud, de la acomodación, de la alineación, de la resistencia, de la insurgencia y de las diversas maneras de contemporizar (ceder al realismo) y contemporaneizarse (hacerse contemporáneo de los otros realmente existentes), según la brillante expresión de Assmann (2002:182). Ser contemporáneo no es cosa fácil, pero es parte de la lucha personal y por ende, colectiva, para que haya vida antes de la muerte.

Vivimos “tiempos difíciles” en donde coexiste una estremecedora lógica de exclusión y una brutal y cotidiana insensibilidad ante esta destrucción de vidas humanas. ¿Cómo organizar y conjugar tiempos del reloj y nuestros tiempos intensos para que la ecuación resultante sea más o menos esta: darnos tiempo a nosotros mismos para saber vivir dándonos junto con otros tiempos solidarios como exigencia de nuestra condición humana?

Y la comunidad escolar con pretensión de ser educativa: ¿Cómo garantiza y fundamenta qué es lo esencial en la distribución del tiempo, en la distribución de los horarios? ¿Cómo lograr que dentro de la administración del tiempo en la escuela se produzcan temporalizaciones en forma de experiencias de aprendizaje?

El tiempo pedagógico es aquel tiempo dedicado a producir vivencias positivas, a ser posible placenteras, que nos revelen que estamos aprendiendo. El tiempo de la escuela sólo se transforma en tiempo pedagógico cuando su transcurso crea un espacio y un ambiente organizativo propicio a las experiencias del aprendizaje en común, cooperativo, personal, humano. La temporalidad pedagógica no se debería medir sólo de modo cronológico en horas, días, meses y años, sino como tiempo vivo que se evalúa por sus resultados de fruición, del surgir de experiencias de aprendizaje. El objetivo del tiempo pedagógico no es sólo una enseñanza bien estructurada, sino la configuración de esa parte instructiva de la pedagogía en función de la construcción personalizada y de la celebración del conocimiento como descubrimiento placentero.

La dimensión temporal del proceso de aprendizaje no se refiere sólo al tiempo cronológico (horarios) sino a una pluralidad de tiempos que están en juego, de modo conjunto, en la educación: horario escolar, tiempo de la información instructiva, tiempo de lectura y estudio, tiempo de autoexpresión constructiva, tiempo de la apropiación personalizada, tiempo de error como parte de la conjetura y de la búsqueda, tiempo de la innovación curricular creativa, tiempo de gestos e interacciones, tiempo del juego, tiempo para desarrollar la autoestima, tiempo de decir sí a la vida, tiempo de crear esperanzas.

El entrelazamiento y orientación de esas múltiples temporalidades sobre la flecha del tiempo cronológico no sucede por el mero transcurso de los días lectivos. Requiere la inversión intensa de energías humanas para que el aspecto arduo y disciplinado de la enseñanza y del aprendizaje se orienten a la

vivificación de los tiempos personales de todas las personas involucradas. Por estar orientadas a esa tarea vivificadora de tiempos humanos, la conciencia pedagógica debe consistir en una gratificadora apuesta que acredite que vale la pena “resucitar” todos los tiempos muertos y disfrutarlos como tiempos vivos del conocimiento, ya que los procesos vitales y los procesos cognitivos forman una unidad. El tiempo de la escuela no puede reducirse a un recuento de las horas de permanencia en el edificio escolar.

La escuela necesita una vivencia del tiempo distinta de la que se vive ante la pantalla del televisor. Es necesario conflictuar la acomodación de los tiempos en la escuela. Los medios se interesan por los espectadores como número, como sumatorio de audiencia. Mientras que la escuela pública debería interesarse por la educación de personas activas en el conocimiento. Un buen aprovechamiento del tiempo escolar exige su transformación en tiempo pedagógico. Esta es la tesis de Assmann, que hacemos nuestra. Es decir tiempo vivencial que vive la alegría de estar aprendiendo juntos.

La temporalidad tradicional de los rituales escolares sufre, hoy día, un brutal impacto y una intensa competencia proveniente de los tiempos más sintéticos y compactos de los medios electrónicos. La experiencia del tiempo que el alumnado tiene al tratar con el ordenador permite generalmente una prueba comparativa. El tiempo pedagógico de la relación maestro, maestra / alumno, alumna es otro: su tarea es trabajar de modo conjunto la dimensión cronológica y vivencial del tiempo. Las tecnologías multimedia electrónicas y el ordenador pueden ser valiosos auxiliares del cultivo de la intensidad humana del tiempo pedagógico. Educar es más que una buena transmisión del conocimiento, aunque la implique como un aspecto indispensable de la instrucción. La dimensión vivencial de los tiempos humanos de relación entre seres humanos debe predominar en las preocupaciones de la escuela acerca del buen uso del tiempo.

Y el buen uso pedagógico del tiempo consiste en la transformación de los tiempos cronológicos, incluso con la ayuda de la compactación de esos tiempos por los medios electrónicos, en tiempos vivos de experiencia del conocimiento.

Assmann aporta una relación de tiempos dentro del tiempo escolar que nos parece enormemente sugerente para expresar la importancia del mismo como aporte al *clima social*: la interpenetración del tiempo cronológico con el tiempo vivo es una tarea sumamente exigente. Divide el tiempo escolar en los siguientes:

- Tiempos traídos: por las personas, de casa, de fuera.
- Tiempos institucionales: a veces distantes del tiempo pedagógico.
- Tiempos compactados: de la invasora ecología cognitiva de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Lévy, 1994, 1998).
- Tiempo de aula: donde convergen los demás. Tiempo menguado.
- Tiempos subjetivos: temporalidad histórica de los sujetos aprendientes.

Los tiempos subjetivos suelen estar inscritos con bastante rigidez en el tiempo de las instituciones. El tiempo institucional debería estar siempre al servicio de un *clima institucional* que estimule la sincronización entre tiempos cronológicos y tiempos vivenciados. La creación de condiciones de aprendizaje requiere que la temporalidad institucional se sitúe en función de la producción de tiempo vivo, es decir al servicio de un tiempo que se revele fecundo para la construcción del conocimiento y para fomentar la sensación del alumnado y de los docentes de que efectivamente se encuentran insertos en un tiempo pedagógico.

1.4.3.3. Tareas a desarrollar.

El centro tiene una tarea nuclear, la formación y educación del alumnado, mediante la instrucción rigurosa, el fomento de un aprendizaje significativo,

experiencial y el desarrollo de una enseñanza socio-comunicativa. Esta tarea se explicita en una concepción de la educación, una interpretación y desarrollo curricular coherente con ella y el fomento de la capacidad socio-crítica del profesorado para impulsar un estilo de pensamiento nuevo en el alumnado.

La tarea del centro se orienta al desarrollo de teorías y prácticas educativas innovadoras/reproductivas, de clasificación/implícitas, de impulso/inhibición, etc. Según sea el sentido y orientación desde el que el centro asuma la teoría y práctica de la enseñanza, así se generarán climas promovedores o limitadores de la innovación.

El modo de asumir la tarea educativa conformará o impulsará un tipo u otro de *clima social*, tendente hacia la apertura, la superación del equipo, la profesionalización socio-crítica y la investigación colaborativa, o la renuncia a esta vía relegándose a modelos de justificación y defensa de metas consolidadas, no pocas veces involucionistas.

La interpretación, sentido y compromiso de los agentes del centro ante la tarea educativa, configurará el tipo de *clima social*, a la vez que establecerá el estilo de interacción que inclinará positiva o negativamente el desarrollo de la teoría y práctica innovadora en el centro y en el aula.

El pensamiento y la acción del profesorado, personal y grupal en torno a la tarea educativa a desarrollar en el centro es, a nuestro juicio, uno de los aspectos que más inciden en los procesos de cambio social y de creación de climas innovadores en las instituciones educativas.

La tarea de cuidarnos. Si nos importan estas tareas, nos cuidaremos para su desarrollo. El clima social intercomunicativo es la base de una práctica educativa innovadora.

1.4.3.4. Situación socio-cultural del centro.

El centro genera un clima relacional fruto de la estructura socio-cultural que se establece en el mismo. Cada núcleo humano produce unas pautas, normas, valores y creencias explícitos e implícitos que marcan la vida del grupo. El centro es una comunidad que configura un ecosistema social específico y en el mismo se dan unos roles, funciones y sistemas de participación. Desde esta tendencia se afirma que en toda estructura se da una pugna permanente entre los detentadores del poder y los que están subyugados a él. La escuela es un microsistema de encuentro en el que interactúan y en no pocas ocasiones chocan diversos intereses: profesionales, socio-políticos, laborales, etc, que producen la realidad compleja que configura cada centro, cada escuela. Un somero análisis del sistema educativo evidencia las diferencias entre las instituciones, tanto por el número de sus miembros, como por la interpretación de roles y funciones que se establecen entre los participantes.

El análisis pormenorizado de la complejidad de los elementos socio culturales y de la interpretación de los procesos de poder en la vida de los centros es un campo esencial para el conocimiento del *clima social* que en ellos se crea. El estudio del sistema de elaboración de valores, creencias y reglas de acción del equipo personal del centro es la base de percepción e interpretación de su *clima social*.

Las actuaciones psico-socio-interactivas que se generan y desarrollan entre los miembros del centro educativo se organizan en torno a la capacidad interactiva y al grado de cohesión que adquieran sus componentes.

La creación de normas, insistimos, permite a los miembros establecer unos cauces de acción y reciprocidad entre ellos, a la vez que estimulan los ritmos y niveles de colaboración.

Se puede representar el *clima social* del Centro como un conjunto interdependiente de las múltiples interacciones que acontecen en cada aula, de estas entre sí, tutorías, ciclos, departamentos, Consejo Escolar, dando una visión global de los complejos campos de intervención socio-educativa.

Esta multitud de subconjuntos en dialéctica y permanente actuación exigen de la dirección, consejo escolar, profesorado, alumnado, e investigadores una concepción y comprensión más amplia que les permita una mayor capacidad de síntesis y fundamentación en las decisiones que se toman.

Es el conjunto de “estilos”, procesos y formas de interacción que definen los modos habituales de ser y comportarse de un grupo humano. Es la síntesis del conjunto de valores, actitudes, normas y concepciones características de una comunidad.

1.4.3.5. Medios tecnológicos.

El impacto de la aplicación sistemática del conocimiento para lograr una transformación eficaz de la realidad ha sido resaltado como otro de los factores que condicionan y cada vez con más fuerza el *clima social del centro* y gestión de la clase (Duke, 1985).

La presencia generalizada del ordenador, tanto como recurso de apoyo a la docencia como a la gestión e investigación en los centros, supone un modo diferente de establecer situaciones de instrucción que implican modos diferentes de interactuar, acceder a la información y registrarla, repercutiendo en el tipo de *clima social*.

Subsumir la labor tecnológica a una interpretación creativa y artística de la tarea instructivo-formativa, reduciendo el empleo del medio a las exigencias del modelo de educación que concebimos.

El *clima social del centro* quedará influido por las amplias posibilidades que ofrecen los medios, utilizados al servicio de la generación de climas de gratificación y seguridad en su uso y seguridad en la relación con los otros, en beneficio de toda la comunidad educativa.

1.4.3.6. El contexto político-económico-administrativo.

El marco político-administrativo, en un estado democrático, es el constituido por las opciones políticas elegidas mayoritariamente y que deciden la línea legislativa que orienta, planifica y valora el proceso y resultados del sistema educativo.

Los centros han de gozar de grandes posibilidades de toma de decisiones, que respetando el marco jurídico básico, preparen a sus miembros para una relación social activa crítica, evidenciando los aspectos más característicos de la comunicación humana.

El poder político delimita los cauces de participación, toma de decisiones y gestión del conjunto de personas que intervienen en el centro. Definidos los rasgos generales se opta, bien por regular el sistema de participación de los miembros de la comunidad en el centro, bien por dejar un amplio margen a las decisiones de participación y poder. Según se establezca una legislación centrada en el control y dirección desde el poder político o centrada en la emancipación y cogestión de los miembros de la institución, se darán dos opciones distantes.

La administración educativa ha de asumir las funciones y roles que la Constitución y las Leyes Orgánicas le otorgan, impulsando la utonomía real de los centros y respetando las iniciativas y decisiones interactivas que en ellos se den.

El *clima social* está enmarcado en la concepción y singularidad de la tarea educativa: crítica y revisión profunda de estilos de pensamiento y acción. Los centros han de gozar de grandes posibilidades de toma de decisiones que, respetando el marco jurídico más amplio y básico preparen a sus miembros para una relación social activa y crítica, evidenciando los aspectos más característicos de la comunicación. Los protagonistas del centro: profesorado y alumnado, junto con el apoyo de padres y madres pueden y deben aprovechar la escuela como campo de análisis y fomento de la capacidad cívico-política de sus miembros, estableciendo las bases para la formación integral del alumnado. El *clima social del centro* está influenciado por el estilo de relaciones que permite y fomenta el poder político, concretado en el desarrollo legislativo aprobado en el Parlamento y en el Poder Ejecutivo.

1.5. La importancia de los factores socio-ambientales e interpersonales en las instituciones escolares.

Se vienen desarrollando, desde hace algún tiempo, diferentes investigaciones en un intento sistemático por identificar y caracterizar las dinámicas de funcionamiento de aquellas instituciones escolares que alcanzan mayores logros de aprendizaje (Reynolds, 1997). Como apuntan Cornejo y Redondo (2001), sabemos que las instituciones escolares que se organizan y funcionan adecuadamente logran efectos significativos en el aprendizaje de su alumnado. Que existen escuelas eficaces donde el alumnado socialmente desfavorecido logran niveles instructivos iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a los de clase media. No siempre es la pobreza el factor crítico que impide los progresos escolares. Y sabemos también que los factores que caracterizan a estas escuelas eficaces podían integrarse en los constructos de *clima escolar* y tiempo real de aprendizaje, siendo su elemento nuclear, la frecuencia y calidad de las interacciones personales sustantivas.

Una vez cubiertas las dotaciones mínimas de recursos, ya no son los recursos disponibles, sino los procesos psicosociales y las normas que caracterizan las interacciones que se desarrollan en la institución escolar (considerada como un sistema social dinámico, con una cultura propia) lo que realmente diferencia a unas de otras en su configuración y en los efectos obtenidos en el aprendizaje (Redondo, 1999).

Sabemos también que el aprendizaje se construye fundamentalmente en los espacios intersubjetivos, en el curso de las relaciones interpersonales y se establecen en el contexto de aprendizaje. No depende únicamente este aprendizaje de las características intrapersonales del alumnado o del profesorado o del contenido de lo que se enseña, sino que está condicionado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales. También, por el modo en el que se produce la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; y en cómo se tratan las metodologías de enseñanza (Villa y Villar, 1992).

El proceso de enseñanza-aprendizaje, para ser exitoso, debería tender a producir satisfacción y favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso.

Estos procesos o factores interpersonales se expresan en varios niveles en el interior de la institución escolar:

- Nivel organizativo o institucional. Hablamos de clima institucional y se relaciona con elementos como: estilos de gestión, normas de convivencia, participación de la comunidad educativa.
- Nivel de aula. *Clima de aula* o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como: relaciones profesorado/alumnado, metodologías de enseñanza/aprendizaje y relaciones entre pares.

- Nivel intrapersonal. Es decir, las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como: autoconcepto de alumnado y profesorado, creencias y motivaciones personales y las expectativas sobre los otros.

El estudio del ambiente o *clima social* es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro escolar y su interrelación con los resultados del mismo.

1.6. El modelo de Likert: horizonte de participación.

Tal como ya se ha indicado, una primera característica sobre la que parece existir un cierto consenso entre los diversos investigadores del *clima* de las organizaciones es el carácter globalizador del término “clima” entendido como un concepto que se aplica siempre a sistemas totales o a subsistemas perfectamente diferenciados dentro de un gran sistema.

Uno de los primeros autores en abordar el tema del *clima* de las escuelas, del *clima* en las escuelas, y quizás uno de los que más ha influido en los estudios posteriores sobre clima ha sido Likert (1961,1972). Plantea una estructura dicotómica para el estudio del clima partiendo de los “polos” abierto-cerrado.

El clima abierto describe un medio de trabajo participativo en el cual se busca que cada miembro de la organización aporte a la misma todo su potencial humano. Un clima cerrado está construido sobre normas fijas que definen el papel a desarrollar por cada uno en el seno de la organización: en ese sentido resulta restrictivo, rígido y dependiente de las decisiones de la dirección.

El modelo de Likert es un modelo causal y demuestra cómo ciertas causas dan unos resultados y no otros y cómo ciertos efectos necesariamente son el resultado de ciertas causas.

Todo comportamiento es causado, en parte, por un componente objetivo (estructura organizativa) y en parte por un componente subjetivo (condiciones en que se percibe la organización: informaciones, perspectivas, valores, expectativas, aspiraciones...). La reacción de una persona ante cualquier situación, siempre está en función de la percepción que tiene de ésta.

Podemos encontrar cómo Likert estudia el *clima* escolar en función de ocho componentes:

- Método de dirección
- Estrategias de motivación
- Procesos de comunicación
- Procesos de influencia e interacción
- Modelo de toma de decisiones
- Sistemas de definición de los objetivos y las normas de la organización
- Sistemas de control
- Sistemas de definición de estándares de rendimiento y perfeccionamiento

Martínez Santos (1993) aporta una detallada descripción de estas ocho variables configuradoras del clima según Likert:

- **CONFIANZA.** Se refiere a las actitudes de seguridad y esperanza que mantienen entre sí los diferentes integrantes de una organización. Motor de acción en todos los sujetos y los rasgos que les caracterizan. Actitudes cooperadoras en todos sus niveles.
- **MOTIVACIÓN.** Fuerza que posee una persona para iniciar y perseverar en la conducta encaminada a conseguir una meta. Motivos que impulsan a la acción de las personas.

- COMUNICACIÓN. Manera de transmitir la información. La dirección en que fluye la comunicación (Horizontal/vertical).
- INTERACCIÓN/INFLUENCIA. La importancia de la compenetración para establecer los objetivos de la organización. Tiene que ver con el grado de interacción y/o de influencia para establecerlos. Y el fundamento de la misma.
- TOMA DE DECISIONES. Evaluar el carácter del proceso decisorio. En qué nivel/niveles se toman esas decisiones. Cómo se toman. Individual o cooperativamente.
- MÉTODOS DE “MANDO”. Forma en que se utiliza el liderazgo. Estilo de dirección predominante.
- PROCESOS DE CONTROL. Manera de ejercer y distribuir el control entre las instancias organizacionales. Cómo se produce sobre: asistencia, puntualidad, orden, directrices, responsabilidades, resultados académicos...
- GRUPOS FORMALES E INFORMALES. Significa la coexistencia o no de diferentes grupos que se diferencian entre sí por sus objetivos, pautas de comportamiento u otros sistemas de valores.

De cómo se combinen estas variables y su interacción van a dar lugar a diferentes tipos de clima que Likert concreta en cuatro, agrupadas en dos categorías (Nieto, 2002):

CLIMAS AUTORITARIOS: Explotador o / y paternalista.

CLIMAS PARTICIPATIVOS: Participación consultiva y / o participación plena.

Tipo de clima autoritario-explotador: donde la mayor parte de las decisiones y de los objetivos se toman en la cima de la organización y se distribuyen según una función descendente. Sin interacciones y las que hay se ejecutan sobre la base del miedo y la desconfianza. El ambiente suele ser estable, pero aleatorio en lo que la comunicación de la dirección no existe más que en forma de directrices y de instrucciones específicas.

Tipo de clima autoritario paternalista: La dirección tiene una confianza condescendiente con los y las "subordinadas". Las decisiones se toman en la cima de la organización y algunas pueden tomarse en los "escalones inferiores". Recompensa y castigos como métodos utilizados por excelencia para motivar a los y las trabajadoras. Procesos de control realizados también en la "cima" de la organización. A veces, se delega a niveles intermedios. La dirección juega mucho con las necesidades sociales de sus empleados que tienen la impresión de trabajar en un ambiente "estable y estructurado".

Tipo de clima de participación consultiva: confianza de la dirección en sus "empleados". Las decisiones se toman en la cima de la organización. Comunicación descendente. Decisiones específicas en niveles "inferiores". Se suelen satisfacer necesidades de prestigio y estima. Interacción moderada de tipo superior-subordinado. Procesos de control de arriba-abajo con sentimiento de responsabilidad en los niveles superior e inferior. Ambiente dinámico. Administración que se da bajo la forma de objetivos por alcanzar.

Tipo de clima de participación plena: A nuestro juicio, la única categoría educativa. Tipo de clima al que debería aspirar la escuela pública. Los procesos de toma de decisiones están diseminados en toda la organización y bien integrados en cada uno de los niveles. La comunicación se realiza de forma "lateral". Las personas participantes están motivadas por amor de la participación y la implicación hacia el mejoramiento de métodos de trabajo y se muestran dispuestas a realizar una evaluación permanente de su actuación

educativa. Asimismo, muestran relaciones e confianza entre los participantes y existe un nivel de responsabilidad acordado. Se muestra una tendencia a la formación de equipos.

Según Zabalza (1996), el principal problema que se le puede poner al modelo de Likert, aparte de que en el fondo cualquier modelo resulta insuficiente por simplista, es que basa en exceso la consideración del clima en las relaciones de poder dentro de la organización. Esa dimensión, que puede resultar fundamental en organizaciones de tipo empresarial, adquiere connotaciones muy difuminadas en las escuelas, sobre todo en las escuelas españolas en las que el papel de las direcciones reside más en la representatividad que en el poder propiamente dicho.

Garmendia (1990) nos señala que si las personas perciben las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias. Si la realidad influye sobre la percepción, es la percepción la que condiciona el tipo de comportamiento que la persona va a adoptar. Así las cosas, es posible separar los cuatro factores principales que influyen sobre la percepción individual del clima y que podrían también explicar la naturaleza de los microclimas (o climas de aula) dentro de una organización. A saber:

- Parámetros ligados al contexto, a la estructura misma del sistema organizacional.
- La posición jerárquica y “económica” que la persona ocupa dentro de la organización
- Factores personales: personalidad, actitudes, nivel de satisfacción.
- Percepción que tienen del clima de la organización todos sus integrantes.

En el ideal de Likert (1969) está el crear en las organizaciones un clima de confianza y participación plena desde el convencimiento de que el ser humano necesita organizaciones escolares con climas de seguridad y apoyo que se

orienten sobre el valor “participación”, para ir progresivamente avanzando hacia una participación plena. Así la con-vivencia está “envuelta” en un ambiente participativo, fuente también de aprendizaje. La influencia que proporciona un sistema de tipo participativo hacia las iniciativas individuales y colectivas, aumentan considerablemente. Y también aumenta la posibilidad de que esos valores sean aceptados plenamente por cada uno, tanto a nivel personal como colectivo.

Una mayor participación ha supuesto una elevación del nivel de educación y mayores expectativas en todos los integrantes de la organización. Likert insiste una y otra vez en la necesidad de crear climas en los que se dé la máxima participación y una de las principales variables son las relaciones interpersonales, ce cuya orientación va a depender el *clima* resultante.

García Requena (1996) estudia el papel de las relaciones humanas en la organización y nos aporta una serie de factores positivos y negativos en torno a la comunicación y, consiguientemente, a la creación de un *clima* positivo.

- **Factores que obstaculizan las relaciones:** autoritarismo, individualismo, falta de sensibilidad en el trato, infantilismo (inmadurez) e indiferencia. Caldo de cultivo para la incomunicación.
- **Factores favorecedores de las relaciones:** diálogo, respeto (aceptación de las diferentes formas de pensar, de sentir). Confianza (para con los integrantes de la comunidad educativa) La educación es una relación dialógica. Por tanto, será nuclear valorar el hecho de que todos y todas podemos tener algo que aportar. La relación educativa consiste en saberlo descubrir.

La satisfacción, el equilibrio personal, constituyen el principal objetivo que puede lograrse gracias a un adecuado clima organizacional. Muñoz Repiso (1995) constata la correlación entre *clima* y satisfacción.

Zabalza (1996) cita las investigaciones de Brookover (1979) y de McDill y Rigsby (1973b) en las que se hace referencia a la influencia del clima en la calidad general de la educación. En estas investigaciones se controlan variables tales como “status socio-económico familiar y tipo de escuela”. Se han encontrado diferencias significativas entre el clima escolar que tienen las escuelas con logros elevados y el que caracteriza a aquellas en las que se producen un número significativo de fracasos escolares. El reto que tenemos por delante, a nuestro juicio, no es pequeño: el que la educación pública contenga un clima social en el que, además de aumentar el nivel de participación en todos sus niveles, no exista fracaso escolar.

Gairín (1996) analiza los aspectos positivos que conlleva un *clima* de participación en una organización educativa: colegialidad, desarrollo personal y profesional, apoyo de la dirección y hacia la dirección, claridad en la comunicación de estrategias y responsabilidades, equidad en la distribución y oportunidades de desarrollo, toma de decisiones compartidas, consenso sobre los objetivos educativos, orientación a la tarea, contexto físico acorde a las necesidades y apertura a la innovación para la mejora de la comunidad escolar.

Todo ello, donde la participación sea eje nuclear de la institución educativa. Crear, pues, una cultura participativa. San Fabián (1992) señala que un centro escolar con cultura participativa es aquel donde las normas y valores democráticos son ampliamente compartidos.

Partiendo de los aspectos por Likert reseñados, Martín Bris y Rayón (1999), al estudiar la construcción crítica del *clima de trabajo* en los centros escolares describen las dimensiones o factores que explican este *clima de trabajo*:

- **Comunicación:** Grado de comunicación entre las personas y grupos. Cómo se produce el intercambio de información interna y externa entre los distintos grupos que conforman la comunidad educativa y en los intragrupos. La rapidez y agilidad de los intercambios, la

incidencia y utilidad práctica de las normas externas e internas que rigen la comunicación en los centros y, por último, la incidencia que tiene la organización espacial y temporal de los centros en los flujos de comunicación.

- **Motivación:** Grado de motivación del profesorado para desempeñar su actividad profesional, así como el grado de satisfacción con dicha tarea. En relación con esta realidad, se reveló también como definitoria de la misma el hecho de que el profesorado percibiese el reconocimiento y prestigio profesional que el resto de sectores otorga a su labor profesional.
- **Confianza:** Grado de confianza y sinceridad existente en las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- **Participación:** Grado en que el profesorado y el resto de sectores participan en los órganos colegiados, cómo propicia el profesorado la deliberación y negociación con los distintos grupos y entre ellos y el nivel del trabajo en equipo, así como la existencia de grupos formales e informales y su incidencia en las tareas que les son propias.
- **Otros aspectos:** Cómo el profesorado valora las tareas de dirección y gestión en sus centros, la valoración que hacen sobre las actitudes de respeto, comprensión y aceptación entre los miembros de la comunidad educativa, el conocimiento e implicación que el profesorado tiene en relación con su contexto de trabajo, cómo valoran la distribución, organización y aprovechamiento de los recursos, qué estimación hacen del nivel de convivencia y cumplimiento de las normas y objetivos del centro y el grado de implicación de los distintos sectores de la comunidad en el clima de trabajo.

Por último, consideramos que si resulta interesante analizar los factores que afectan y determinan el *clima social escolar* será para identificar sus aspectos mejorables y tratar de proponer actuaciones para el cambio. Ainscow (2001) opina que se ha hablado muchas veces de “cambio” en las escuelas, haciendo referencia no sólo a las Reformas Educativas. Que la mayor parte de los cambios son innovaciones “ad hoc”, indeterminadas y únicas que algunos profesores y/o profesoras decidían llevar a la práctica de modo individual. Cada vez más los políticos –y su maquinaria mediática- y no los pedagogos los que han ido estableciendo el programa de cambios. La centralización de las Reformas Educativas parecen haber implicado la pérdida del control de los cambios por parte del profesorado.

En la actualidad, como afirma Ainscow, nuestra labor podría consistir en trabajar conjuntamente con los docentes y las escuelas para, juntos, reclamar el control sobre la agenda educativa, en beneficio del alumnado. Cada vez somos más conscientes de que cualquier cambio, tanto si es de origen interno como externo, sólo tendrá éxito si la escuela va creando las condiciones necesarias para que ese cambio pueda prosperar. Ignorar esta reflexión clave es lo que ha desencadenado el fracaso de numerosas reformas educativas. Independientemente de las muchas iniciativas políticas que hoy en día nos acosan, el conseguir una buena enseñanza está en manos únicamente de las comunidades educativas, donde el profesorado tiene una importancia vital. Cambio y mejora no son necesariamente sinónimos. Si bien, la presión externa suele ser la causa o, al menos el impulso de muchos de los cambios en materia educativa, éstos no son siempre convenientes. Deberían evitarse algunos de los cambios impuestos desde el exterior, o al menos, se deberían adaptar a los objetivos de la propia escuela.

Así las cosas, frente a un cierto “tono” de carácter instrumental que pudiera tener el concepto de “clima”, nuestro propósito conceptual tiene más que ver con la creación, la gestación común (profesorado, alumnado, al menos) de un marco para la participación es una escuela de carácter humanizante. Un marco

para una escuela de la equidad. No hay nada tan injusto como hacer partes iguales entre desiguales. La escuela tien que dar más al que tiene menos. Un marco para una escuela por “amor al arte”, y a la ética, a la belleza. Una escuela con vocación de tener la certeza de que no lo sabe todo, pero que quiere que aprendamos juntos. Una escuela para salir al encuentro de los acontecimientos sociales, políticos, culturales del presente y del pasado. Una escuela con un pie en la huella pero que sabe que “estudiar las huellas es necesario, pero lo más importante puede estar en la oquedad”. Una escuela “para acariciar las cosas, por si debajo hay símbolos”. (Corzo, 2003).

1.7. Clima escolar para generar participación, participar en la escuela para generar clima.

Parece claro el carácter instrumental que adquiere la participación en la dinámica organizativa y de funcionamiento en los centros escolares al servicio de la actividad educativa y de funcionamiento en los centros escolares y de los fines del propio sistema (Martín Bris, 1996). La participación es uno de los ámbitos más activos (educación es actividad humana) y relevantes de la ciencia social, por medio del cual podemos ante todo llegar a conclusiones importantes en cuanto a modos de actuar en las organizaciones. La participación no es un fenómeno puramente objetivo y cuantificable, sino que intervienen igualmente las expectativas y percepciones de las personas, cuyas reacciones y sentimientos tampoco son totalmente medibles ni cuantificables.

Santos Guerra (1997) al hablar de participación dice que es:

- Un crisol de pensamiento, porque a través de ella se promueve y desarrolla el debate y la discusión.
- Crisol de voluntades, porque permite que se tomen decisiones de forma compartida, no autoritaria.

- Crisol de sentimiento, porque con ella, todos y todas pueden comunicarse y percibir emocionalmente el modo de vivir la realidad educativa.

Así las cosas, entendemos que este “recipiente” refractario, al que denomina Santos Guerra *participación* es donde más y mejor puede acrisolarse el *clima social*. Es por ello que hemos elegido el programa de aprendizaje cooperativo Aprender a Pensar “Filosofía para Niños y Niñas”, para intentar generar procesos de participación en el aula. Aula, crisol de acciones, porque en dicho programa, así se piensa el aula: espacio para el desarrollo de un pensamiento cooperativo, crítico, creativo y solidario, donde confluyen las iniciativas de todos y todas las integrantes de ese aula.

Santos Guerra (1997) señala que el vocablo castellano “participar” procede etimológicamente del latín *participare* (tomar parte). Participar, pues, es una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, actuación y evaluación de la actividad que se desarrolla en un centro escolar con pretensiones de ser educativo y en las aulas de ese centro. Se refiere a actos deliberados y conscientes que nacen del derecho consustancial de las personas a construir libre y responsablemente, como protagonistas, la realidad en que viven. La participación no es solamente un proceso de actuación de carácter técnico, sino que es un compromiso social arraigado en valores públicos y no sólo en intereses privados. Además de la dimensión conceptual y educativa de la participación, es preciso contar con el contexto social e histórico en el que tiene lugar. Villa (1992), señala tres contextos:

- **Contexto político.** Participación en el ámbito de la gestión y del control, reconocida por la Constitución Española de 1978 (artículo 27), que se realiza a través del Consejo Escolar.

- **Contexto comunitario.** La participación tiene como ámbito fundamental la organización de actividades extraescolares y se realiza en el seno de la comunidad educativa.
- **Contexto académico.** Esta dimensión de la participación tiene lugar, fundamentalmente en el aula y tiene que ver con lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Coronel y otros (1994), tratando de resumir las aportaciones de diversos autores resaltan como aspectos que inciden en el *clima de la escuelas* los siguientes, que en gran medida están relacionados con la participación:

- *Las interacciones de las personas.* Apartado en el que se recogían el tipo de relaciones que se mantienen, los canales de comunicación abiertos en las organizaciones, las normas que rigen el funcionamiento de la misma, el grado de cohesión entre los miembros y la forma de distribución de tareas y roles.
- *El liderazgo.* El liderazgo formal (equipos directivos) y el liderazgo informal (personas que ejercen algún tipo de influencia sobre la organización).
- *Las estructuras de participación y toma de decisiones que operan en la organización.* En el caso de las escuelas estas estructura vienen definidas por la normativa vigente: consejo escolar, claustro, seminarios... Una posición similar es la que adoptaron Gross y Herriot (1965) para quienes el *clima escolar* está directamente relacionado con la "cordialidad colegial" (fundamentalmente entre los miembros del equipo de profesores) y con las relaciones jerárquicas. También Rutter (1979) señala como componentes básicos del *clima* dos conceptos muy vinculados a la dinámica relacional: las relaciones del director con los profesores y los métodos de premio y castigo en relación a los estudiantes.

1.8. Los efectos del clima escolar.

La escuela, microsistema social formativo, va elaborando sus propias claves, expectativas y relaciones desde las cuales tiene sentido la acción educativa institucionalizada en una democracia real y participativa.

El clima es un espacio social, como lo es la escuela, es esencialmente la integración de relaciones que competen a los miembros de una institución, profesorado, estudiantes y representantes sociales. Que dependen principalmente de las mutuas percepciones, las actitudes, concepción general de lo que debe ser la educación en una sociedad como esta y de los procesos de enseñanza/aprendizaje y de los esquemas mentales que sobre la interacción social posee cada participante.

Siguiendo a Medina (1997a), el clima, siendo un elemento configurado desde los diversos estilos perceptivos, se relaciona de un modo especial con las experiencias interactivas vividas en la institución educativa y con la importancia que en la vida de los centros se otorga a la dimensión socio-comunicativa de cada persona, equipos de docentes y de la comunidad educativa en su conjunto.

El *clima* existente en una organización acaba afectando a todo el conjunto de procesos que se desarrollan en la misma hasta el punto de constituir el principal elemento de diferenciación entre unas organizaciones y otras, incluso cuando se trata de organizaciones pertenecientes al mismo campo de producción o de servicios. Thomas (1976) llega a señalar que el clima es a la organización lo que la personalidad es a las personas. El *clima* da, entonces, personalidad a una organización, la hace diferente de las demás, aunque sean iguales por su organigrama o por su función.

En el caso de las instituciones formativas la decisiva importancia de esta variable viene dada porque, al condicionar el funcionamiento de la

organización, el *clima escolar* mediatiza también la clase de resultados académicos y sociales obtenidos por el alumnado. Y, además, el propio *clima* constituye parte de los aprendizajes que el alumnado adquiere: suele hablarse, por eso, del *clima* como parte del currículo oculto que los centros escolares imparten a su alumnado.

La desconsideración del *clima* se advierte no obstante, en el tipo de atribuciones que hacemos sobre las causas del éxito o fracaso de nuestro alumnado. Estas atribuciones suelen referirse básicamente a factores personales del propio alumno, de la propia alumna: capacidad intelectual, grado de motivación, nivel de esfuerzo y/ o a elementos externos a la propia escuela: status socioeconómico, clima socio-familiar, características del entorno... No se toman en consideración las características internas de la escuela ni el *clima* en el que se producen las actividades formativas, ni el *clima* que crean las propias actividades en el aula, objeto éste de nuestro trabajo de investigación. Suele aludirse, a veces, a algunos rasgos particulares del aula: número de alumnado, tamaño de la misma, heterogeneidad de niveles formativos del alumnado...

La desconsideración del papel mediador del clima escolar hace que esta variable ejerza su influencia de una manera espontánea e incontrolada: al no ser considerada, en general, por el profesorado como un factor clave en el tipo de desempeño obtenido por el alumnado, tampoco se plantea su mejora consciente y sistematizada. En los pocos casos en los que puede plantearse tal objetivo, no se sabe cómo lograrlo. Por consiguiente, como apunta Zabalza (1996), los miembros de la institución escolar se limitan, normalmente, a sufrir los efectos de un *clima relacional o/y de aprendizaje* negativo sin tener una idea clara de cómo funciona el *clima* de la organización, de los mecanismos que provocan un *clima* positivo y lo condicionan y menos aún, de qué posibilidades de actuación existen para disminuir o neutralizar sus efectos o bien optimizarlos.

El ambiente de trabajo nos afecta aunque solemos tener una idea bastante confusa y vaga tanto de sus componentes como de sus efectos. Habitualmente se suele relacionar el ambiente con la satisfacción en el trabajo. Es poco frecuente asociar el clima de trabajo como fuente de influencias en relación a los resultados de la organización.

Atendiendo a las aportaciones de Coughlan (1970), las variables que más influyen en la moral del profesorado parecen ser aquellas que están más directamente relacionadas con el clima de un centro: materiales y equipos disponibles, sistema de administración existente, características de los edificios, relación entre profesorado y entre el profesorado con los padres y madres.

Alvarez y Zabalza (1989) revisaron los efectos de los diferentes componentes del *clima* sobre diversos aspectos del funcionamiento de las organizaciones: calidad general de la educación, el rendimiento escolar y la satisfacción.

Anzieu (1986) consideró algunos requisitos para la existencia de un buen *clima social*:

- Alumnado que se siente cohesionado formando vínculos afectivos y efectivos (cohesión grupal)
- El liderazgo es aceptado y es representativo.
- Son capaces de formular objetivos educacionales concretos, pasando de lo concreto a lo abstracto, de lo sensorial a lo intelectual, de la motivación a la satisfacción.
- Hay satisfacción personal y grupal.

La importancia del espacio escolar es puesta de manifiesto en numerosos estudios. Una de estas influencias se encuentra en la revisión realizada por Suárez (1987). Cheng (1994) en un estudio con más de 20.000 estudiantes realizado en Hong-Kong encontró una fuerte relación entre las condiciones

físicas de las clases, el clima social y la alta puntuación de los estudiantes en pruebas de rendimiento.

Gleason (1988) establece tres tipos de causas generales como responsables del bajo rendimiento escolar y entre ellas incluye el ambiente escolar. Esas causas son:

- Conflictos socio-emocionales.
- Ambiente académico asfixiante y restrictivo.
- Impedimentos psicológicos y neurológicos.

Turner (1984) encontró correlación positiva entre rendimiento de los estudiantes y ambiente escolar. Weber (1971), en un estudio que trataba de encontrar escuelas eficaces sobre un contenido muy concreto, los programas de lectura, encontró que entre los elementos que contribuían a esta eficacia se encontraba al *clima social de la institución*.

Ewell (1989) encontró que el clima institucional afecta a las percepciones del profesorado acerca de la efectividad institucional y también a las percepciones y el desarrollo emocional del alumnado.

En un estudio de Murphy y Hallinger (1988) encontraron que las escuelas que eran efectivas en cuanto al rendimiento del alumnado, tenían como característica entre otras, las variables relacionadas con el clima organizativo.

Packard (1990) destaca la importancia que la interacción de factores internos de las organizaciones educativas como el clima organizativo, la comunicación, la evaluación del profesorado y el currículo, afecta al desarrollo y el aprendizaje de los y las estudiantes.

Las dificultades de relación entre el alumnado y su ambiente escolar conducen a la marginalidad y ésta puede desembocar en problemas escolares y sociales como la deserción escolar (Ghory y Sinclair, 1987).

2. CLIMA DE AULA: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL.

El aula es el escenario más “doméstico” y especializado dentro de las escuelas. Eso hace que el clima analizado en el contexto de un aula esté más saturado de componentes afectivos (en lo que se refiere a las relaciones interpersonales) y aspectos relacionados con la realización y gestión de las tareas instructivas. Ello no obsta para que sigan manteniendo su importancia los aspectos más genéricos, destacados en relación al conjunto de las organizaciones: la comunicación y el poder.

En lo que se refiere a las aulas, el concepto de *clima* ha ido progresando desde posicionamientos y definiciones más globales (casi siempre referidas a las formas de organización y gestión de las actividades instructivas) hasta análisis cada vez más pormenorizados, tratando de diferenciar los diversos componentes del *clima*.

Acorde con el modelo convencional de enseñanza, tradicionalmente se ha vinculado la construcción del *clima de aula* al profesorado, siendo el principal protagonista de lo que sucede dentro de un aula, acaba siendo también el principal factor definidor del clima de aula. Desde otras perspectivas que otorgan un mayor protagonismo a la participación de profesorado y alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje, otros componentes importantes (condiciones de trabajo, recursos, construcción del currículo, etc) fueron tenidos en consideración, aunque en menor medida en los primeros análisis sobre el *clima del aula*.

En un primer momento, el *clima del aula* fue definido de una manera global y genérica, tomando como eje de esa definición la actuación del profesor. Se identificaron así diferentes tipos de climas, por ejemplo el dominante versus integrador (Anderson, 1946).

Daba inicio así la tendencia que se ha mantenido hasta nuestros días de establecer constructos bipolares de características notablemente genéricas. En uno de los polos, el negativo, se sitúan los estilos docentes más directivos y en el otro, el positivo, los más democráticos. Estamos otra vez ante la particular distribución de poder que caracteriza a cada clase.

La revisión de trabajos que analizaban aulas llevada a cabo por Medley y Mitzel (1958), así como los posteriores estudios de Flanders (1970) con su escala de diez dimensiones, siguieron planteando descripciones dicotómicas del *clima de aula* según el tipo de protagonismo y control ejercido por el profesorado: climas directivos versus climas no directivos, aulas centradas en el profesorado versus centradas en el alumnado.

Posteriormente, han ido haciéndose planteamientos más complejos del tema del *clima de aula*. La incorporación de nuevas dimensiones permite superar las visiones dicotómicas y genéricas. Aspectos tales como la satisfacción de profesorado y alumnado, la dificultad de las tareas, los conflictos, los diferentes estilos de agrupamiento de los estudiantes -tanto los llevados a cabo por el profesor o profesora como los surgidos espontáneamente- y el nivel de intimidad de las relaciones o la apatía de las mismas, se van incorporando a las dimensiones consideradas a la hora de establecer el *clima de aula*.

Payne y Pugh (1976) definen el *clima social* como el componente del ambiente que hace referencia a determinadas características psicosociales que actúan interdependientemente para conseguir los objetivos educativos. Entre estas características psicosociales Guil (1997) señala las siguientes:

- Las relaciones personales entre los alumnos y las alumnas.
- Las relaciones personales entre el alumnado y el profesor o la profesora.

- Las acciones de profesorado y alumnado para intentar que estos cumplan con sus trabajos y mejoren sus resultados académicos.
- Las actividades escolares programadas por el profesorado, incluyendo las innovaciones introducidas por el alumnado para conseguir los objetivos educativos.

Según Méndez y Maciá (1989), la dinámica propia de cada aula puede conferirle a esta un tono o estilo distinto del que pudiera darse en el conjunto de la institución. Puede incluso no haber correspondencia entre el clima de aula y el clima institucional. Esto significa que el *clima social del centro* no es una simple acumulación de los climas sociales diferentes de cada una de sus aulas. (Fraser, 1986a), como ya hemos indicado anteriormente.

Beltrán y Pérez (1984), Haller y Strike (1979) y Brookover (1979) sintetizan los puntos en los que coinciden las diferentes perspectivas teóricas al respecto del *clima social de aula*:

- Las escuelas y las aulas poseen lo que denominamos clima, que es único para cada organización.
- Las diferencias entre un clima y otro son complejas y difíciles de describir y de medir.
- Afecta a conductas cognitivas, afectivas y a los valores y satisfacción personal.
- La comprensión de la influencia del clima mejorará la comprensión y predicción de la conducta del alumnado.

La importancia de estas dimensiones del *clima social de aula* radica en que se ha demostrado que la conducta de una persona varía en función de su percepción del *clima social* en la situación concreta en la que se desenvuelve.

Moos e Insel (1979) plantean el concepto de *clima social* como un constructo que nos permite explorar las reacciones afectivas de un sujeto en determinadas situaciones.

El propio Moos, realizando investigaciones sobre *clima social* en diversos medios sociales (ambientes educativos, terapéuticos, correccionales, clínicos, penitenciarios, etc) concreta sus hallazgos en tres grandes dimensiones que aparecen en mayor o menor medida en todos estos lugares y desarrollaremos más adelante:

- Relación.
- Desarrollo personal u orientación.
- Sistema de mantenimiento y cambio.

Cada una de estas tres grandes dimensiones está a su vez, integrada por otros diferentes factores según el ambiente específico del que se trate.

Por otra parte, el *clima social de aula* influye en el grado de cohesión de la propia clase y de la comunidad, como se pone de manifiesto en el estudio de Katriel y Neshier (1986).

2.1. Clima e interacción en el aula.

De lo estudiado hasta aquí, podemos deducir que palabras como “contorno”, “entorno”, “medio”, “ámbito”, “ambiente”, además de ser palabras utilizadas normalmente en la conversación entre las personas, todas ellas tienen un significado común y básico. Se refieren a lo que rodea a algo, a lo que está a su alrededor, en medio de lo cual se halla el objeto. Etimológicamente singulariza el término “ambiente” de forma más dinámica como “aquella capacidad que el mundo circundante tiene de modificar la personalidad humana. Contorno, entorno, medio y ámbito hacen referencia a realidades que

están alrededor de las personas, pero que pueden simplemente estar, sin ninguna fuerza o dinamismo que establezca relación eficaz entre lo circundante y circundado". (García Hoz, 1991).

La palabra "ambiente" (amb-ire = ir alrededor) no sólo menciona la mera existencia de algo alrededor de una persona, sino su movimiento y una cierta intención de penetrar el recinto del ser que está rodeado.

El "ambiente" latino no sólo significa rodear sino "pretender". El ambiente es el contorno en actitud de invadir. Esta es la razón por la cual el término "ambiente", en la medida en que educación es intervención, ha terminado por prevalecer, junto a la de *clima*, sobre otras denominaciones. El vocablo *clima* nos lleva a pensar en el ambiente que se crea por la interrelación que se produce entre las persona que conviven en un grupo. (Raviv, Raviv y Reisel, 1990)

En el marco de la educación institucional, es pensamiento común que el entorno ejerce una importante influencia en la conducta del alumnado. Para muchos autores y autoras esta idea parece ser una especie de axioma que se apoya en la experiencia diaria, pero difícil de demostrar, especialmente en sus manifestaciones concretas. Para Moos y Trickett (1984), el entorno es objeto de observación cuantificable.

El aprendizaje humano se halla influido por un amplio y cambiante espectro de factores internos y externos (Midjaas, 1982) y tales factores operan como un conjunto, no sólo incidiendo en los miembros de la comunidad, sino también influyéndose mutuamente.

De ahí el considerar, como señala García Hoz (1991) todo centro escolar como una paidocenosis (enseñar en común). Con este término se expresa un conjunto de estímulos educativos que influyen en la formación humana, en cuanto tal conjunto.

De los estímulos que los seres humanos recibimos a lo largo de nuestra existencia muchos desaparecen de la conciencia con el transcurrir del tiempo y no dejan rastro aparente. Pero otros mantienen su influjo. Y otros dependerán de su interrelación y enlace con otros estímulos diferentes, constituyendo una especie de constelación, tendente a modificar en algún modo el proceso educativo. Estas interrelaciones que van a influir en el proceso enseñanza/aprendizaje son las que constituyen una paidocenosis.

2.1.1. Génesis y desarrollo del contexto relacional en el aula.

El centro y el aula son, pues, espacios sociales, circunscritos a unos condicionantes de espacio y tiempo en los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las personas entretejemos una red de interacciones, que en su conjunto definen el espacio social. Cada persona influye en los grupos y éstas en su globalidad influyen y son influidos por esta red de relaciones, configurándose un tejido de intercambios, expectativas, situaciones de colaboración, conflictos... que van generando el contexto social.

El aula es un entorno psico-social, acotado y delimitado por un espacio físico, que se percibe de manera diferencial por cada uno de sus miembros.

Como apunta Medina (1991), este entorno humano se caracteriza por la generación de líneas de fuerza entre los miembros del aula, que global y diacrónicamente van oscilando desde situaciones de acercamiento y aceptación a procesos de distanciamiento y hasta rechazo motivados por el estilo personal de cada uno de los agentes del aula al establecer relaciones con los demás.

En el aula existe una complejidad relacional que viene condicionada y condiciona a su vez la tarea educativa y el proceso y actividades de enseñanza/aprendizaje. Las decisiones del profesorado en el cambiante marco del aula, son esencialmente propuestas de relación hacia y con el alumnado con el que interactúa. Este conjunto de reflexiones e intercambios va perfilando un entorno social específico que se explicita en el *clima social de aula*.

Decisiones, intercambios, reflexiones, que no sólo son adoptadas por el profesorado, sino por todos y cada uno de los alumnos y alumnas en diferentes situaciones y tipos de trabajo: personal, pequeño grupo y de clase. El conjunto de decisiones interactivas del alumnado va configurando el entramado relacional que emplean entre sí, a la vez que influyen y condicionan tanto al profesorado como al alumnado.

La descripción de estas relaciones entre el alumnado y su comprensión por el profesorado es un elemento esencial para propiciar un estilo de proceso enseñanza/aprendizaje reflexivo y riguroso.

Estos procesos son esencialmente, actividad socio-relacional, que demanda al profesorado una adecuada capacidad de comunicación, habilidad interactiva y dominio de situaciones inesperadas.

Cada alumno, cada alumna, en su relación con los docentes, en diversos espacios y tiempos y en las formas de agrupamiento, van creando sus propias percepciones del proceso interactivo con aquellos y a su vez influenciados por las relaciones con otros representantes y colaboradores. Y el alumnado, según Medina (1991), al tomar conciencia de su percepción social y del sentido relacional, identifica y asume unos determinados parámetros y rechaza otros. Su nivel de desarrollo social y su capacidad para influir y dejarse influir por el contexto relacional general dependerá en gran medida de la capacidad para discriminar estos parámetros.

El esfuerzo natural – institucional de procesos de intercambio en el aula se materializa en un conjunto de redes relacionales específicas que hemos denominado *clima social*. Y la construcción del mismo exige, a nuestro juicio, una reflexión permanente de los miembros del aula, especialmente por parte del profesorado, sobre la naturaleza y evolución de las relaciones prototípicas que en ella tienen lugar. El análisis riguroso de estas relaciones demanda a los docentes e investigadores la construcción de modelos, análisis y métodos adecuados al problema de estudio.

La interacción didáctica generada en el aula es entendida como la mutua implicación entre el profesorado y el alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje, influida por el escenario del aula, centro y entorno socio-político y afectada por la biografía y expectativas de aquellos, quienes se expresan mediante diversos códigos (verbales y no verbales) para contribuir a la formación integral del alumnado.

En el grupo de aula se perfilan una serie de comportamientos que se evidencian en el conjunto de relaciones que entre ellos se establecen. Relaciones que son amplias y complejas como ya hemos apuntado a lo largo del desarrollo de este trabajo, por lo que tanto su identidad como su diferenciación vendrán dadas por su naturaleza y su interdependencia con la tarea que van a desarrollar.

Al establecer relaciones entre docentes y discentes, se construye una esfera de interdependencia e intercambio con la tarea afectando estas relaciones tanto al proceso como a los resultados.

Al estudiar las relaciones sociales que se construyen en el aula, podemos partir de un análisis emergente del conjunto de relaciones de modo inductivo-fenomenológico, o bien construir un modelo en el que contrastar las actuaciones sociales específicas que tienen lugar en el aula.

Las relaciones, diacrónica y sincrónicamente, van generándose y ampliándose en los procesos de enseñanza/aprendizaje procediendo según los intereses, necesidades, expectativas de los miembros del aula, aunque conscientes de su gran diversidad y riqueza, Medina (1991) seleccionó algunas que son analizadas en visión tesis-antítesis, para encontrar síntesis sucesivas de perfiles relacionados:

Cooperación-competitividad, autonomía-independencia, empatía-rechazo, seguridad-desconfianza, igualdad- desigualdad, actividad- pasividad.

Las relaciones sociales configuran el clima característico del aula, a las cuales podemos acceder a través de diversos análisis.

La enseñanza es una actividad social característica que se concreta en la generación de un clima social singular en cada aula y en cuyo conjunto relacional define un ecosistema prototípico.

La elaboración del *clima social de aula* está estrechamente ligado a la concepción de la enseñanza del docente. Una concepción reflexiva y crítica, caracterizada por una concepción relacional, cuya puesta en acción -de esa interacción- sea promover actitudes abiertas, colaborativas, respetuosas de la autonomía, fraternidad, confianza y respeto al grupo, evidencia y pondrá de manifiesto la construcción de relaciones socio-comunicativas correspondientes a estas actitudes vividas y sentidas por profesorado y alumnado.

El análisis de la práctica del profesorado y la búsqueda de las claves que le ayudan a aprender en ella se convierte en el eje de la construcción del *clima social del aula*. En este autoanálisis de la propia experiencia, se puede encontrar la realidad socio-relacional que genera con el alumnado, el estilo de las relaciones y la complementariedad entre ellas. El análisis de la propia práctica será la génesis de nuevos modelos, pautas y formas de interacción en el aula. El docente, la docente, asumida su tarea como una práctica reflexiva en la que ha de profundizar para descubrir el sentido y las razones de las decisiones con las que configura el *clima social*, planteará esta reflexión como un proceso de investigación mediante el cual identificará los elementos constitutivos de las relaciones sociales, tal como las aplica en su aula.

Esta apuesta por el rigor en el análisis y construcción de conocimiento desde la reflexión en el aula, se enriquece en la medida en que se integra en un marco teórico más amplio, apoyando la concepción del *clima social* en la descripción de las relaciones prototípicas y en su integración en los principios y conceptos generales que en torno a la educación y a la enseñanza tengamos, obviamente.

Medina (1991) hace una propuesta integradora del análisis de la práctica interactiva y del producto relacional "*clima social*" desde la realidad del aula, sentando las bases para conocer el contexto o espacio relacional como el marco extenso y circundante en el que actuamos. Las claves de la práctica exigen al profesorado delimitarla como tales y a la vez en ella criticar e integrar la teoría que asume y confluye en el conocimiento práctico del *clima social*.

También Medina (1989a) desarrolló las razones por las que destacaba las singulares relaciones sociales en el centro y aula, en ellas creía encontrar principios prototípicos que orienten el proceso de enseñanza/aprendizaje y la necesidad de llevar a cabo relaciones sociales que, configuradas desde una interacción didáctica, promueven una enseñanza de calidad y un aprendizaje significativo para los agentes del aula. A saber:

- Autonomía en la enseñanza y el aprendizaje,
- Empatía (confianza y tolerancia)
- Igualdad (proceso de interacción y participación en el aula)
- Actividad (compromiso e interacción humana profunda)
- Colaboración (Aprendizaje colaborativo y enseñanza en equipo)
- Seguridad (respeto al otro en su proceso personal y relacional).

A lo largo de las últimas décadas, estos principios han tenido desigual aceptación. Ahora bien, el "peso" global dado a los mismos va perfilando la visión de la enseñanza que tengamos, así como la naturaleza de la interacción, que ha de estar apoyada en la puesta en práctica de los mismos a través de la creación de un clima social cuyas relaciones se evidencian en el desarrollo de una clase presidida por un discurso global como marco y esencia de la misma.

La situación del aula es compleja, multidimensional, evolutiva y en muchos aspectos, impredecible. De ahí el esfuerzo por analizar y comprender el conjunto simultáneo de múltiples interacciones que acontecen en el aula, que es esencialmente un espacio de relación e intercambio de experiencias, estilos, percepciones, creencias, y pensamiento vividos, diferencialmente por los miembros de la clase.

Varios tipos de comportamientos se entrecruzan, generan y cambian simultánea y sucesivamente tanto personalmente como en grupo. El aula se va instaurando como un marco de actuaciones micro y macro-grupales definida por las normas, objetivos, tareas específicas, modos de comunicación, procesos de liderazgo, espacio cultural y por la integración global de estos aspectos en el clima generado entre profesorado y alumnado.

El aula se construye como una esfera motivacional y socio-comunicativa que en su conjunto confiere un ambiente preciso que la define y asume. Los miembros del aula pueden intervenir activamente en la construcción del clima social que se crea afectados por el conjunto relacional en el que se encuentran inmersos.

El papel del profesorado es importantísimo, debiendo intentar clarificar cómo configurar y contribuir a construir este marco relacional y la visión y compromiso que adquiere con el alumnado en este marco, cuál es su participación y apoyo a este clima. La respuesta a esto significará conocer el sentido global del protagonismo que cada uno asume en este espacio que llamamos aula. Será, pues, un nuevo reto para ser conscientes de la realidad interactiva que en aquella se genera y de las numerosas oportunidades desde las que se podrá evidenciar cómo poder elaborar el estilo de relaciones que pretendemos, por qué y para qué transformar el clima y hacia qué dirección.

La realidad social del aula no se impone, ni se puede considerar construida, sino que es un entorno que elaboramos y al que contribuimos con nuestra acción diaria. El profesorado debe profundizar en su propio estilo relacional y en las incidencias que sus modos de intervenir tiene en otros componentes del espacio escolar.

Esta toma de conciencia sobre la interacción con el alumnado y del *clima social* que se va construyendo es crucial para afianzarlo, así como el nivel de implicación y asimilación crítica en el clima, que elaborarán los alumnos y las alumnas. Cada alumno, cada alumna, percibe diferencialmente el entorno del aula, mas sería importante que conociéramos los modos y estrategias que los

discentes van empleando para hacer y tomar conciencia del clima que construyen.

Será mayor la incidencia real que tal espacio relacional tiene en la actuación de todos y cada uno de los miembros del aula, ya que el *clima social* se evidencia como un espacio construido y en proceso de consolidación que no se reduce a un conjunto o sumatorio de cosas indiferenciadas, sino que va identificándose tanto más intensamente cuanto más explícito y asumido esté el conjunto de relaciones que pueden y de hecho van estableciendo los protagonistas del aula.

El aprendizaje participativo es esencial para el desarrollo social y cognitivo del alumnado y desde él se va construyendo un modelo de afirmación y construcción integral de la personalidad de los alumnos y alumnas.

El contexto socio-afectivo, caracterizado por la configuración de un clima de interacción que evidencia respeto a la emotividad y el sentimiento de cada alumno, de cada alumna, será posible en la medida en que se construyan relaciones basadas en la sensibilidad por el modo personal de vivir y entender cada alumno y alumna su experiencia en el aula. Así como la seguridad en la propia capacidad y esfuerzo mutuo por superar nuestras posibilidades, y la responsabilidad compartida, que implica el necesario acercamiento entre profesorado y alumnado.

El *clima social* que se construye es un elemento central para estimular los procesos de aprendizaje y viceversa, evidenciando el estilo de enseñanza que lleva a cabo el profesorado.

El *clima social* recoge la emotividad, las exigencias y las expectativas de todos los miembros de la clase e incorpora el respeto a los sentimientos situados en un lugar destacado las relaciones de simpatía que evidencian la necesidad de atender el tipo de vínculo que se establece entre los agentes del aula.

El profesorado, al construir con los alumnos y las alumnas un espacio relacional, sitúa en un destacado lugar las acciones y estilo de enseñanza que desea llevar a cabo, en el que tienen especial importancia los procesos socio-afectivos que implican a la personalidad en su conjunto.

El aula, así, viene configurada por un conjunto de dimensiones y ámbitos en los que tiene sentido pensar y hacer la instrucción formativa, como una tarea de construcción socio-relacional y transformadora. El entorno físico condiciona la acción social y a su vez la fuerza socio-comunitaria condiciona el modo físico-relacional.

Al conceptuar el *clima del aula* no podemos dejar de lado el conjunto físico-contextual en el que tienen sentido y se dan esas relaciones. Quiles del Castillo (1988) propugna la importancia del escenario escolar y la necesidad de ser contextos educativos humanos y agradables independientemente de la consideración del rendimiento académico. Sugiere que el profesorado preste singular atención al conjunto de dimensiones del aula que evidencian su capacidad para estructurarla.

Así pues, coincidimos con Martín Bris (1997a) en que el aula es el espacio propio de concreción del currículo y por tanto, el espacio natural en el que se desarrollan la mayor parte de las operaciones didácticas que se producen en el centro educativo. Esto es lo que hace que precise de una organización determinada, centrada en el alumnado.

El aula, como espacio de operaciones didácticas requiere un ambiente determinado que propicie un clima positivo y de mutuo enriquecimiento entre alumnado y profesorado; así, surge la exigencia de planteamientos y decisiones metodológicas adecuadas y orientadas en este mismo sentido; metodologías activas y renovables que propicien modelos de actuación en el plano educativo con la perspectiva de utilidad para la vida.

Las propuestas didácticas y planteamientos organizativos referidos al aula han de procurar ir consolidando una determinada configuración de ésta, que

propicie un ambiente de clase, conocedores de que todo lo que hagamos en el aula incide directamente en las posibilidades reales de desarrollo de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, incluso de los propios docentes.

2.1.2. La interacción en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Hay estudios que evidencian la descripción y la comprensión del sentido y significado de la interacción en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Iniciamos ahora un recorrido por las mismas.

Recogemos varias definiciones:

Interacción considerada como la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más personas en un entorno definido (Medina, 1989b).

La relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene influencia sobre el otro (Postic, 1978).

Un modo de encuentro profesional entre docente y discente, así como la capacidad de implicación personal del educador y educando en su proceso de formación (Peterssens, 1976).

Una relación dinámica que mantiene el profesorado ante un grupo de alumnos y alumnas y la acción directa que desarrolla con ellos (Medina, 1989b).

El proceso de enseñanza/aprendizaje es esencialmente interactivo, dialéctico, en el que se entrelaza el análisis del lenguaje del docente con el del discente, no como segmentos separables, sino como momentos de un único proceso comunicativo (Titone, 1986).

La interacción como elemento esencial en el acto didáctico, con tendencia a la retroacción, ya que los tres tipos de actos didácticos (informativo, interactivo y

retroactivo) se entremezclan en el desarrollo de la actividad docente (Rodríguez Diéguez, 1985).

Cabe preguntarnos, pues, si un programa de enseñanza/aprendizaje como es Filosofía para Niños y Niñas, que conforma un conjunto de actos didácticos encaminados a la formación de un pensamiento crítico, creativo y solidario, influirá en ese micro-clima social-afectivo que hemos denominado *clima social de aula*. Y si aportará un fundamental “plus” de relación humanizante en la misma. Un aula que nosotros consideramos nido de expresión para el desarrollo personal y por ende, cognitivo, afectivo y formativo integral.

La interacción en la enseñanza es un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella. La interacción se incorpora a la enseñanza siendo, más que una comunicación de influencia mutua, una fuerza cohesionadora que hace eficiente el proceso de enseñanza/aprendizaje, entendiendo por eficiencia, aquella experiencia humana que sirve al alumnado y no sólo a él, para adquirir una formación intelectual y actitudinal.

¿Cuándo la interacción comunicativa puede convertirse en didáctica? En palabras de Medina (1989b), cuando esa interacción se complejiza en la entramada red existencial y social que se debería establecer entre los agentes del proceso educativo, determinada por el espacio aula, el centro, el entorno, la biografía y expectativas de los agentes y de la comunidad escolar, mediante el empleo del código verbal y no verbal, para conseguir la formación integral del alumnado.

Nosotros apostamos por una interacción donde el protagonismo sea compartido y flexible que ayude al logro de los objetivos que se propongan los participantes. En el aula, profesores y alumnos, alumnas deberían generar un discurso interinfluyente con el fin de alcanzar la óptima educación de los agentes interactuantes.

2.1.2.1. *Interacción en el aula y comunicación.*

Uno de los aspectos estudiados para analizar la interacción en el aula han sido los procesos de interacción comunicativa. En este sentido, un trabajo clave, puede ser el de Withall, (1949), estudiando la interacción verbal.

A juicio de Cazden (1986), la investigación de la interacción comunicativa se lleva a cabo desde dos perspectivas:

- Perspectiva proceso-producto o perspectiva empírico-funcional.
- Perspectiva socio-etnográfico-lingüística.

Desde ambas perspectivas se han realizado diversos estudios que han incidido en la importancia de la conducta verbal del profesorado sobre el clima socio-emocional del aula (Withall, 1949) o sobre el estilo de comunicación y su influencia en la competencia profesional pedagógica (Lippit y White, 1943), entre otros.

Por su parte, Barker (1982) investiga sobre el ciclo de comunicación habitual en las aulas, que suele ser iniciado por el profesorado que actúa como facilitador de la información que el alumnado necesita buscar.

La necesidad de comunicación puede devenir de un estímulo que afecta a cualquiera de las personas que intervienen en el aula. Se incrementa con la ayuda de medios didácticos, actividades y otras fuentes de estimulación.

El clima de comunicación es la suma total de influencias sociales, personales y culturales presentes y futuras que caracteriza el conjunto de interacción que se lleva a cabo influenciado por la personalidad, lenguaje y entorno físico.

Los estudios sobre comunicación (Lippit y White, 1943, Withall, 1949, Ryans, 1960, Hughes, 1962, Bordieu y Passeron, 1970, Bernstein y Henderson, 1971,

Hymes, 1974, Halliday, 1976, Flanders, 1977, Postic, 1978, Lansheere y Bayer, 1977, Stubbs y Delamont, 1978, 1984, Barker, 1982, Cazden, 1986, Titone, 1986, Medina, 1989a...) reconocen la importancia de la comunicación como esencia de la interacción. Desarrollándose desde el conocimiento descriptivo de los elementos intervinientes en la misma hasta el estudio comprensivo e interpretativo del discurso.

Uno de los ámbitos singulares a los que debe prestar atención una teoría curricular innovadora es a la coherencia entre la concepción y la implantación real en el aula, investigando sus resultados y haciendo posible que el ecosistema de ese aula atienda a la concepción más ilusionante de la escuela: la transformación social desde la escuela hacia la sociedad.

2.2. Clima social de aula: desarrollo cultural y “nido” de relaciones humanas.

2.2.1. Aula como clima cultural y vínculo social.

Pensamos con Gimeno (2001) que para que sea posible la convivencia ordenada en sociedad –una “red” en la que se entretelen los encuentros humanos y humanizantes- es preciso poner cierto orden en el juego de las relaciones sociales para garantizar la seguridad del crecimiento humano de cada persona y la del conjunto. Para ello son necesarios los espacios públicos y hacer que en ellos surjan los acontecimientos que generan relaciones humanizantes. Estamos asistiendo como meros espectadores a hechos muy graves en este alborar del siglo XXI: agresiones “manu militari” a zonas geográficas donde se concentra una gran riqueza que garantice el consumo de una parte de la población mundial, ultrajando el Derecho Internacional, etc. Esto nos lleva a considerar con Hobbes (1977) que el ser humano nace con notables capacidades para el desarrollo social, pero también con una radical debilidad que le causa una llamativa precariedad para satisfacer sus anhelos

de felicidad. A algunos, les lleva a desarrollar una insaciable ansia de poder para garantizarse deseos inacabables que necesitan arrasar los más elementales derechos humanos. El desarrollo educable de la sociabilidad tiene mucho que ver con esta reflexión. La red generada por los vínculos afectivos y la que constituyen los de tipo cognitivo delimitan unos espacios que, insistimos, son educables.

Los seres humanos somos creadores de significados (cultura, en general) y de relaciones que nos vinculan más o menos estrechamente con los demás (cultura social). Tenemos capacidad mental y necesitamos explicar para dar sentido a lo que nos rodea y a nosotros mismos, nuestras reacciones, deseos, pulsiones...

Siempre necesitamos a alguien. Capacidades y necesidades inherentes a nuestra naturaleza. Cultura y sociabilidad, citando a Gimeno (2001), son "hermanas siamesas". La cultura lo impregna todo, es creación de significado sobre lo que vemos, sobre lo que hacemos y deseamos. Influye en las relaciones sociales: formas de percibir al otro, cómo le interpretamos, actuamos ante él y con él, cómo nos comunicamos, reaccionamos, etc. Actuamos de acuerdo a unos determinados significados. Por cultura entendemos las formas de vida, y la cultura social constituye una parte importante de la misma.

Los significados que se elaboran a partir de las apropiaciones de la cultura dotan de sentido al universo que consideramos. Es la realidad que nos afecta y en el que se hallan incluidos los otros a los que adjudicamos un significado que relacionamos con el que nos atribuimos a nosotros mismos. Las representaciones que alcancemos acerca del mundo (incluido el mundo social) a través de las diferentes modalidades de experiencia, tienen en las relaciones con los demás (cercanas, lejanas, mediadas...) un decisivo vehículo mediador y una de las fuentes esenciales del capital cultural que llegamos a acumular a lo largo de la vida con los demás.

La cultura es la base de un potente vínculo social que nos hace cercanos con quienes compartimos las representaciones del mundo y sus significados. Esos modos de comunicación forman un “nosotros cultural”. La imagen acerca de la cultura se nos representa “pura” o “mestiza” teniendo esto consecuencias en cómo percibimos al otro. Nos une a unos y nos diferencia de otros. Puede ser utilizada para aglutinar o para dividir. El equilibrio para que el acercamiento a nos no sea paralelo al enfrentamiento con los otros, distintos, o vistos como distintos, es un modelo de vida deseable y que debería de formar parte, a nuestro juicio, de las preocupaciones de la escuela con vocación educadora.

Ahora bien, coincidimos con Gimeno (op. cit) en que hay que tener en cuenta que existe hoy una gran dificultad por mantener relaciones sociales propicias para el desarrollo de personas libres y autónomas que sean capaces, a la vez, de mantener la colaboración con grupos amplios de personas. Esto es lo que el autor citado denomina la escisión del mundo de la cultura.

Esto que Gimeno denomina la génesis de la escisión del mundo de la cultura (vínculos cognitivos) respecto del de las relaciones sociales (vínculos derivados de la sociabilidad) arranca de un hecho elemental: aquella primera diferenciación de la experiencia que separó el magma social-cultural-afectivo que caracteriza al mundo más primario, de carácter englobante, el conocimiento que nos permite abrirnos a mundos más amplios que el espacio – tiempo en que nos relacionamos con los demás. Nuestra experiencia se enfría y se desliga de la necesidad de la presencia del otro.

El dominio de la cultura y el asentamiento de modelo aceptables de sociedad son dos de las grandes orientaciones modernas de la misma, aunque es perceptible el enorme desequilibrio en la escolaridad a favor de la función cultural ilustrada (dominio del currículo oficial y búsqueda de la extensión) en detrimento de la visión socializador y también ilustrada, por cierto (creación de una sociedad aceptable y de ciudadanos-personas activas y responsables), expresa y refuerza el mismo desequilibrio que existe entre la amplitud del

mundo de cultura a nuestro alcance y la restricción inevitablemente limitada del mundo de nuestras relaciones sociales en general.

La educación incluye siempre en su proyecto una imagen de persona en sociedad. Y la práctica de la misma tiene lugar en organizaciones en las que se desarrolla la vida social en un grupo humano y durante un tiempo determinado y preciso, prolongado o no, y esto tiene consecuencias para quienes participan en ella.

Esta dimensión social debe ser recordada y así la vehiculamos en este trabajo de investigación, en este tesis doctoral, en unos momentos sociales en los que, a nuestro juicio, prima el pragmatismo de las tesis economicistas, el eficientismo y la educación orientada por y para el mercado.

Queremos ofrecer instrumentos críticos para entender y potenciar las relaciones sociales, apoyando un modelo de persona en sociedad; propiciar esto en un ambiente: el aula.

El ser humano hoy es en buena parte el resultado del sometimiento a demandas y pulsiones contradictorias. Se nos ha insistido desde la modernidad sobre la importancia de la autonomía y la libertad del individuo como ser independiente de la comunidad. Y corremos el riesgo de perder de vista –si es que no lo hemos perdido ya- la importancia de las relaciones de interdependencia entre las personas como parte de nuestra naturaleza y como cultura necesaria para la vida en común.

Los mismos conceptos que usan las ciencias sociales tienden a cristalizar en significados separados para el “individuo” y para la “sociedad”, como si las personas tuvieran sentido fuera de la sociedad (Elias, 2000). La persona sólo es posible si lo es en sociedad, la cual es pura estructura abstracta y carente de significados sin la presencia de las personas.

Los seres humanos somos mutuamente dependientes unos de otros por nuestra propia naturaleza, cualidad que expresamos en el proceso de socialización y civilización que experimentamos. En el transcurso de la socialización –que en la escuela experimentamos intensamente en el aula– establecemos contactos e interdependencias que suponen diferentes tipos de lazos que nos crean afinidades, aproximaciones y/o distanciamientos que sentimos en diferentes grados de intensidad. Las libertades y la autonomía tienen que hacerse compatibles con el establecimiento de vínculos con los demás, para no quedar desarraigados, aislados en el egoísmo, distanciados por la insolidaridad o enfrentados por la competitividad, ideas o ideales.

Un aula inserta en un “ambiente educativo” debería contribuir a asentar y fundamentar estas dos dimensiones: instrumento para la conquista de la autonomía y el fomento de los lazos sociales para acercarnos a los demás, acercándonos a los demás. El fomento de un clima social positivo es pues, algo educable, una didáctica. Y esto lo entendemos así, porque, como apunta Gimeno en la obra citada, el precio de la libertad y de la autonomía individual no puede ser la minusvaloración de la sociabilidad, ni su condición la retirada a la vida privada. No podemos renunciar a la libertad ni podemos optar por ser sociales o no serlo. Habrá que intentar educar-nos en las formas de ser sociables y de ser libres.

Estamos inclinados por naturaleza, inexorablemente, a establecer vínculos con los otros y relacionarnos con los demás. Existimos co-existiendo (Todorov, 1995). Si la educación es acción y el propio ser humano también es acción, una educación humanizante no es posible sin la presencia de los demás (Arendt, 1993).

En la necesidad de relacionarnos con otros está el origen de que constituyamos redes sociales de diverso tipo en las diversas circunstancias y ambientes por los que transitamos, de forma que cada vez nos hallamos inmersos en una red progresivamente compleja de interdependencias.

2.2.2. Aula como “tejido” de actividades de convivencia.

La convivencia se “teje” como consecuencia de la manifestación de la necesidad básica de buscar al otro y hacerse presente ante él. Es necesario este tejido porque es necesario para el desarrollo de actividades colectivas e incluso porque actúa de freno para hacer viable la convivencia. Las formas de este tejido no son idénticas, claro, para todos y todas. Ni para todas las escuelas, ni está predeterminada ni acabada desde un comienzo, admite modulaciones, desarrollos diversos. La sociabilidad es tan inevitable como educable, como antes hemos indicado.

Y no choca este principio con el de la privacidad. La defensa de la privacidad es una resistencia contra la intromisión que supone el conformismo ante la injusticia.

La educación en general y la elección de programas de aprendizaje cooperativo como el que nos ocupa tiene mucho que ver con la “nutrición” de la persona para una vida llena de inquietudes que eviten la soledad como vacío.

El aula es más que un ensayo, es la posibilidad viva de intervenir en nuestra identidad personal que pasa a ser mediadora de nuestra propia vida con los otros, como personas y miembros de diferentes grupos. En el aula vemos la presencia del otro, la valoramos y mantenemos la cercanía o distancia con él y nos asociamos o no con otros, condicionados por la educación recibida, que “rellena” la sociabilidad y orienta nuestra identidad social.

El aula no es un ente aislado de la comunidad educativa que la contiene y de la sociedad que la envuelve. Sabemos que las condiciones culturales de la sociedad en este momento histórico, se relaciona con rasgos de las redes que conectan, más allá del aula, a las personas: en una sociedad meritocrática y competitiva, las relaciones sociales tenderán a ser competitivas. En una

sociedad violenta, la violencia tenderá a manifestarse entre los individuos. En una sociedad solidaria, las personas encontrarán el camino señalado para la cooperación. Esa dependencia es real, pero determina que sucede en un aula. Lo condiciona, pero nos negamos a admitir la “derrota de la determinación”.

Nuestra apuesta contiene entender el aula como el espacio donde practiquemos las formas deseables de ser sociales, y quizás hoy deben construirse más que nunca. Formas, quizás, contra-culturales, porque las consideramos adecuadas para mejorar y transformar el existente concreto.

Aulas educativas, porque a la educación le corresponde favorecer, en los seres humanos nuevos modos de ejercer la solidaridad de acuerdo con modelos de vida re-descubiertos culturalmente, formas dignas de vivir. El aula tiene su papel para hacer que arraiguen formas convenientes de ser social. Proporcionar, también, las bases cognitivas de la sociabilidad.

2.2.3 Aula como posibilidad de establecer un clima social básico.

En los “tejidos” de relaciones también se producen “agujeros”. Operan fuerzas negativas de alejamiento del otro, del “diferente”, tan reales como sus contrarias. A veces, en el nivel escolar que nos ocupa en la investigación, la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) es más frecuente que tomemos conciencia de la negatividad y de los conflictos que de lo que nos une. Ocupan más tiempo en las conversaciones “del programa” las negatividades de la sociedad que las cosas bellas que existen por doquier. Y creemos, que en el plano social general, en los medios de comunicación se presentan como actualidad los conflictos sociales, más las “anomalías” que las afinidades de los seres humano. Anomalías, que en el caso de los mass media, son descritas sin ningún rigor analítico.

La educación debería jugar, a nuestro juicio, un papel de asentar y estimular lo que nos une, aminorando lo que nos distancia, que no significa en modo alguno borrar, eliminar la distancia y la discrepancia, que también nos constituye como comunidad.

En el ámbito escolar y más concretamente en el aula, existen vinculaciones afectivas que a nosotros nos parecen un ámbito fundamental en la tarea educativa. La vinculación afectiva es la capacidad selectiva de sentirse atraído por otro, de hacerlo suyo, de aceptarlo o no (Castilla del Pino, 2000). La urdimbre afectiva forma las raíces de la subjetividad. Son los primeros impulsos sociales, la base de todos los demás (Honneth, 1997). Gracias a ellos, nos sentimos reconocidos como personas, lo que nos lleva hacia los demás, a estar y vivir con ellos, quererlos, respetarlos, cooperar, compartir y, lo que tan importante es en la tarea educativa en un aula: hacer cosas con ellos y por ellos. Relacionarse con los demás, ser sensible a los otros y no ser indiferentes a sus necesidades es la base de la vinculación social.

¿Qué nos mueve hacia el otro? ¿Una idea compartida? Lo más probable es que nos acerquemos por los afectos que nos despierta. Lo emotivo no se opone a la racionalidad, sino a la insensibilidad. Ser racional no presupone ausencia de emotividad, pues, a veces, para reaccionar racionalmente hay que estar tocado por la emoción acerca de la realidad (Arendt, 1972).

“Las relaciones sociales nutridas por la amistad y la compasión están en el origen del apego y del conocimiento de los demás, gracias a la empatía y facilitan, como una participación sentimental en la realidad del otro, al que, sintiéndonos cercanos a él, puedo conocer más de cerca” (Gimeno, 2001: 115)

Ésta es la base del mundo social que primero establecemos en torno nuestro. El entorno nuestro más cercano en la escuela es el aula. Estos lazos están modulados culturalmente y están presentes en todas las culturas, tienen

carácter universal y se diferencian también dentro de cada una de ellas y se mostrarán también dentro de cada persona. (Geertz, 1996)

La dimensión sentimental del ser humano ha dejado de ser un objetivo visible de la educación bajo el imperio del intelectualismo y el pragmatismo. Sólo la espontaneidad tan inevitable como humana dada en los intercambios personales de nuestro alumnado ha amortiguado los resultados de este pragmatismo. Asignaturas como Ética o Filosofía han sido las encargadas de tratar estos temas en algunos de sus contenidos. Lo afectivo preocupa “sólo” cuando se producen los también inevitables conflictos de convivencia. Y entonces es cuando esos “casos” se derivan a los servicios especializados. Como si el conflicto estuviese “fuera” del currículo a estudiar y molestase a la eficacia del rendimiento esperado.

Muchos profesores y profesoras no consideran esta esfera de intervención como competencia profesional suya. Transición importantísima la que en este sentido se produce entre la Educación Primaria y la Secundaria, momento en el que el alumnado experimenta una pérdida de “calidez” en las relaciones interpersonales.

Lo cierto es que la escolaridad en la vida de los y las jóvenes representa un cúmulo importantísimo de vida social con los compañeros y compañeras. Y las relaciones afectivas que establecen entre ellos y ellas tienen como origen los contactos que se han desarrollado en el escenario escolar.

El rechazo de muchos y muchas adolescentes hacia la escuela tiene que ver fundamentalmente con la percepción que tienen respecto del espacio-tiempo escolar como algo que no les pertenece ni forma parte de “su” mundo. Mundo que, por otra parte, y siendo totalmente honestos, es un mundo que no les da excesivas oportunidades de manifestarse de forma creativa e integradora en muchos de los aspectos que conforman la vida en sociedad: ciudades habitables, vivienda asequible, programas de ocio, renta básica. Vivimos en la

época de la neo-liberalización. El imperio del mercado: “el que quiera cosas, que las compre”, sabedores de que hay “cosas” que no se pueden ni se deben comprar.

Una de las preocupaciones básicas que nos han movido a la realización de esta investigación es que los modelos de hacer realidad la escolaridad hoy obligan al alumnado a vivir una experiencia paradójica: mientras que la escolaridad obligatoria es una fase prolongada de la biografía de cada uno, ocupándola casi por completo, al tiempo no permite poder ser del todo uno mismo, una misma en ese espacio, en ese tiempo. Instituciones escolares y profesorado deberíamos preocuparnos más por el favorecimiento de la colaboración afectiva y efectiva, por ejemplo, entre escuela y familia; aspecto éste que va a favorecer a priori el clima general de la comunidad educativa, si lo que se quiere es hacer de la escuela un núcleo de referencia de la vida comunitaria.

Así pues, el aula la entendemos también como un espacio social en el que nos hallamos situados con y entre los demás y que está determinado en alguna forma por el conocimiento que tenemos de los otros, por la idea o imagen que elaboramos o heredamos acerca de quiénes son los otros y de quiénes somos nosotros.

La experiencia de conocer (asignar significados) es inherente al encuentro con los objetos y al encuentro con las personas que conocemos para conocer los objetos y viceversa.

El conocimiento tiene en los contactos sociales con los semejantes una de las fuentes fundamentales de la experiencia y hacer esto de una determinada forma, ayuda a construir la imagen acerca de quiénes somos, vínculo básico para relacionarnos con ellos.

Una vez que tenemos la “impresión” (representación cognitiva) de quiénes y cómo somos y cómo son los demás con quienes convivimos, ese conocimiento

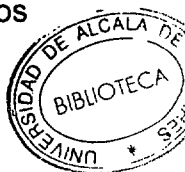
opera como plataforma del sentido común para acercarnos o alejarnos, para establecernos en la que hemos denominado red social del aula, red social de la escuela.

Afectos y conocimientos de los demás son vínculos que se refuerzan recíprocamente: podemos querer más fácilmente a quienes conocemos y podemos conocer mejor a quienes queremos. Saber acerca de los demás es un vínculo que apoya diferentes tipos de relaciones: colaborar, ser solidarios, corresponsables...

Y la elección para nuestra investigación del programa de aprendizaje cooperativo Aprender a Pensar (Filosofía para Niños y Niñas) tiene que ver con el hecho de que este programa crea conocimiento sobre los otros, lo profundiza.

Conocer al otro, a los otros es allanar el camino para encontrarse con él y también la manera, a nuestro juicio, de prevenir enfrentamientos innecesarios y rechazos o, caso de tenerlos, que sean con una base argumental y racional. Filosofía para Niños y Niñas es un programa ante todo educativo, como veremos en mayor profundidad más adelante, y también es un programa cultural porque fomenta el conocer a otros, la llamada *comunidad de investigación*, y convivir con ellos como forma de estrechar lazos positivos. Las relaciones directas proporcionan una visión de los demás que tiene un valor decisivo para la construcción de la red social que establecemos entre los que nos serán cercanos. Y en la generación de los vínculos positivos y en la corrección de los negativos, la educación tiene mucho que ver porque es un potente instrumento reflexivo para generar significados que puedan convertirse en experiencia.

Y una aclaración para finalizar este apartado sobre la gestación de un clima social básico en las aulas: no se trata tanto de difundir “a ciegas” una cultura de la alteridad, que puede ser condicionante de actitudes y conductas hacia los



otros, como ya hemos explicado. Sabemos que la civilización también genera anticivilización y que seres humanos “cultos” han tomado, y toman decisiones bestiales, como cree Steiner (2000). Pero tenemos la esperanza de que otra educación y otra cultura es posible en las aulas, potenciando la capacidad para la crítica, la reflexión y la solidaridad, la autonomía de las personas, combatiendo las creencias en la supremacía de unos colectivos sobre otros, ni siquiera “so capa” de imposición manu militari de supuestos valores democráticos.

2.2.4. Aula como generación de espacio público social y cultural.

Como apunta Yúdice (2002), el papel de la cultura se ha expandido de una manera sin precedentes al ámbito político y económico, al tiempo que las nociones convencionales de cultura han sido considerablemente vaciadas. Ya no es el “contenido” de la cultura el modo de enaltecimiento social (según Schiller o Arnold) o el de distinción o jerarquización de clases (según Bordieu). Tal vez sea conveniente abordar el tema de la cultura y redefinir su concepto y significado en el aula. En la era de la globalización, la cultura es un mero recurso, como quizás comience a serlo también la escuela. Podemos generar cultura en las relaciones humanas, no sólo consumirla.

El aula como espacio público de sociabilidad, liberador, debería estar apoyado por una serie de virtudes sociales que son “fruto maduro en las culturas y que podrían hacer a la ley innecesaria... en la medida en que las leyes regulan el “tráfico” de nuestros contactos y relaciones con los otros en todo momento y circunstancia”. (Gimeno, 2001: 123)

Un aula, espacio público de oportunidades donde cada uno se reconoce como depositario de derechos y obligaciones, consecuencia de procesos de maduración. Donde podría generarse una “nueva” (por renovada) identidad: persona como sujeto social perteneciente también a redes más amplias: familia, barrio, ciudad, que forma parte de colectivos sometidos a su vez a

normas, que habrán de ser reforzadas o no por una educación que profundice en el sentido de pertenecer a esa comunidad que denominamos escuela.

Una cultura opuesta a la exclusión que supone el aislamiento. No hay forma de exclusión más radical que la que implica el sentir que uno es negado, que no cuenta (por ser mujer, niño, gitano, inmigrante, emigrante, anciano, negro, jubilado, parado, delincuente, mendigo o... fracasado escolar o incluso por no hablar, pensar, rezar o querer como lo hacemos "nosotros").

Una cultura donde ser reconocido como alguien que cuenta para otros sea un vínculo esencial para la integración en el espacio social, además de ser una necesidad básica para la persona. Un lazo social trascendente, porque su carencia supone la falta de aceptación de la persona en las relaciones cara a cara y hasta la que puede producirse en los distintos ámbitos de actividad social en los que potencialmente la participación de la persona puede ser motivo para su realización.

La escuela puede ser en sí misma forma de exclusión. Que se naturaliza a través de los mecanismos jerarquizadores y normalizadores que rechazan o relegan a determinados alumnos y alumnas por sus condiciones personales, sociales, académicas, camuflando el "apartheid" bajo la categoría de "fracaso escolar". La escuela aún tolera mal la diferencia, siendo ésta motivo de exclusión.

Sabedores de esta realidad, entendemos que la escolarización crea un ambiente psicosocial en el que tienen lugar importantes relaciones interpersonales horizontales o verticales, según se ejecute la jerarquía de los roles asignados en los que se facilita o no la aceptación del alumnado y donde cada uno, cada una, siente si es aceptado o no personalmente por ser miembro de algún grupo.

El aula, inserta en una comunidad escolar está implicada también con los problemas de exclusión a un nivel más general: debiendo ilustrar críticamente sobre las condiciones económicas, políticas, sociales o culturales que dificultan el que determinadas personas o grupos sean aceptados como alguien que cuenta en la sociedad.

En cada una de las instituciones sociales rigen reglas internas que posibilitan y ordenan lo que compartimos con los demás, reglas que unas veces sirven para garantizar la privacidad; otras para ordenar el poder de los comunicantes y otras para delimitar lo que puede ser o no ser comunicado. Aquello que dificulte, impide o sesgue la comunicación con los otros debe ser objeto de atención en las escuelas para favorecer esa comunicación.

Los vínculos cognitivos, afectivos y sociales operan conjuntamente. Si así lo respetamos, estableceremos relevancia y significatividad al encuentro con los demás en nuestro particular mapa social en el que nos hallamos envueltos.

Pensamos, en fin que los seres humanos tenemos la peculiaridad de poder fijarnos metas y objetivos porque somos capaces de aspirar a ser lo que no somos o a tener lo que no tenemos y porque nuestra capacidad intelectual nos permite imaginar lo que no existe pero puede ser posible. El aula, así, puede ser también un lugar de búsqueda donde nos asociamos, bien que de manera forzosa con otros para la consecución de metas. Y también para conseguir el suficiente apego entre las personas allí reunidas, apego que se basa en la comprensión de la necesidad de su complementariedad para lograr aquello que por sí solos no podemos alcanzar.

Se mantienen relaciones de cooperación, modalidad de sociabilidad, según Gusfeld (1994) con quienes se identifican personalmente entre sí y se reconocen como poseedores de determinadas cualidades en orden a conseguir ciertos objetivos o valores compartidos por los cooperantes.

En estas aulas así entendidas se constituiría también nuestra identidad, según seamos reconocidos en mayor o menor grado como poseedores de las cualidades necesarias para conseguir el objetivo común de acuerdo con las aportaciones que hagamos a su logro y de cómo nos comportemos personalmente en esa tarea.

La cooperación podrá ser más efectiva si existe un buen conocimiento del otro, una fluida comunicación con él e incluso, si fuese posible, una buena relación afectiva. Los vínculos afectivos de acercamiento pueden facilitarlas o complicarlas. Ciertamente.

Un último apunte con respecto a la relación social y los espacios públicos Y es que nuestra decidida apuesta por la generación de un clima social positivo de aula incluye nuestra preocupación por la actual debilitación del concepto "persona" en las sociedades actuales de consumo necesitadas de individuos adaptables al mundo laboral flexible, al mercado sin trabas y a la política subordinada a la economía neo liberal. Este tipo de sociedad no creemos que pueda sobrevivir mejor con sujetos acomodaticios incapaces de mostrar su potencia y singularidad como personas en relación con otros. Base de una transformación social en la que creemos que la escuela y sus aulas, tienen mucho que decir.

2.3. Clima social de aula como consecuencia del actuar cooperativo y como tarea educativa.

De lo estudiado hasta aquí, podemos deducir que el clima social del aula es el ecosistema instructivo-formativo y también la estructura socio-comunicativa que configuran tanto docentes como discentes en cada espacio físico investido como "aula".

El aula es, además, un espacio, una oportunidad, un marco de relación y de desempeño de tareas instructivas y socio-emotivas que hacen realidad el proyecto singularizado de educación donde se acrisolan ideas y proyectos (Medina, 1997a). También se realizan en ese aula prácticas indagadoras que organiza cada docente y equipo con el grupo de alumnos y alumnas en cuya educación desempeña la mayoría de la jornada escolar.

Las prácticas educativas en las aulas son tan singulares como, a veces, enormemente impactantes por sus frutos de aprendizaje. Y sin embargo muchas de las veces son vividas como intentos de privacidad, rigorismo y aislamiento del resto de las aulas y proyectos del mismo centro, del ciclo o del departamento. El aula es un marco integrador y vertebrador, pero ante todo es el lugar singularizado en el que los procesos de enseñanza/aprendizaje tienen lugar. Y deberían tener lugar, a nuestro juicio, estrechamente ligados a otras aulas, ciclos-departamentos y desde ahí al centro y desde el centro al lugar donde esté ubicado ese centro escolar como lugar de proyección y viceversa en los que la acción de la escuela ha de reconciliarse y trabajarse con sentido creador.

La complejidad de los procesos del aula tiene un foco característicos que es el *clima social*. Que en la institución se va construyendo, desde el que se incide y decide el conjunto de tareas formativas que atañen al trabajo del equipo y en equipo.

¿Por qué hemos de plantearnos cómo es y cómo podemos elevar el clima social positivo de un aula? Para responder al estilo interactivo que cada docente y el conjunto de estudiantes vive en la clase y adaptarlo a las necesidades socio-comunicativas de los estudiantes, materias de estudio, focos interdisciplinarios, materiales innovadores, espacio organizado y planteamientos transformadores de la escuela.

La interacción es, pues, el eje del *clima social*. Las relaciones son las dimensiones configuradoras del clima (Medina y Domínguez, 1995).

El clima que configuramos en cada clase se focalizará en la calidad del discurso en sus respectivos códigos integradores (verbal, no verbal) y en las relaciones sinceras y comprometidas que se van afianzando en el proceder ordinario entre docentes y estudiantes, constituyendo en su conjunto un espacio humano vertebrador y transformador de los estilos y procesos creadores del aula.

La mejora global del clima del ciclo, departamento y centro está estrechamente ligada al clima vivido y copercibido en cada aula, aunque, como ya hemos indicado anteriormente en este trabajo, no siempre el clima de un centro es la suma de sus partes. Es algo más. Aunque, como apunta Medina (1997a), si el clima es de cooperación, confianza, esfuerzo compartido, empatía, y las relaciones dicotómicas son compartidas, comprendidas y mejoradas continuamente, se sentarán las bases para que la institución educativa llegue a ser el marco de mejora social y de análisis compartido que ha de caracterizar a todo grupo humano y especialmente al que por su propia naturaleza se convierte en un sociogrupo potenciador de estilos de vida y de clave "generadora" de educación humana y humanizante.

El *clima de centro y de las aulas* se transforma y desarrolla prioritariamente cuando los participantes toman conciencia de su significado y potencialidad para proporcionar un nuevo estado de satisfacción, relaciones y concepción global de la institución educativa.

2.4. Clima de trabajo en el aula.

Uno de los aspectos relevantes que se han estudiado en relación con el clima del aula es el clima de trabajo en la misma. Según Martín Bris (1997), esta es un aspecto que es preciso considerar para conseguir un clima de trabajo adecuado en el aula. En este sentido, resultan especialmente interesantes las aportaciones conceptuales y prácticas que formulan Schwartz y Pollishuke (1995). Destacamos:

- Cuando se haya creado una atmósfera cálida, acogedora y no amenazadora en clase, el docente, la docente descubrirá que sus alumnos y alumnas aprenden de un modo nuevo, dinámico. No obstante, no es fácil crear este ambiente tan deseable. Habrá de irse estableciendo de forma gradual un respeto mutuo entre alumnos y profesores. Y puede conseguirlo estimulando el diálogo, haciendo que nos preguntemos por la investigación que estamos llevando a cabo, incidencia fundamental ésta en el programa sobre cuya investigación estamos presentando en esta tesis doctoral.
- El profesor, la profesora, puede ayudar a sus alumnos y alumnas a creer en sí mismos y a aprender a ser responsable de sus propias acciones.
- Puede estimular y demostrar la importancia de la cooperación planificando actividades en las que el alumnado tenga que colaborar.
- Un profesorado que promueve el respeto, la capacidad de arriesgarse, la enseñanza entre compañeros y compañeras, la decisión, la resolución de problemas y la cooperación, estará en mejor situación para convertirse en facilitador del aprendizaje.

Para crear un ambiente de aprendizaje eficaz es preciso:

- Construir una fuerte relación con el alumnado.

- Conocerles (a los alumnos y alumnas) obteniendo información sobre sus capacidades sociales, afectivas, físicas y cognitivas.
- Promover una conducta adecuada en clase sin escatimar alabanzas, estímulos y reforzamiento más auténtico, siempre que sea posible.
- Pedir la opinión e ideas a los alumnos y alumnas y elaborar con ellos y ellas las normas y rutinas de su clase.
- Estimular el trabajo en equipos entre familia y colegio.

Otro aspecto fundamental es el tipo y las formas de agrupamiento. Zabala (1995) apunta que las diferencias más características de las diversas formas de agrupamiento están condicionadas por su ámbito de intervención: grupo/escuela y grupo /aula.

En cada una de ellas, según si el trabajo se realiza con todo el grupo o si se hacen pequeños grupos de trabajo o equipos fijos o móviles. Hay que precisar si los criterios que se han utilizado para establecer dichos agrupamientos han sido la homogeneidad o la heterogeneidad de los mismos respecto a consideraciones de sexo, nivel de desarrollo, conocimiento, etc.

2.4.1. La organización del aula.

Martin Bris (1997b) plantea una serie de criterios y elementos fundamentales para la organización coherente del aula, entendida ésta como espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje y oportunidad para el desarrollo de la relación humanizante:

- **Establecer agrupamientos.** A la hora de establecerlos, es preciso partir de la idea de la flexibilidad. La interacción es otro principio esencial de los aprendizajes por el cual el alumnado se relaciona entre sí y con el profesorado a través de las actividades que se comparten y de las experiencias que se llevan a cabo en el centro; esta interacción supone un factor importante en la dinámica del proceso de aprendizaje y en la

de la clase en general, por la importancia que tiene el aprendizaje de las capacidades socioafectivas.

Para la formación de grupos es aconsejable manejar principios de homogeneidad y heterogeneidad dependiendo de las características del alumnado, de otros agentes y factores que influyen en el centro y en el aula, y de las actividades de enseñanza y aprendizaje de algunos contenidos que necesitan un estímulo y una atención más directa por parte del docente.

Para la formación de grupos-aula, tanto en el caso de dos unidades por ciclo como en el caso de escuelas pequeñas, habría que priorizar las opciones que atiendan a criterios pedagógicos que faciliten una organización eficaz de los recursos escolares y educativos.

En cuanto a la organización del alumnado dentro del aula el docente deberá tener presente que existen unas formas de agrupamiento más idóneas que otras para realizar las distintas actividades diseñadas.

Para la organización del trabajo en el aula, hay que tener en cuenta el tipo de tareas que se van a realizar.

Como gran grupo podemos señalar la asamblea, en la que pueden tratarse temas generales de la vida de la clase y del centro; inicio del plan de trabajo o de las unidades didácticas, etc.

Los pequeños grupos son los más idóneos para realizar actividades de equipo que atiendan a contenidos procedimentales como pueden ser los referidos a la resolución de problemas, contenidos actitudinales relacionados con la cooperación y ayuda mutua, e incluso a la conceptualización de algunos aprendizajes mediante la verbalización.

Atendiendo a esta organización, de pequeño grupo, es aconsejable, en opinión de Martín Bris, la formación de grupos más estables o de referencia que permitan crear relaciones interpersonales más consolidadas. En estos grupos suelen plantearse conflictos que se deben ir resolviendo en un clima de diálogo para contribuir al fomento de actitudes solidarias.

Las tareas individuales permiten adaptarse al estilo de aprendizaje de cada alumnos, de cada alumna y sus características. Entre otras, podrían llevarse a cabo actividades para el aprendizaje y afianzamiento de ciertos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- **Organización de espacios.** Es otro de los aspectos a tener en cuenta de la organización del aula, que va íntimamente unido a otras cuestiones como los materiales y tiempos. Está directamente relacionado también con la propia metodología y alternativas organizativas: trabajo individual, trabajo de grupo, facilitación de la autonomía, la interacción de los alumnos y alumnas, etc. Es importante que en la escuela el espacio sea entendido como un elemento educativo en el que el alumnado pueda asumir responsabilidades y adoptar actitudes de respeto, limpieza, colaboración, etc. Espacio:

Que sea entendido como algo propio.

Que los alumnos y alumnas puedan participar en su organización.

Que permita una organización flexible del trabajo en el aula.

Que sea funcional y agradable.

Que los espacios comunes también sean considerados como espacios educativos. La vida, el trabajo, los “productos” realizados no siempre tienen que quedarse dentro de las cuatro paredes del aula; su exposición en espacios comunes y abiertos, como los pasillos, el patio, espacios del barrio donde está ubicada la

escuela... suelen estimular a los autores de algunos resultados del proceso de enseñanza/aprendizaje.

○ **Distribución de tiempos**

El conocimiento y el inicio de la participación del alumnado en la organización temporal deben permitir y potenciar también el desarrollo de su autonomía. Lentamente y de forma progresiva el educador, la educadora irá creando situaciones que permitan al alumnado organizar y controlar sus tareas.

Aquí es donde el profesor, la profesora puede constatar tanto la diversidad de ritmos de trabajo como niveles de autonomía, que constituyen elementos o aspectos que hay que evaluar en el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

También proporcionan al alumnado la posibilidad de planificar sus tareas escolares y actividades de ocio, teniendo en cuenta el tiempo de que dispone, la capacidad de tareas, sus preferencias en el orden y su propio ritmo de trabajo. A través de los ajustes y desajustes que experimenta, va afirmando su percepción de la duración de las actividades y de sus propias posibilidades y limitaciones.

En relación con la organización del tiempo, deberíamos procurar:

Tener programadas las secuencias de actividades, adoptar métodos y recursos de cada una de las actividades teniendo en cuenta tanto al conjunto del grupo como a cada alumno y alumna que requieran una atención específica. Asimismo, ajustar el tiempo de esas actividades.

Hacer partícipes a los alumnos y alumnas de las decisiones relativas al tiempo en el que van a realizar algunas actividades y a la forma de

organizarse para saber qué hacer antes y qué después, cómo desenvolverse en el espacio libremente, respetando el trabajo y decisiones de los demás y dónde encontrar el material que cada actividad exige.

○ **Utilización de materiales**

Los materiales curriculares deben estar al servicio de la programación educativa y ser coherentes con ella. Programación que el equipo haya realizado y no ser un sustituto de ella. También parece necesario tener en cuenta criterios de selección de materiales que respondan a los principios metodológicos que informan el currículum.

Tan importante como la selección de los materiales y recursos didácticos es el uso y organización de los mismos. La participación del alumnado en la organización de los materiales y recursos didácticos en el aula puede servir para iniciar y aplicar el aprendizaje de algunos procedimientos y actividades básicas.

2.4.2. Optimizando las relaciones entre profesorado y alumnado.

Contamos con numerosas técnicas que permiten optimizar las relaciones entre profesorado y alumnado. Si no situamos en el marco de la disciplina educativa, podemos establecer algunos principios básicos de actuación compartidos por la mayoría de los planteamientos que abordamos, aunque cada uno de ellos lógicamente desarrolla estrategias específicas para llevarlas a cabo.

Un aspecto fundamental es el de responsabilizar al alumnado de su propio proceso de aprendizaje. Esta premisa desarrollada en la práctica por el movimiento de autogestión pedagógica representado por autores como Lapassade (1977), Lobrot (1976) y Loureau (1975) ha sido aplicada como método educativo en experiencias como Summerhill de A.S. Nelly, la Escuela de Barbiana de Lorenzo Milani o la Escuela Costa i Llobera. En ellas se parte

de un concepto de sociedad democrática en la que todos los sectores pueden y deben participar. El centro escolar, considerado como una “microsociedad”, adopta diversas técnicas procedentes del ámbito socio-político: asambleas, reuniones por estamentos, gestión comunitaria... que conformarían las bases de la convivencia educativa y serán el eje determinante del quehacer pedagógico. Estas técnicas no sólo serán un medio de organizar la vida escolar, sino un fin en sí mismas como objeto de aprendizaje del alumnado.

Paralelamente a la concepción participativa y democrática de la escuela se desarrolla una nueva forma de plantear las relaciones entre alumnado y profesorado. Del estilo interactivo basado en la subordinación se avanza hacia una fórmula de cooperación entre los dos sectores. El alumnado asume el verdadero protagonismo en el proceso de aprendizaje y participa directamente en la transformación de las estructuras internas del aula y del centro. Así, el grupo empieza a autogestionar su propio funcionamiento. No solamente crea sus propias normas, sino que también realiza el seguimiento de su aplicación. Pasa de tener un rol de “invitado, invitada a la fiesta” a ser el anfitrión de la misma, con la responsabilidad que ello comporta. No es este un proceso que se consiga fácilmente. El grupo de alumnos y alumnas pasa por distintas fases antes de llegar a asumir la responsabilidad de su aprendizaje. En general, se parte de una confusión inicial que deriva hacia un período de organización para finalmente, lograr el trabajo eficaz en una estructura de grupo autogestionado.

El educador, la educadora, debería ser capaz de asumir esa transición del grupo –a veces conflictiva- hacia la autonomía personal. Su función sería la de guía y dinamizador del proceso siempre en un rol de actuación secundario y discreto. A través del seguimiento de los diarios personales de profesores y profesoras que han experimentado esta metodología se observan resultados bien distintos en función de la existencia de facilitadores del proceso tales como las características del grupo, el apoyo y trabajo conjunto del equipo educativo o los recursos físico-sociales disponibles. No obstante, las conclusiones apuntan a considerar las características personales y preparación técnica del educador como verdadero condicionante del éxito o fracaso del

grupo. De ahí, la importancia de contar con educadores y educadoras formados, tanto desde el punto de vista técnico como personal.

Conseguir un clima positivo en el centro y en el aula es otro parámetro a tener en cuenta en la práctica docente. Este objetivo es el que plantea el método de las consecuencias lógicas y naturales (Carlson, Casey y Thorpe, 1987) que enmarca la acción en un modelo de sociedad donde el alumnado, como cualquier ciudadano, es un sujeto de con derechos y deberes en el seno del grupo y, por tanto, debe aprender a responsabilizarse de las consecuencias de su comportamiento. Relación entre disciplina y modelo social y en una sociedad democrática y plural, el alumnado reclama protagonismo y rechaza la autoridad arbitraria del adulto. Lo que no quiere decir que no necesite ser “influido” y guiado por el educador, sino que éste debe adoptar fórmulas efectivas que respeten los deseos y necesidades del alumnado.

Estas condiciones nos llevan a plantearnos cuál debe ser la actitud del educador, de la educadora. Según este método, el adulto tiene que adoptar una actitud amable, aunque firme mientras que la firmeza se basa en el respeto a sí mismo, lo cual permite que el alumnado tome conciencia de los límites que la convivencia establece y acepte las sugerencias de mejora que se le proponen.

En consecuencia, las actitudes autoritarias o, por el contrario, permisivas, deberían evitarse por ser dos polos opuestos e igualmente negativos para el alumnado, que se confunde tanto por exceso como por defecto de autoridad. Mucho más efectivo resulta utilizar el diálogo y la negociación como medios de optimizar las conductas negativas. A partir del establecimiento del origen y objetivo de éstas –deseo de poder, venganza, falta de autoestima, etc- pueden determinarse las acciones más adecuadas para cada caso en particular.

2.4.3. Configuración de aula y ambiente de clase.

Schwartz y Pollishuke (1995), en un trabajo sobre aprendizaje activo, plantean la organización del aula centrada en el alumnado. Formulan una serie de

propuestas para la configuración de la misma, señalando que el ambiente que creemos en el aula tiene un profundo efecto en el desarrollo social, afectivo, físico e intelectual de los alumnos y alumnas durante el proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en el aula. Para que adquieran una actitud positiva hacia el colegio, hacia el centro escolar y el aprendizaje necesitan estimulaciones: visuales, organización, espacio y una sensación de acogida y seguridad.

Driscoll (1989) propone mejorar el ambiente de la clase y señala que tanto la historia como nuestra propia experiencia demuestran que procesos de enseñanza/aprendizaje pueden desarrollarse en cualquier parte. Incluso, actualmente, los profesores comprueban que la distribución del espacio físico puede influir de modo significativo en el comportamiento del alumnado y producir diferencias importantes en su aprendizaje. Con un enfoque muy práctico formulan propuestas destacando la importancia que tiene decorar juntos el aula, asignar un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio, así como el cuidado de la clase.

Loughlin y Suina (1995) en un trabajo sobre diseño y organización del ambiente de aprendizaje, señalan que durante muchos años los y las arquitectos de las escuelas fueron considerados como los creadores del ambiente de aprendizaje, mientras que al profesorado se le estimaba como "ama de llaves" que disponían, dotaban y adornaban.

El profesorado veía el ambiente de aprendizaje como una especie de escenario para la enseñanza y el aprendizaje, un fondo placentero, pero inerte, para la vida de la clase.

El entorno físico del aprendizaje, señala Martín Bris (1997a) tiene dos elementos principales: la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto. Ambos interactúan para fortalecer o limitar la contribución del entorno al aprendizaje del alumnado. Cada uno es esencial e influye en la conducta y el aprendizaje, pero la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto poseen diferentes funciones y características.

Estos mismos autores que señala Martín Bris (1997a) formulan unas aportaciones respecto a la disposición del ambiente, el entorno y tareas de disposición ambiental. A saber:

- Que descansan en un entendimiento de las relaciones entre entorno físico y conducta, entre disposiciones ambientales y aprendizaje.
- Que pueden ser un poderoso instrumento docente o pueden construir una influencia no dirigida ni reconocida.

2.4.4. La intervención con el alumnado.

Existen programas que constituyen instrumentos de actuación holística para la mejora del clima relacional en los centros escolares. Su objetivo es incidir en los distintos sectores implicados directa o indirectamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje que se gesta en el aula, pero también en el claustro y en el grupo de padres y madres interesados en colaborar de forma más directa y eficaz en la educación de sus hijos e hijas. El proceso puede realizarse paralelamente con los tres estamentos o bien de forma secuenciada y gradual, de modo que se inicie la reflexión con el sector del profesorado para continuar con el alumnado y los padres y madres, en el orden que se vea conveniente. En función del contexto y las características de la organización interna del centro, se puede optar por alguna de las dos vías u otra cualquiera que se considere factible.

Así las cosas, la autorreflexión y la revisión de actitudes personales conllevan el desarrollo de la autoestima a través del planteamiento de objetivos de mejora en ámbitos concretos de la vida de los alumnos y alumnas. La adquisición de unos hábitos personales de autoanálisis es una meta importante a conseguir en la educación. Este aspecto nos puede ayudar para afrontar reflexivamente sus y hasta nuestras propias crisis, así como para desarrollar un estilo de relación con nuestro entorno más enriquecedor y maduro. Además de esta faceta personal, el proceso también puede mejorar lógicamente el entramado de cohesión del grupo y ser un medio de resolución de conflictos.

Se pretende, en definitiva, que el mismo grupo participe en la organización del ambiente o clima del aula. Y en lugar de percibir la disciplina y el orden como un control externo, se tratará de desarrollar en el grupo el deseo de obtener un ambiente libre de tensiones en el que desarrollar mejor el proceso de enseñanza/aprendizaje.

2.4.5. Clima de trabajo y eficacia.

En el trabajo dirigido por Martín Bris (2003) "Clima de trabajo y eficacia de centros docentes", se explora y valida empíricamente un modelo teórico causal que relaciona las distintas dimensiones del clima (motivación, relaciones, participación, etc) de las instituciones escolares con la eficacia de las mismas (rendimiento, satisfacción, etc).

Es posible distinguir dos dimensiones específicas y esenciales de la puesta en marcha de una política de perfeccionamiento en el medio organizacional:

- La integración de las políticas de perfeccionamiento en la concepción general e integral de la administración personal y en la filosofía de la organización.
- El establecimiento, la definición y la estructuración del ambiente de trabajo en el que se puedan optimizar los procesos de aprendizaje.

En dicho trabajo (Martín Bris, 2003) se alude al concepto de "imagen", que no es fácil separarlo del de *clima*. Cualquier organización con usuarios se dota, lo quiera o no, con unas determinadas imágenes de sí misma y hasta es muy probable que éstas sean fruto, en diversas ocasiones, del clima que impera en la organización. La imagen nos diferencia, nos proporciona personalidad.

Según Royo (1996:3), podemos distinguir cuatro tipos de imágenes de escuela con un alto grado de interacción interna:

Imagen objetiva. Es su realidad física y fáctica. Lo que es y lo que hace: edificio, número de profesores, nivel de limpieza, orden, signos externos, publicaciones, papeles, logotipos, aspecto externo. Así como los restos físicos que su historia ha dejado: rutinas, tradiciones, celebraciones, relaciones establecidas con el entorno...

Imagen subjetiva o autoimagen. Se encuentra en la mente o imaginario colectivo de los sujetos de la escuela, especialmente profesorado y alumnado, pero también padres y madres comprometidos con ella. Está compuesta por multitud de valoraciones, vivencias y suposiciones que interpretan subjetivamente la imagen colectiva. El contenido emocional y motivador es elevado.

Imagen pública o externa. La que el entorno tiene de la escuela. Para este entorno, esa es la verdadera identidad de la escuela. El público (alumnado, padres y madres comprometidos con ella) cree saber qué es la escuela, qué puede aportar, qué puede esperarse de ella, de qué carece, qué le sobra...

Imagen prospectiva o proyectada. Lo que la escuela debe ser. El proyecto de escuela, su modelo. Está plasmada en el Proyecto Educativo de Centro, pero sobre todo en la intención de los directivos, de las autoridades educativas o de algunos profesores, profesoras, padres, madres más implicados. No se trata de una imagen general sobre el ideal de escuela, sino de la confluencia de tres vectores: posibilidades, oportunidades, deseos. Confluencia que facilita la formulación de objetivos y la vivencia de una filosofía o cultura de escuela (Owens y Steinhoff, 1989).

Estas cuatro imágenes muestran un alto grado de interacción entre sí. Si tal interacción es positiva, puede hablarse de imagen coherente o global. En caso contrario, nos encontramos con una imagen fragmentada que normalmente corresponde a una institución incoherente e invertida.

A juicio de Murillo (2002), un primer elemento de consenso entre todos los investigadores es la idea de que el clima escolar es un factor de eficacia escolar de primera importancia, de manera que difícilmente podemos imaginar un buen centro, un centro eficaz, con un clima negativo. El clima escolar y de aula son factores clave para la eficacia de los centros y, en consecuencia, incrementar la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa ha de ser una prioridad ineludible para mejorar los niveles de calidad. El concepto de clima escolar ha tenido dos grandes interpretaciones en la historia de la eficacia escolar: entendido como atmósfera ordenada (su importancia, las reglas y normas, los castigos y recompensas, el absentismo y abandono, la satisfacción en este tema, etc. Y el clima en términos de orientación hacia la eficacia y las buenas relaciones internas (prioridades de mejora de la eficacia por medio del clima, percepciones sobre las condiciones generales que mejoran la eficacia, relaciones entre alumnado y profesorado, directiva y alumnado, entre profesorado entre sí, compromiso del alumnado, mobiliario y construcciones, etc.

Asimismo, consideramos el clima de aula, cuyos componentes son las relaciones dentro del aula (entre el alumnado, alumnado y profesorado, empatía, actitud del profesorado frente al alumnado, el orden, control del aula, las reglas de funcionamiento, etc, la actitud de trabajo y la satisfacción.

2.5. Aula como ambiente de aprendizaje.

Báez y Jiménez (1990) en un trabajo titulado “Ambiente de aprendizaje: relaciones con características individuales y psicosociales”, comentan que el

aula ha venido relacionándose como un significativo lugar de intercambio y aquí se construyen competencias de tipo socio-interpersonal y cognitivo académico.

Esto es así fruto de la perspectiva interdisciplinar que integra enfoques y resultados obtenidos por sociólogos, psicólogos e investigadores educativos.

El ambiente de aprendizaje del aula es el conjunto de características organizativas, motivacionales y psicosociales de la enseñanza y de la relación entre el profesorado y el alumnado.

Los investigadores sobre el ambiente en el aula tratan de responder a preguntas como:

- ¿Se muestra el alumnado preocupado por aprender?
- ¿Participan en las explicaciones y discursos de clase?
- ¿Existen problemas de disciplina o comportamiento? ¿Por qué?
- ¿De qué depende su solución?

La investigación ambiental se ha categorizado en tres grupos, según los principales tipos de transacciones humanas con el ambiente (Stokols, 1977):

- Orientación. Procesos cognitivos mediante los cuáles las personas perciben su entorno, predicen qué ocurrirá y deciden qué hacer.
- Operación. Procesos mediante los cuales las personas actúan sobre... y son afectadas por el contexto.
- Evaluación. Valoración de la eficacia de las propias acciones sobre el ambiente y la adecuación del medio para futuras acciones.

En cada uno de estos procesos existen diferentes tópicos de investigación. Especialmente relevante para el caso educativo son las investigaciones sobre clima escolar y ambientes de aprendizaje.

En este sentido, hay autores significativos como Moos y Fraser que definen el ambiente de aprendizaje del aula en función de las percepciones compartidas por el alumnado y, en ocasiones, por el profesorado.

Frente a la observación externa, el uso de cuestionarios permite caracterizar el aula a través de los ojos de sus propios protagonistas. Además, el alumnado tiene la ventaja de contar con una experiencia que les convierte en informantes privilegiados, aunque normalmente desaprovechados como tales.

2.6. Reflexiones sobre el objeto de nuestra investigación: “La mejora del clima social de aula”.

Nuestro objetivo en el trabajo que presentamos es un intento por ser más competentes en el oficio que nos ocupa: oficio de maestro, de maestra. La mejora profesional, como indica Zabala (2000: 11), generalmente se consigue “mediante el conocimiento y la experiencia. El conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para intentar dominarla”.

Muchos son los autores que constatan la complejidad de las variables que intervienen en los procesos educativos (en número y en grado) y de las interrelaciones que se producen entre ellas, resultando considerablemente difícil controlar la práctica educativa de una forma totalmente consciente. Sabemos que en las aulas ocurren muchas cosas a la vez y durante bastante tiempo, lo cual dificulta el intento de encontrar pautas o modelos que racionalicen la práctica educativa. En este sentido Zabala (2000) recupera las dos maneras de desarrollar la práctica educativa elaboradas por Elliot (1993).

- El profesorado que emprende una investigación sobre un problema práctico,

cambiando sobre esta base algún aspecto de su práctica docente. En este caso, comprender lo que ocurre precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes.

- El profesorado que modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico después de comprobar la eficacia para resolverlo. Aquí, a través de la evaluación, la comprensión inicial del profesorado sobre el problema se modifica y cambia. La decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión.

La consideración de Elliot nos parece importante en cuanto a la configuración de nuestro trabajo. El primer tipo de actuación escolar de los profesionales supone que existe una actuación "racional" en la cual se seleccionan las acciones didácticas sobre la base de una contemplación de la situación. El segundo tipo representa con más exactitud la lógica natural del pensamiento práctico. Lógica que hemos querido seguir en la investigación que presentamos.

Entendemos que la mejora de cualquiera de las actuaciones humanas pasa por el conocimiento y control de las variables que intervienen en ellas. El hecho de que los procesos de enseñanza/aprendizaje sean complejos hace necesario que el profesorado disponga y utilice referentes que nos ayuden a interpretar lo que sucede en el aula.

Los propios efectos educativos de las interacciones que suceden en el aula dependen en buena medida de la interacción compleja de todos los factores que se interrelacionan en las situaciones de enseñanza/aprendizaje: el tipo de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación del proceso, el estilo del profesor o profesora y las relaciones sociales, contenidos culturales, disposición de los alumnos y las alumnas en el aula...

Podríamos afirmar que hay actuaciones, formas de intervención, relaciones profesorado-alumnado, materiales curriculares que son más apropiados que otros para aprender aquello que queremos enseñar.

Necesitamos modelos teóricos que contribuyan a que el análisis de la práctica sea verdaderamente reflexivo. Referentes teóricos entendidos como instrumentos conceptuales surgidos del estudio empírico y de la condición ideológica que permita fundamentar nuestra práctica.

Entendemos la escuela como una comunidad donde tenemos la oportunidad de socializarnos como seres humanos, porque somos seres sociales al fin y al cabo. Comunidad educativa abierta al contexto para colaborar con él hacia la transformación social. Comunidades educativas donde el valor de la gestión democrática participativa sea un pilar fundamental, un marco referencial.

Sabemos que los procesos educativos son complejos. No es fácil identificar todos los factores que los definen. La práctica docente obedece a muchos condicionantes: parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales del profesorado, medios y condiciones físicas existentes, etc. Pero, a la vez, la práctica es también compleja, como el propio pensamiento (Lipman, 1995). Es así como entendemos a priori que el aula, espacio y oportunidad de socialización y lugar de realización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela se configura como un microsistema definido por una organización social, unas relaciones interpersonales, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos donde los procesos educativos vienen condicionados por estos microsistemas y donde, además, los procesos se explican con elementos estrechamente ligados e integrados en dicho sistema. Cuanto de educativo suceda en un aula, dependerá en buena medida de que lo sea también en todos y cada uno de los elementos descritos.

Las actuaciones del profesorado y del alumnado y las relaciones que se producen en el aula entre ellos, afecta al grado de comunicación y a los vínculos afectivos que se establecen, que dan lugar a un determinado clima de convivencia. Este marco convivencial, va a influir en la transmisión del conocimiento, así como los modelos y propuestas didácticas van a influir sobre ese clima. Consideramos que la mutua influencia programa didáctico-clima hará que nos acerquemos con mayor acierto a delinear necesidades de aprendizaje que incidan en la construcción de sociedades más justas y humanas.

Nuestra investigación pretende estudiar el efecto de un programa de aprendizaje cooperativo (Programa Lipman de Aprender a Pensar) sobre el *clima social de aula*, e hipotetizamos que el desarrollo de dicho programa va a mejorar ese clima. La propuesta del programa Lipman se aleja de aquellas concepciones de la escuela que atribuyen a la misma el hecho fundamental de seleccionar a los “mejores” en relación con su capacidad para aprender aquello que el curriculum oficial demanda. La justificación de los esfuerzos educativos y la valoración de determinados aprendizajes por encima de otros ha sido la potencialidad para alcanzar unos objetivos determinados por su valor a largo plazo respecto a distintas capacitaciones profesionales.

2.7. Notas introductorias sobre la elección del programa Filosofía para Niños y Niñas y su influencia en el clima social de aula.

La elección del programa de aprendizaje cooperativo “Aprender a Pensar” o “Filosofía para niños y niñas” proviene por una parte de mi participación en dicho programa desde hace aproximadamente quince años, cuando el profesor Félix García Moriyón lo presentó en España (Madrid) después de que él mismo lo estudiara junto al profesor Matthew Lipman en *el Institute for the Advancement of Philosophie for Children en Montclair State University* de

Nueva Jersey en Estados Unidos. La educación para el pensar surge en el Instituto Lipman, (Director del “Institute for the Advancement of Philosophy for Children”, localizado en Montclair, New Jersey).

Matthew Lipman es el creador del Programa de Filosofía para niños y jóvenes. Este Programa se está aplicando en más de 30 países del mundo con el objetivo general de cultivar el pensamiento crítico, creativo y solidario. A través de este programa se ofrece una forma de trabajo escolar que se preocupa por los contenidos de estudio, pero por encima de todo, por **“aprender a pensar mejor”**.

En Filosofía para Niños y Niñas, el alumnado –junto con el profesor, profesora– comienzan leyendo cuentos, historias. Estas historias tratan de personajes que descubren cómo razonar más efectivamente y cómo aplicar sus razonamientos a las situaciones de la vida cotidiana. Estas historias luego son discutidas por el alumnado en la clase, guiados por docentes especializados en el trabajo de hacer Filosofía con niños. Se pretende que el alumnado se motive a participar en los diálogos de la clase, aprendan a escuchar, valorar las opiniones de los otros así como las propias, comprendiendo que sus contribuciones pueden ser tan valoradas y respetadas como las de sus pares. En las historias encuentran aspectos problemáticos que examinan durante la discusión filosófica, deliberan entre sí y paulatinamente internalizan un proceso de indagación que conlleva el desarrollo de personas pensantes, reflexivas y sumamente creativas.

Todo este proceso transcurre en clases dinámicas y divertidas para los alumnos. Variadas e innovadoras técnicas de trabajo son llevadas a la clase, concibiendo a la Filosofía como algo que los niños pueden “hacer” y no como se la veía tradicionalmente, una disciplina reservada para el ámbito universitario. El propio profesor Lipman dice al respecto que:

“Si la filosofía comienza con el asombro, también se puede decir que surge con un diálogo reflexivo que enriquece y trae una mayor comprensión de las vivencias. (...)El impacto en los adultos de mañana podrá ser tan serio que nos

lleve a preguntar por qué vivimos, hasta hoy, a los niños de la filosofía". (Lipman, 1995).

La elección del programa Lipman de "Aprender a Pensar" obedece también a la influencia que el programa tiene en cuanto a la estructuración de las interacciones interpersonales en el aula.

La persona, en el proceso de acercamiento a los objetos de la cultura, aporta su experiencia y los instrumentos que le permiten construir una interpretación personal y subjetiva de lo tratado. En cada persona, el resultado de dicho proceso puede ser diferente. Con aportes diferentes e interpretaciones que irá haciendo de la realidad, poseyendo elementos compartidos necesariamente con los otros. Así entiende también el programa Lipman el acercamiento grupal al objeto de conocimiento, en este caso, aprender a pensar en comunidad – aula- que dialoga sobre relatos compartidos.

El programa Lipman podría considerarse también como un programa de *enseñanza adaptativa* (Miras, 1991) porque acepta la diversidad inherente a la naturaleza humana y cuya característica distintiva es la capacidad para adaptarse a las diversas necesidades de las personas que la protagonizan. Se concreta en la aceptación didáctica de todas las variables que están presentes en las diferentes estrategias que se pueden poner en marcha para operativizar la influencia educativa de un diálogo participativo y respetuoso sobre diferentes realidades humanas sobre las que podemos y debemos interrogarnos.

Además, esta elección obedece también al hecho de que el programa de Filosofía para Niños y Niñas establece una interacción directa entre alumnado y profesorado que facilita al profesorado y al alumnado el seguimiento del proceso desarrollado en el aula. Proceso de intervención diferenciado, coherente con lo que estamos poniendo de manifiesto: el desarrollo de la democracia participativa en el aula a través del "aprender a pensar en comunidad de investigación". Una actividad mental autoestructurante que posibilita el establecimiento de relaciones humanas gratificantes. Para ello, es imprescindible que el alumnado tenga la oportunidad de expresar sus propias

ideas y, a partir de ellas, potenciar las condiciones que les dispongan a revisarlas a fondo y a ampliar las expresiones de esas ideas con otras nuevas, haciendo que se den cuenta y nos demos cuenta de nuestras limitaciones, situándonos en condición de modificarlas si es preciso, al tiempo que juntos buscamos nuevas alternativas.

Una de las claves del programa Lipman es que se aprende a participar, participando, se aprende a dialogar, dialogando y se aprende a pensar pensando. Los niños son filósofos porque *hacen* filosofía. “Sólo” hace falta acercar relatos y experiencias de vida que les sean cercanos, significativos. Para ello, el profesorado debería creer sinceramente en las capacidades de sus alumnos y alumnas.

El programa Lipman de “Aprender a Pensar” nos propone la verbalización de experiencias vividas en situaciones de actividad compartida con otros y la resolución de problemas de manera cooperativa que permita la confrontación de ideas, la resolución de dudas.

Para aprender es indispensable generar un clima, un ambiente adecuado. Este clima se constituye en un marco de relaciones en el que predominan la aceptación, la confianza, el respeto mutuo, la solidaridad, la sinceridad. Parece obvio que el aprendizaje se potencia cuando convergen estas condiciones que estimulan al trabajo y al esfuerzo compartido, creando un entorno seguro y ordenado que ofrezca en el aula la oportunidad de participar en la multiplicidad de interacciones que fomenten la cooperación y el trabajo en grupo.

Estas cuestiones son las que nos han sugerido hipotetizar que la aplicación del programa Lipman durante el año escolar 2002/2003 en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria mejora el clima social de aula.

Al estudiar el clima del aula no nos olvidamos que ese aula está inserta en una organización más amplia: escuela, instituto. Coincidimos con Fernández Enguita (2001) en que la Educación Secundaria dividida más o menos estrictamente en asignaturas o materias puede convertirse en un caos si no

existe cierta unidad de propósito, asegurando mecanismos de coordinación entre ellas. Todo centro de enseñanza es una organización y, como tal, un sistema. Una organización es la ordenación de cierto número de actividades personales y medios materiales para el logro de ciertos fines y toda organización es un sistema racional, lo que no quiere decir que sea necesariamente una ordenación acertada de los medios, la mejor posible o simplemente buena.

Coincidimos, asimismo, con Gimeno (1998), en que la racionalidad es una relación instrumental entre recursos y propósitos. Esta investigación, esta tesis doctoral pretende aportar algún elemento de racionalidad a la tarea educativa en los centros escolares. Una tarea educativa, vehículo de pensamiento y de acción.

3. TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA MEDICIÓN DEL CLIMA DE AULA.

3.1. Aula como grupo humano, comunicativo y oportunidad para la cohesión.

El aula es un grupo humano en tanto que promueve y establece una fecunda interacción entre sus miembros. El aula, así es un espacio comunicativo facilitador, comprensivo e intencional entre sus miembros. Es un cúmulo, pues, de acciones y de efectos (Medina, 1989).

En el aula, diversos sistemas actúan simultáneamente. La comunicación puede ser fluida y bidireccional, verbal y no verbal. El sistema de comunicación que establecemos en el aula está en relación con el tipo de metodología seleccionada, el estilo de interacción que creamos, la actitud puesta en acción y la asimilación que el profesor, la profesora, hace de su estilo de enseñanza. (Heinemann, 1980).

La comunicación didáctica sería la facilitación y clarificación de los mensajes valiosos que optimizan las dimensiones intelectuales, socioafectivas y emocionales del alumnado.

La cohesión viene definida como la fuerza que mantiene unidos a los miembros de un grupo facilitándoles el logro de sus objetivos, constituyendo una estructura nueva, distinta a un sumatorio del número de miembros.

El aumento de la cohesión es un objetivo que hemos de proponernos si deseamos crear un *clima social* basado en la sintonía y la aceptación común entre los miembros del aula.

La aceptación mutua de los miembros refuerza la cohesión, a medida que se alcanzan los objetivos se promueve sobre el grupo un sentimiento de confianza y de reforzamiento de la cohesión.

Algo que facilita el aumento de la cohesión de un grupo son las normas y cómo han sido construidas. Las normas son un conjunto de pautas que orientan y regulan el comportamiento de los miembros de un grupo. Este conjunto de normas genera un código que condiciona la conducta de los miembros de un grupo.

Cada grupo humano crea sus propias normas que permiten a sus miembros sentirse seguros y con posibilidades de participación. Ahora bien, cómo se hayan elaborado estas normas y el grado de participación en la elaboración de las mismas condiciona un *clima* de relación que se establece en ese grupo, si hablamos de escuela, en ese aula.

En terminología usada por Medina (1989b), “cada aula es un nicho de negociación”, tanto explícito como implícito. En la medida en que se clarifiquen las percepciones y expectativas de los miembros del grupo, se configurará un entorno más seguro y auténtico de relación humana para los miembros de ese grupo-aula.

Así pues, la norma debería ser considerada como expresión del estado personal de sus miembros y tendrá significación y será aceptada como base de actuación.

Otro de los aspectos fundamentales que conviene estudiar en el sistema de relaciones en el aula, es el denominado **rol**. Rol es una función que alguien cumple. La asunción de una función y la aceptación externa de la misma realizada por un miembro del grupo. En el aula, se tiende a ejecutar el rol específico que la institución escolar decida asignarles. Gilly (1980), observa que cada miembro del aula se ve influido por el papel que la sociedad y la institución escolar espera de él. El rol es fruto tanto de “su” percepción como de la función que llevan a cabo los miembros de ese grupo-aula.

El estilo y personalidad del docente tiene incidencia en el desarrollo y asunción de un tipo u otro de roles. La actuación del profesorado no sólo condiciona la actuación de cada alumno, de cada alumna, sino la evolución del grupo-clase y el clima social que en su conjunto se genera (Medina, 1989a) formando un todo complejo, en palabras de Hargreaves:

“La complejidad de los grupos humanos aún se intensifica cuando se trata del aula (...). Es por la complejidad de la institución escolar y especialmente en el nivel obligatorio, al ser sus miembros impelidos a formar parte de la escuela, a veces en contra de su voluntad, viviéndose su permanencia en aquélla como una experiencia negativa. La institución escolar debiera potenciar la autonomía personal y la responsabilidad de sus miembros, pero habitualmente fomenta el control y la carencia de iniciativa, lo que aún incrementa la tensión de las relaciones que se establecen entre ellos” (Hargreaves, 1977:112).

Por otra parte, *“no habrá juicio riguroso que pueda emitirse derivado de la simple comparación de resultados escolares que no tenga en cuenta la multiplicidad de factores culturales, psico-sociales y de otra índole que determinan de manera sustancial el ambiente de enseñanza y el de aprendizaje”* (Villa y Villar, 1992:10).

Las relaciones del ser humano con su ambiente no sólo son de interés para la psicología ecológica, sino también para la psicología de la personalidad, cognitiva, emocional, etc. El currículum no sólo puede quedar configurado por el contenido conceptual. Sería como desnaturalizar el aprendizaje y, por ende, desposeer a la escuela de un elemento central para humanizar el aprendizaje y los procesos que lo configuran. El currículum queda configurado por toda la aportación cultural que ofrece la escuela, debiéndose convertir ella misma en el núcleo desde el que se forja el ambiente propicio para desarrollarnos como seres humanos y para el aprendizaje.

El medio que se forja a partir de las características de profesorado y alumnado gravita igualmente en el condicionante del clima del aula en el que el bagaje

cultural individual, las circunstancias personales que cada uno transporta a diario desde su hogar –con todas las circunstancias y envolventes sociales que en ese hogar se viven- tienen mucho peso.

El sistema social que se constituye en el aula en sentido más estricto, aparece también interrelacionado con la organización administrativa. De tal manera que el aula es una oportunidad para la creación de espacios de participación, de democratización de la vida escolar, en definitiva. Esto es de una importancia capital a la hora de constituir climas que generen grados de satisfacción y de corresponsabilidad entre los integrantes del aula.

El *clima del aula* tiene vital importancia para la comprensión de los procesos de aprendizaje en el aula, ya que su interacción con las características personales constituye un potente condicionante de la conducta humana y del rendimiento escolar.

3.2. Apuntes sobre la historia del estudio del clima social.

Llegados a este punto, entendemos el aula primero, desde una perspectiva físico-contextual como entorno físico donde se realiza la enseñanza institucionalizada, pero también como un espacio más allá del contexto inmediato que condiciona un instituto, como un entorno asumido e incorporado por sus agentes al modo personal de sentir y percibir el mundo, como observaba Delamont (1984).

Montagner (1977, 1986), Bronfenbrenner (1979), Russell y Ward (1982), Zimmermans (1982), Beltrán y Pérez Sánchez (1984) y Crahay (1984) analizan la estrecha relación entre la conducta y el ambiente donde se desarrolla esa conducta, evidenciando la importancia del escenario del aula y la incidencia del entorno físico en las relaciones interpersonales profesor/a-alumno/a-alumno/a.

Formar educativamente exige a nuestro juicio, crear un entorno que desprenda sensibilidad, actitud y valoración, riqueza, estilo y profundidad humana. Porque la educación se asume desde la multidimensionalidad de personas, escenarios y ambientes creados por las personas.

Así, el clima de clase como objeto de intervención o como objeto de investigación es uno de los temas que más tardíamente ha sido incorporado en el repertorio de estrategias de orientación y acción tutorial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio del clima de clase, al igual que el de otros muchos estudios educativos se ha centrado inicialmente en el desarrollo de instrumentos de registro de información que pudieran de alguna manera acotarlo, perfilarlo o definirlo. Sólo a partir de un sistema adecuado de obtención de información se puede llegar a aprehender el clima de un contexto determinado y posteriormente intentar mejorarlo.

El estudio del clima podría dividirse en dos etapas, a juicio de Martínez y Montané (1994):

3.2.1. Primera etapa.

Iniciada en los años veinte del siglo XX hasta los años sesenta, en la que se inicia y desarrolla el interés por estudiar los comportamientos en el aula y la interacción de alumnado y profesorado, fundamentalmente a través de la observación y la utilización de instrumentos de registro de la información (conductas observables) recogida mediante dicha observación.

Los primeros investigadores que se tomaron interés por el comportamiento en la clase fueron los psicólogos sociales, interesados por las interacciones entre estudiantes entre sí y entre estos y el profesorado. Como muestra la investigación de Dorothy Thomas a finales de la década de los años veinte y recogida por diversos autores como Chávez (1984), Fraser (1989), Genovard y

Gotzens (1990), Soar y Soar (1987). Thomas estudió la conducta social del alumnado desarrollando tres técnicas:

- Observación del alumnado durante un período de tiempo registrando todas sus conductas manifiestas cada vez que sucedían.
- Registro de situaciones sociales específicas en las que se encontraba dicho alumno, dicha alumna.
- Creando situaciones-test psicológicas con estímulos materiales y sociales limitados registrando los resultados.

Thomas destacó también la enorme complejidad de cualquier acción de conducta social que además, al ser registrada, se convertía en una mezcla de hecho e interpretación difícil de discernir en posteriores análisis científicos.

Kurt Lewin, en 1935, con su teoría de campo, tomando como punto de partida los conceptos de la Gestalt, sienta las bases del primer modelo que explica el comportamiento humano a partir de la interacción de la persona con su entorno.

Desde las aportaciones a la psicología social, se centró en las relaciones interdependientes entre el todo (la situación de campo, concepto este tomado de la Física) y los individuos (como partes que se mueven en el todo).

$$B = f(P, E)$$

El comportamiento humano (B=behavior) es una función de la personalidad y del ambiente. Reconoce la importancia y la influencia que el ambiente o entorno de la persona juega en la configuración de su comportamiento, al interactuar aquel ambiente con sus características personales. Lewin afirma que al ser los individuos siempre elementos integrantes de sistemas sociales más amplios, una decisión tomada por un grupo al cual pertenece el individuo será una fuente de influencia más poderosa que la instrucción individual realizada por un experto (Stephenson, 1991).

Esta teoría inicia una línea de investigación que considera especialmente la influencia del entorno al ejercer sobre las personas que en él se encuentran determinadas presiones. La persona siente necesidades (tensiones o desequilibrios entre ella y su ambiente) y percibe el medio en función de éstas y de sus deseos.

A finales de los años treinta, Murray recibió las ideas de Lewin desarrollando una teoría de la personalidad llamada **need-press theory** (la presión ambiental será uno de los conceptos clave que explicarán la importancia que tiene el clima en el proceso de enseñanza-aprendizaje). En ella se destaca la interacción de fuerzas internas con fuerzas externas a la persona, etiquetándolas como necesidades y presiones, respectivamente que condicionan, dan unidad y dirección a la personalidad no pudiendo ser observadas directamente, sino inferidas a partir de las acciones de las personas (Silva, 1992). La tendencia direccional es designada como presión del ambiente.

El concepto de presión y de necesidad se desarrolla a partir de conceptos similares "lewinianos" e inspirará la investigación más reciente que se articula alrededor de la llamada presión ambiental. Las personas responden de modo distinto a características relevantes del ambiente (presiones) de acuerdo a sus necesidades individuales (Anderson, 1982). La presión tiene aspectos cualitativos, definidos por el tipo de efecto que el ambiente tiene sobre una persona, pero también tiene aspectos cuantitativos, valorados a través de la variación de la fuerza o intensidad con que el ambiente daña o beneficia a distintas personas o a una misma persona en distintos momentos.

Murray, en el estudio de la presión ambiental, distingue entre la presión "alfa" y la presión "beta". La presión "alfa" describe el ambiente tal como es, evaluado por un observador externo. La presión "alfa" es por tanto la presión que existe actualmente, en la medida en que los descubrimientos científicos puedan determinarla. La presión "beta" es aquella que describe el ambiente tal y como

es percibido por sus propios “habitantes”; consiste en la interpretación propia de los sujetos del fenómeno percibido (Fraser, 1986b, Marjoribanks, 1991).

Esta aportación importantísima se debe a Lewin, Lippit y White (1939) y su estudio sobre los estilos de liderazgo. Centrados en el paradigma proceso-producto se examinaron tres estilos o roles de liderazgo y su influencia en el *clima social* de grupos de niños y niñas. Concluyeron que los distintos estilos de liderazgo produjeron distintos comportamientos individuales y grupales.

Withall (1949) y Withall y Lewis (1963) estudió los efectos que distintos estilos de comportamiento de los profesores tenían sobre los procesos grupales que se generaban en sus aulas. En este sentido distinguió un conjunto de categorías en un continuo entre el énfasis centrado en el alumno y el énfasis centrado en el profesor (mostrando apoyo al discente, aceptador y clarificador, estructurador de problemas, directivo, neutral, reprobador o despreciador, auto-apoyo). Encontró relaciones significativas entre distintas medidas de los procesos grupales generados por tales conductas. Utilizó por primera vez el término clima en sus estudios (Genovard y Gotzens, 1990), y rebautizó las interacciones entre estudiantes y las interacciones de los estudiantes con el profesorado con el nombre de *clima socioemocional*. Este fenómeno grupal fue definido como un factor emocional que parecía estar presente en las interacciones de las personas en grupos primarios (Chávez, 1984). Tendría que ver, por lo tanto, con el grado de aceptación expresado por los miembros de un grupo, teniendo en cuenta las metas y necesidades de todos y todas. Dos elementos parecen importantes en dicha definición:

- La terminología, siendo Withall el primer autor en utilizar el término *clima* como variable a tener en cuenta.
- Su caracterización como un fenómeno grupal que se produce en grupos primarios, esto es, en aquellos grupos en los que todos sus integrantes pueden interactuar directamente entre ellos.

Entre los años cincuenta y principios de los sesenta se desarrollan estudios relacionados con la conducta no verbal y con la estructura social de la clase.

Medley y Mitzal (1958) construyeron una prueba llamada "OSCAR" (Observation schedule and record –inventario de observación y registro-) en la que se observaban y registraban catorce actividades categorizadas de profesores y alumnos de manera fácil y simplificada: tiempo empleado en leer, estructuración de problemas, agrupaciones autónomas, actividades de liderazgo del alumnado, libertad de movimientos, hostilidad manifiesta, conducta docente de apoyo, tiempo empleado en estudios sociales, conducta discente desordenada, actividades verbales, actividades discentes tradicionales, output verbal del profesor, materiales audiovisuales, agrupaciones sociales autónomas.

Desde un punto de vista técnico se contemplaban además dos procesos: el de observación (observation) y puntuación o registro (scoring) de manera separada. Y dichas categorías se agrupaban en tres escalas: énfasis verbal, organización social y clima emocional.

El I.A.S (Interaction Analysis System) o sistema de análisis de la interacción desarrollado por Flanders durante la segunda mitad de la década de los años sesenta. Servía para registrar la conducta verbal del profesor, de la profesora y del alumno o alumna. Es el instrumento más conocido y sofisticado para medir la conducta docente utilizando diez categorías agrupadas en siete conductas del profesorado y tres del alumnado; y las del profesorado, a su vez, divididas en influencias indirectas e influencias directas. Al categorizar las influencias docentes como directas o indirectas relacionó las intervenciones del profesorado con la expansión o limitación de la libertad del alumnado en la clase y también con las mejoras o ganancias de éstos, lo cual supone estudiar los procesos educativos relacionados con los "productos" que generan.

3.2.2. Segunda etapa.

Se inicia en los años sesenta y supone un giro conceptual importante. El estudio del clima se centra en la percepción que tienen las personas de los fenómenos que ocurren en el aula. Esto conduce a obtener información a

través de cuestionarios que preguntan sobre aspectos relevantes del ambiente del aula a los propios afectados.

Rosenshine y Furst (1971) acuñan un concepto clave para diferenciar el tipo de información recogida sobre el *clima del aula*. Distinguen entre medidas de alta inferencia y medidas de baja inferencia.

- Medidas de baja inferencia. Se definen como aquel sistema que mide y clasifica conductas denotables, relativamente objetivas en forma de recuentos de frecuencias de ocurrencia a partir de un observador (Chávez, 1984, Fraser, 1989). Recogen fenómenos explícitos tales como el número de preguntas que hace un alumno, una alumna (Fraser, 1986a),
- Medidas de alta inferencia. Aquellas informaciones o datos recogidos a partir de un sistema de clasificación que requiere que el observador haga una inferencia a partir de una serie de eventos, utilizando a menudo constructos como la satisfacción, la cohesión, etc (Chávez, 1984) y suponen un juicio sobre el significado de los eventos de clase.

Desde los trabajos de Thomas en la década de los veinte hasta los trabajos de Flanders a finales de los sesenta se utilizaron medidas de baja inferencia: recuentos y observaciones de conducta observables en el aula que se fueron sofisticando con la mejora de las técnicas de observación y registro de la información. El estudio del *clima del aula*, tal como se conoce en la actualidad, no se inicia hasta mediados de la década de los años sesenta con la construcción de instrumentos en los que se recogen las percepciones del alumnado y profesorado sobre aspectos que configuran el *clima del aula*.

Moos y Trickett (1974), Anderson (1982), Bronfenbrenner (1986), se preocuparon por desvelar los aspectos esenciales que condicionan la actuación y la conducta de los agentes del aula. Llegando a la conclusión, recogida por Medina (1989b) y descrita en varias ocasiones a lo largo de este trabajo que el

clima es el resultado del conjunto de interacciones que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Anderson describe el conjunto de dimensiones que configuran un ambiente:

- Dimensión ecológica (aspectos físicos y materiales).
- Dimensión social (relaciones establecidas entre sus miembros).
- Dimensión cultural (síntesis del sistema de creencias, valores, estructuras afectivo-cognitivas y modos de interpretar la realidad).

La importancia de las investigaciones sobre el clima de aula se basan en la preocupación –que hacemos nuestra- por descubrir la incidencia de aspectos no cognitivos tanto en el resultado como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.3. El modelo de Moos.

A partir de la década de los sesenta se desarrollan estudios del clima de clase, partiendo de las aportaciones anteriormente destacadas que centran la cuestión en obtener las percepciones que los integrantes del contexto aula mantienen (profesorado y alumnado, básicamente).

El modelo de Moos (1987), **modelo social-ecológico**, parte de tres presupuestos para evaluar contextos educativos:

- Primer presupuesto. La personalidad y otras variables o rasgos personales sólo explican una parte pequeña de la varianza de la conducta.
- Segundo presupuesto. Los contextos estables a largo plazo, especialmente aquellos que se encargan del cuidado de niños y niñas pueden tener un impacto importante: cuanto más intensivo, implicado, cohesivo y socialmente integrativo sea ese contexto, más impactante resulta para esos niños y niñas. Impacto afectivo, impacto educativo y humanizante.

- Tercer presupuesto. La influencia de los ambientes educativos no es una suposición ni una sospecha subjetiva. Muchos autores han ilustrado los impactos de varios contextos educativos en sus estudios de caso (Moos, 1987).

Moos considera el ambiente formado por cuatro aspectos:

- Escenario físico (la clase y sus formas)
- Factores organizativos (ratio profesor/alumno)
- Clase como grupo social y humano
- *Clima social* (resultado del estilo de vida del aula).

Moos y Trickett (1979) describen el clima como un constructo o una dimensión que junto con otras, conforma el ambiente. Fundamental para conocerlo es descubrir el sistema socio-relacional, como sinónimo de sistema social dinámico que afecta tanto a la actuación del profesorado como del alumnado. Especialmente, la interacción socio-afectiva que se establece entre los miembros de la clase, como hemos observado en puntos anteriores.

Cada miembro configura su propia interpretación perceptiva que le sirve de medio para comunicarse con el profesor, con la profesora y demás compañeros.

Moos (1987) considera que las influencias ambientales tienen mucha importancia en la estabilidad y cambio en el comportamiento y en las actitudes del alumnado, por lo que es muy importante considerar la inclusión de variables socio-ambientales (*clima social*) y variables físico-ambientales (ecológicas) en el estudio del comportamiento discente.

A partir de considerar las variables externas y las internas se definen dos sistemas: el sistema personal y el sistema ambiental. Ambos se influyen mutuamente, la mayoría de los ambientes admiten nuevos miembros selectivamente y la mayoría de las personas seleccionan los ambientes en los que querrían entrar.

Los sistemas personales y ambientales se influyen mutuamente a través de procesos de mediación de valoración cognitiva y activación (motivación). Estos factores mediadores están influenciados tanto por las características personales como por las características ambientales.

Una vez identificada la existencia de los dos sistemas en interacción, el siguiente paso explicativo observa los esfuerzos del alumnado por adaptarse al ambiente utilizando un conjunto preferido de destrezas para enfrentarse a él; y éstas están determinadas en parte por el sistema personal (repertorios de afrontamientos variados) y el sistema ambiental (en algunos contextos se premian más las actividades de organización que en otros). La utilización de una estrategia de afrontamiento puede cambiar ambos sistemas. Un alumno, una alumna que se integra en un grupo puede cambiar sus actitudes (cambio en el sistema personal) o puede crear un nuevo grupo (cambio en el sistema ambiental) o bien podemos generar un cambio en su contexto que haga que el grupo y la persona cambien.

A partir de la evidencia empírica, Moos considera que todos los contextos pueden describirse por conjuntos de dimensiones comunes a partir de su inclusión en tres grandes dominios: relación, crecimiento personal y orientación, y mantenimiento y cambio del sistema.

I- DIMENSIONES DE RELACIÓN

Miden el grado en que la gente se involucra en un contexto; en el que los integrantes de un ambiente se proporcionan soporte y ayuda mutua y el grado en que se expresan libre y abiertamente. A su vez este soporte y ayuda mutua se expresa a través de tres subdimensiones, a saber:

- Dimensión de involucración: Grado en el que el alumnado tiene interés, participa en las discusiones y realiza trabajos adicionales, disfrutando del trabajo en clase.

- Dimensión de afiliación: Grado en que el alumnado se ayuda mutuamente, se conocen rápida y fácilmente y disfrutan trabajando juntos.
- Soporte del profesor, de la profesora: Grado en que el profesor, la profesora ayuda, cree y se interesa por el alumno, por la alumna en relación a su desarrollo en el aula.

II. DIMENSIONES DE CRECIMIENTO PERSONAL Y DE ORIENTACIÓN.

Miden los fines básicos del contexto, las áreas en las que el desarrollo personal tiende a suceder. La naturaleza de estas dimensiones varía a través de los contextos de acuerdo con sus propósitos fundamentales. Dimensiones que se subdividen en:

- Dimensión de orientación a la tarea.: Grado en que es importante terminar las actividades planificadas y ubicarse en las cuestiones de la asignatura.
- Dimensión de competición: Énfasis situado en que el alumnado compita entre sí por el reconocimiento y por las notas.

III. DIMENSIONES DE MANTENIMIENTO DEL SISTEMA Y DE CAMBIO.

Miden el grado en que el ambiente es ordenado y claro en sus expectativas, mantiene el control y responde al cambio. Se subdividen, a su vez, en:

- Dimensión de orden y organización: Énfasis en que el alumnado se comporta de manera adecuada así como la organización general de las actividades de clase.
- Dimensión de claridad de normas: Énfasis en que las reglas sean claras, en que el alumnado conozca las consecuencias

de romper la norma y en que el profesorado actúe consistentemente con aquellos alumnos o alumnas que rompan la regla.

- Control del profesorado: Número de normas, nivel de exigencia en el cumplimiento de las reglas y nivel de severidad con que se penalizan las infracciones.
- Innovación: Grado en que el profesorado planifica actividades nuevas, inusuales y varía las técnicas así como anima a los estudiantes a que planifiquen y piensen creativamente.

A partir de la utilización masiva del instrumento elaborado por Trickett y Moos (C.E.S. –Classroom Environment Scale-), se definieron seis perfiles de *clima de aula*, de acuerdo con las dimensiones dominantes en los mismos (Moos y Trickett, 1979, Solomon y Kendall, 1979):

- Perfil orientado a la innovación. Sitúan el énfasis en la innovación y en la dimensión de relación. Muestran poca orientación a la tarea y falta de claridad en las metas y procedimientos de la clase. Muestran bajos niveles de control del profesor, de la profesora.
- Perfil orientado a las relaciones estructuradas. Enfatizan la participación e interacción del alumnado. Se obtienen puntuaciones promedio relativamente altas en interés hacia la involucración y el soporte del profesorado. Enfatizan también la organización, la claridad de normas y procedimientos y el número y grado de reglas que regulan la conducta discente.
- Perfil orientado a la tarea de soporte. Énfasis en el logro de objetivos académicos. Resaltan el soporte del profesor, de la profesora y la organización, pero evidencian una falta de énfasis en las dimensiones de mantenimiento, de claridad de normas y control del profesorado. La orientación a la tarea ocurre a menudo en clases básicamente de apoyo, pero en situaciones de alguna manera desestructuradas. Poco énfasis en la participación, interacción o innovación.

- Perfil orientado a la competición apoyada. Destaca la competición, aunque se desarrolla en un contexto en que el alumnado se sienten amigos entre ellos, se ayudan y disfrutan trabajando juntos. Enfatizan la organización y claridad, pero no así el control del profesor, la profesora. Similares al perfil de relaciones estructuradas excepto que son superiores en orientación a la tarea y en competición, pero inferiores en control del profesor.
- Perfil orientado a la competición desestructurada. Elevada orientación a la tarea y a la competición, baja en las tres dimensiones de relación, organización y control e innovación. Enfatizan la orientación a la tarea, despreciando el resto de dimensiones.
- Perfil orientado al control. Elevado control del profesor, de la profesora, sin ningún énfasis en cualquier otra dimensión del ambiente o *clima de clase*. El alumnado siente la falta de relaciones de apoyo tanto del docente como de sus iguales. Perciben poco énfasis en la orientación a la tarea y en organización de la clase.

Finalmente, queremos puntualizar que, a nuestro juicio, el control de la clase y la disciplina son elementos importantes para garantizar unas condiciones adecuadas de enseñanza y aprendizaje. Importante y decisivo es, en este punto, el cómo llegamos a establecer esas condiciones, esa disciplina. Entendemos que la participación, la posibilidad de establecer profesorado y alumnado juntos esas normas va a resultar decisivo a la hora de que esa disciplina, ese orden, esa claridad en la normativa del aula nos sirva para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje coherente con la tarea educativa que nos urge: la construcción de un ser humano integral, crítico, creativo y solidario. Coincidimos con Martínez y Montané (1994) que la disciplina y el control deben también estar orientadas directamente con la realización de tareas orientadas al estudio de los objetos de conocimiento y no sólo a la ausencia de comportamientos que distorsionen al grupo.

Especial cuidado, entonces, cuando estas aulas están “conducidas” por personas que consideran que la disciplina y el control son fines en sí mismos y

no medios para optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Ejemplo de ello son las puntuaciones en todas las demás dimensiones, especialmente en orden y organización y la de soporte del profesor (dos dimensiones de marcado carácter académico: el profesorado es el único que planifica el trabajo) Los docentes que favorecen este tipo de ambientes consideran que la disciplina es un objetivo a conseguir independientemente de los logros que cada alumno, que cada alumna ha de alcanzar, por lo que priman el orden por encima de los logros.

La tipología de ambientes-aula, de climas-aula puede sernos muy útil también para estudiar posibles soluciones o posibilidades de intervención. Según Villar Angulo (1996), los perfiles de clase son una fuente de retroacción, es decir fuente de información para hacer una evaluación claramente formativa del profesorado, para cambiar y mejorar incluso los resultados obtenidos.

¿Es posible que existan programas de enseñanza/aprendizaje que favorezcan estas percepciones e incluso aumenten este ecosistema relacional que llamamos clima social?

El desarrollo de la psicología ambiental y la incidencia del escenario en la enseñanza nos lleva a hacernos esta pregunta, origen de la investigación que desarrolla esta tesis doctoral.

3.3. Elaborando un concepto integrado de clima de aula.

Tras revisar lo que ha sido la historia del estudio del clima social, nos proponemos sintetizar algunos de los aspectos que nos ayudarían a definir el clima social de aula en un concepto integrador. Así, Martínez Muñoz (1995) define el *clima de aula* en relación con sus agentes y otros conceptos cercanos y lo define como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y

consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son: sus características físicas, los procesos de relación socio-afectiva e instructiva entre iguales y entre alumnado y profesorado, el tipo de trabajo instructivo y las reglas y normas que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos. La consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo. Algunos de los elementos a tener en cuenta en esta definición del clima de aula, son:

La clase: El aula es el espacio más importante en un centro educativo. Importante en tanto en cuanto alumnado y profesorado comparten más de 900 horas anuales, lo cual supone más de 7.000 horas durante la escolarización primaria. Las características físicas y arquitectónicas del aula, como ya hemos indicado anteriormente, condicionan el tipo de percepciones que sus integrantes tienen. Las clases “pequeñas” suelen ser más innovadoras, las clases “grandes” suelen ser más favorecedoras de la tarea o más orientadas a la competición desestructurada. Las clases pequeñas suelen permitir una mayor promoción de las dimensiones de relación.

El profesorado: Es el “líder” formal del grupo-clase. Sus características personales son indicadores del tipo de actuación que se desarrollará en el aula. Variables como el sexo, los años de experiencia docente, la orientación a la tarea docente, sus deseos por transmitir satisfacción por el aprendizaje, su compromiso personal para preparar a los estudiantes para las etapas educativas posteriores a la actual, por preparar a los estudiantes para el trabajo que se desarrolla en el aula, su voluntad de ser cercano al alumnado, ser visto como competente por parte de sus alumnos y alumnas, colegas, equipo directivo o padres y madres... Todo ello influye directamente en su aportación al *clima de aula*.

El alumnado: El colectivo de los alumnos y alumnas es el núcleo fundamental en el estudio e intervención en el *clima de aula*. Por un lado sus percepciones son la fuente de información primordial para caracterizar un ambiente de clase, un clima de aula. Optar por esta fuente no es gratuito: el

alumnado es el destinatario fundamental de los esfuerzos instructivos y educativos. A ellos y ellas, va destinado el esfuerzo con el fin de que puedan proseguir su desarrollo personal y social. Independientemente de las características objetivas que pueda tener un contexto educativo determinado, lo que importa en último extremo, es cómo es percibido ese ambiente, por los destinatarios del mismo. Destinatarios de una necesidad tan humana como el desarrollarse como personas en toda su integridad.

Si el clima es percibido de manera aversiva, los resultados que se espera obtengan se verán afectados por esta percepción.

Coincidimos plenamente con la observación de Martínez y Montané (1994) cuando señalan que es preferible optar por preguntar a los estudiantes y profesores y profesores mejor que a observadores externos. Si bien estos últimos también pueden expresar sus percepciones del ambiente y por lo tanto estar usando medidas de alta inferencia, su condición de elementos extraños, queremos decir, ajenos al proceso de enseñanza/aprendizaje en ese lugar en ese momento, les hace tener menos elementos importantes para poder valorar la situación en la que se encuentran.

Walberg (1985) afirma que los estudiante están en situación de ventaja para emitir juicios sobre el ambiente. Comparados con un observador puntual, los estudiantes pueden ponderar sus juicios, no a partir de cómo es la clase en el presente sino cómo ha sido desde el inicio del curso, pueden comparar respecto a las clases de cursos anteriores o con clases de amigos y amigas, etc. Además los estudiantes forman un grupo que son como “jueces” sensibles y bien informados y un observador externo es un solo juez con mucha menos información y aunque esté muy entrenado y sea muy sistemático puede ser insensible a lo que realmente es importante en una clase, en esa clase.

El clima en el que los estudiantes trabajan condiciona lo que aprenden. En este sentido Fiedler (1975) desarrolló un estudio en el que las percepciones de los estudiantes y no las estimaciones que sobre las mismas hicieron observadores externos, fueron más predictorias de la variación de los logros educativos.

Aparte de la importancia de las percepciones de los estudiantes como fuentes de información en su condición de destinatarios últimos del proceso, interesa destacar que ellos mismos como colectivo determinan algunas variables del clima. Las variables personales del alumnado son también aportaciones a su dinámica y por lo tanto, al *clima de aula*.

Las relaciones que cada grupo genera son también potentes condicionantes del clima. Una clase con pequeños grupos muy cohesionados puede generar actitudes de hostilidad de unos grupos hacia otros. Las pandillas pueden generar movimientos de rechazo hacia iguales que no se ajusten a los valores de dicho grupo. Todo ello puede empeorar notablemente el clima.

La materia, el método y las actividades: En primer lugar la materia puede relacionarse por sí misma con el clima del aula. La propia materia puede imponer modos de trabajo distintos, lo cual condiciona el clima que se genera.

Si nos centramos en el método o programa considerado como el camino que se sigue para trabajar unos contenidos para alcanzar unos objetivos, diríamos que una clase participativa comporta la interacción de sus miembros de manera constante y por el contrario una clase eminentemente magistral condiciona un trabajo mucho más pasivo desde el punto de vista anterior.

Los trabajos en pequeños grupos favorecen los aprendizajes sociales a la vez que promueven tareas de apoyo o ayuda de unos alumnos y alumnas a otros. Centrar la actividad del aula en el trabajo del alumnado de manera individual o en pequeño grupo o centrar la actividad en la exposición del profesor o profesora condiciona también el clima que se genera.

El *clima de aula* es un fenómeno que se genera para cada materia, cada año, con cada grupo de alumnos y alumnas y con cada profesor o profesora, por lo que su intervención deberá situarse en el marco de la acción tutorial dentro de cada aula, partiendo de cada profesor y grupo de alumnos y alumnas.

El clima nace y muere cada curso académico, por lo que cada año los responsables de la acción tutorial deberían animar a reforzar aquellos aspectos positivos del clima social que hayan incrementado su nivel de positividad.

3.4. Diferentes paradigmas en la investigación del clima social del aula.

Parece claro que el estudio del ambiente tiene importancia para la comprensión del aprendizaje en el aula. Existe un consenso relativo al origen y fundamentación de los estudios sobre el ambiente que sitúan a la psicología de Lewin (1935) como eje central del estudio de los efectos del ambiente sobre el comportamiento humano.

Beltrán y Pérez Sánchez (1984) revisa los puntos coincidentes de algunos de los autores más relevantes que estudian el *clima escolar*, concluyendo en algunos puntos en los que coinciden sociólogos como Doyle (1978, 1986), Schulmann (1986), o los sociolingüistas Hallyday (1983) y Stubbs (1987):

- Las escuelas poseen un *clima* que es único para cada organización.
- Las diferencias entre los centros son complejas. Dificiles de describir y medir.
- En este estudio del *clima* influyen tanto los resultados del alumnado como su actuación en la clase.
- La comprensión del clima escolar –centro y aula- y qué le influye mejorará la predicción e interpretación de la conducta de los agentes escolares.

Según Fernández Ballesteros (1987), el ambiente está conformado por complejos sistemas que pueden detectarse y diferenciarse en factores físicos, biológicos, sociales, culturales, temporales... Y así, sea cual fuere la especificidad y complejidad del contexto, objetos de estudio, tras su definición y

delimitación podrían ser enumerados y descritos los elementos que integran un contexto.

Son muchas las corrientes teóricas que han desarrollado los principales enfoques de evaluación, al analizar el ambiente. Fernández Ballesteros describe cuatro fundamentales:

- Psicología ecológica. Estudia los escenarios de conducta a través de los que se pretende estudiar los patrones de conducta que se dan en delimitados contextos naturales, dependientes de las características físicas y sociales del ambiente en el que se produce.
- Ecología social. Estudia un amplio grupo de variables físicas, sociales y psicosociales. Se tienen en cuenta variables ecológicas, dimensiones estructurales de la organización, características de los miembros del contexto, así como dimensiones psicosociales de grupo e instituciones. El concepto clave es el de *clima social* y sus objetivos son descriptivos y clarificativos.
- Enfoque conductista. (Conductismo ecológico). Estudia las relaciones funcionales entre ambiente y conducta. (Pelechano y Baguena, 1980, Wynne, 1980 y Greene, 1985).
- Enfoque cognitivo-perceptivo. Así denominado por Stokols, (1978). Es el más desarrollado en psicología y pedagogía. Estudia el ambiente perceptivo y a través de él, llegar a una psicología-ambiental descriptiva y clasificatoria.

Nuestro estudio parte de la ecología social y del enfoque cognitivo-perceptivo hipotetizando que el desarrollo del programa de aprendizaje cooperativo Filosofía para Niños y Niñas influye positivamente en el *clima social de aula*, mejorando las condiciones para un aprendizaje humano, un aprendizaje humanizante, crítico, creativo y solidario.

La investigación sobre el *clima del aula* ha evidenciado la necesidad de elaborar instrumentos que faciliten la medición del *clima social*.

Medina (1989a) destaca los siguientes instrumentos:

- Para Educación Primaria: L.E.I (Inventario del entorno) Elaborado por Fraser, Anderson, Nalberg, (1982). En España investigadores como Roda (1985) y Villar Angulo y García (1985) han aplicado este cuestionario.
- Para Educación Secundaria: C.E.S. (Escala de clima social de aula. Elaborado por Moos y adaptado por Sierra y Ballesteros)

Beltrán y Pérez Sánchez(1984) sostiene que según desde qué teoría se utilicen los distintos instrumentos, encontraremos diferencias en la selección, aplicación e interpretación de los rasgos que analizan los instrumentos. Entre dichas teorías, encontraríamos las siguientes:

- **Teoría input-output:** apoyada en el paradigma proceso-producto y su objetivo es optimizar los resultados escolares (Brimer y col, 1978).
- **Teoría ecológica:** compromiso de la escuela con la realidad de los procesos y la importancia de la negociación en el aula (Barker, 1982, Moos y Trickett, 1974, Doyle, 1986).

En concreto, los modelos más representativos que investigan las relaciones que mantienen las personas entre sí y cómo son influidas por el entorno, son:

- Modelo etológico-educativo. Estudio científico del carácter y modo del comportamiento de los seres humanos (Zimmermann, 1982, Montagner 1986, Tikunoff y Brofenbrenner, 1986).
- Modelo de Moos (1979) constata que las clases centradas en la innovación y la relación pueden aumentar la satisfacción y el interés del alumnado. Las clases con mayor rendimiento son aquellas que ponen su acento en los compromisos instructivo-formativos que se desean alcanzar, estableciéndolos de modo claro y estructurado junto con la relación de apoyo y participación empática.
- Getzels y Thelen (1960), en su modelo de aula como sistema social, siguen la misma línea que Walberg (1969), sugiriendo que las

necesidades personales y los roles interactúan en el aula para componer un clima en el cual se podría predecir el comportamiento del grupo y el aprendizaje.

- Otro modelo es el propuesto por Cronbach y Snow (1977), denominado ATI (Aptitude by Treatment Interaction. Interacción, Aptitud, Tratamiento), que refleja la preocupación por las interacciones existentes entre las características personales de los sujetos y los tratamientos curriculares. Algunos estudios de meta análisis sobre ATI, indican que las diferencias en el rendimiento se pueden ver afectadas por tratamientos instruccionales, como la ayuda instruccional estructurante y organizativa (Whitener, 1989). Este modelo está sujeto a una serie de limitaciones que Hunt (1975) estima superar con su paradigma B.P.E. (behavior, person, environment): la conducta está en función de la persona y del ambiente. La conducta humana se desarrolla en función del ambiente y de las características personales.

La teoría ecológica es la que ha originado, según Villar Angulo (1992) mayor número de estudios relacionados con el *clima escolar*. También tiene valor la teoría ecológica desde el peso que la familia, el profesorado, y los compañeros y compañeras han tenido en los resultados educativos.

En cualquier caso, a la hora de investigar sobre el *clima social de aula*, hemos de seguir profundizando en la elaboración de nuevos modelos aludiendo a teorías de enseñanza que enmarquen y justifiquen el modelo, para dar lugar a descripciones e interpretaciones profundas de la realidad escolar.

Entendemos que el aula es un espacio de oportunidad para la comunicación entre personas que interactúan unas con otras y que se caracteriza por una estructura social específica. Este núcleo de relaciones vendrá configurado por la significatividad, consistencia, dirección y tipo de relaciones sociales que en ella se desarrollen.

Dependiendo de cómo interactúe el profesor con el grupo/clase, su relación se caracterizará bien por el predominio de las relaciones personales: sistema tutorial; bien por el de toda la clase en su conjunto: relación social/socializadora o bien en equipos.

Investigar el *clima social del aula* es complejo, precisamente por la amplitud y complejidad de variables que intervienen en la determinación del mismo. Dada la complejidad relacional, según Doyle (1986), se ha de dar una adecuada capacitación del docente para responder a la interpretación y organización del aula, realizando adecuadas negociaciones con el alumnado.

En la tarea educativa están implicados profesorado y alumnado como principales actores protagonistas, pero no sólo. Buscamos la plena realización personal de ambos. El aula es el escenario que caracteriza una serie de roles. Si el aula es una oportunidad para la mejora de la interrelación humana en búsqueda de un aprendizaje de calidad, definido en los términos antes expuestos, entonces se hace necesaria la influencia mutua en la tarea que concita a profesorado y alumnado en el aula, no reducida a la mera asimilación de contenidos, sino aula impulsora de un nuevo estilo de trabajo y relación.

¿De qué dependen las relaciones sociales en el aula? De varios factores, entre los que destacamos:

- La tarea instructivo-formativa.
- El rol y funciones del profesorado.
- El rol y funciones del alumnado.
- El escenario en el que se interactúa (aula y centro).
- El macrosistema envolvente.

La complejidad característica de la actividad instructivo-formativa y del estilo de enseñanza en su totalidad que establecemos en el aula, exige no reducir la actividad formativa a la asimilación, sino atender a las dimensiones sociales y relaciones propias de un entorno particular y característico propio de cada escuela, de cada comunidad educativa. Entorno que es posibilidad de

comprensión de un mundo cambiante y rico en expectativas y una actitud de apertura hacia los demás.

Lansheere y Deschamps (1979) y Montagner (1986), pusieron de manifiesto la complejidad de esta interacción y la incidencia que la conducta no verbal tiene en la configuración del clima socioemocional (afectivo) que se establece y lo que nos parece más importante, la repercusión en la construcción de actitudes del alumnado para la importantísima tarea de la escuela: la transformación activa de la sociedad.

El *clima social* es donde se engendra una específica esfera de actividad humana (Webb, 1984). Es, también ese ambiente prototípico y diferencial de cada aula que evidencia la calidad educativa de las relaciones entre alumnado y de éstos con el profesorado.

De lo estudiado hasta aquí podemos deducir sin temor a equivocarnos la difícil conceptualización a la hora de definir el *clima de aula*. Durante años el término "clima" ha sido usado de modo general y con alguna imprecisión intentando describir la atmósfera de las organizaciones.

Hay autores críticos con el concepto "clima", por ejemplo Miller y Fredericks (1990) que incluso postulan abandonar este concepto en investigaciones de carácter pedagógico. Postulan que cualquiera que sean las normas de una escuela, estas son simplemente reflejo de su correlación inicial con las características de nivel individual. Según estos autores, no hay evidencia sustancial de que los niveles de logro del alumnado de clase social baja estén marcadamente mejorados por pertenecer a un clima escolar de alto logro; dicho de otra forma, el cambio de los climas escolares es generalmente causado por cambios demográficos. Una repentina entrada de alumnos y alumnas de bajo nivel social en una escuela de clase social media, dicen estos autores, alterará definitivamente su clima. Y el clima refleja fundamentalmente la realidad cultural y social de la escuela. Para estos autores, la forma de considerar válido el concepto de clima es entender la escuela como entidad única cultural. Y se necesitarían enfoques más etnográficos, basados en la

consideración de los diversos y heterogéneos contextos en los que se desarrolla el clima.

Por su parte, Villa y Villar (1992) subrayan dos aspectos que merecen destacarse, a nuestro juicio: la multiplicidad de variables utilizadas para investigar el clima y el enfoque metodológico que se utilice para explicarlo.

Los conceptos que fundamentan los estudios del clima educativo, proceden, según Nielsen y Kirk (1974) de teorías psicosociales que asocian las necesidades de los sujetos con variables estructurales de tipo social.

En relación con el aprendizaje desarrollado en esa oportunidad de convivencia que es el aula, el estudio del clima tiene importancia para la comprensión de los procesos de aprendizaje desarrollados en ella. Un aprendizaje que considera tanto al alumnado como al profesorado. Consecuencia de esto, no sólo hemos de orientar al conocimiento de su estructura, naturaleza, leyes o teorías, sino investigar las transacciones que mantienen los agentes personales, cómo se desarrolla la comunicación en el aula; la implementación de los contenidos de aprendizaje con referencia a la realidad de la clase o cómo se tratan los programas de enseñanza.

Hidi (1990), estudia el valor del interés del alumnado como factor que afecta sus procesos psicológicos.

El aprendizaje de las actividades instruccionales presentadas en las clases se puede realizar en base al repertorio de capacidades cognoscitivas que tiene el sujeto y de la atribución que haga de ellas, que le potencian en el recorrido a la meta (Greene, 1985).

En definitiva, que alguien aprenda algo que entienda es de su competencia. Entender, asumir y compartir que ese objeto de conocimiento me compete, lo hago mío, lo hacemos nuestro.

Lewin (1935) y su teoría de campo contribuyeron a reconocer que tanto el ambiente cuanto su interacción con las características personales del individuo son potentes condicionantes de la conducta humana.

El alumnado tiende a comportarse de manera específica en las situaciones sociales y se amolda a ellas. Patry (1989), describe como el alumnado reacciona ante las orientaciones científicas del profesorado y al control y carácter estricto establecido en las aulas. El alumnado prefiere abordar los problemas instruccionales por medio del trabajo en cooperación con sus iguales, frente a otras modalidades de trabajo en competitividad e individualizado (Jonson y Johnson, 1980).

Villa y Villar (1992) describen cómo en varias investigaciones se señalan las ventajas del aprendizaje cooperativo en campos diversos del conocimiento y del rendimiento académico (Talmage, Pascarella, Ford, 1984) o del ambiente social de clase (Ross, 1988).

La justificación del aprendizaje se debería a la teoría de Vigotsky, para quien el aprendizaje es el resultado de la interacción social (Di Pardo y Freedman, 1988).

El aprendizaje cognitivamente significativo es un proceso activo y constructivo que transcurre siguiendo unas fases y cuyas transiciones están afectadas y estimuladas por diversos procesos. Puede ser percibido por el alumnado de muy distinta forma. Superficialmente como proceso consistente en una sucesión de memorizaciones para la reproducción de determinadas cuestiones o adquisición sucesiva de unos determinados hechos. Sólo una minoría lo concibe en profundidad como un desarrollo personal, un conocimiento intenso de la materia o, nuevas formas de ver la realidad (Iran-Nejad, 1990).

Todas estas concepciones están correlacionadas con problemas de motivación: temor al fracaso, actitudes negativas, desorganización. Muy pocos alumnos y alumnas muestran una motivación intrínseca, es decir, orientación

hacia el rendimiento y estudio metódico con una concepción profunda del aprendizaje.

Siguiendo a Medina (1989a), podemos encontrar los siguientes paradigmas que guían el estudio del *clima social del aula*:

3.4.1. Paradigma proceso-producto.

El paradigma proceso-producto fue de gran hegemonía en los años setenta y ochenta del siglo XX. Aún con una gran incidencia, pretende investigar las relaciones existentes entre un proceso de intervención (variable independiente) y unos resultados previstos (variable dependiente). Rosenshine (1971) presenta varias etapas que caracterizan este paradigma:

- Creación de un instrumento que permita el registro de conductas de enseñanza previamente identificados.
- Aplicar el instrumento para registrar los comportamientos definidos.
- Jerarquizar la realidad según los resultados alcanzados por los miembros de la clase.
- Investigar y analizar los comportamientos ligados a los resultados observados en la clase.

Asimismo, se pretende describir la realidad del aula e intervenir estableciendo una mejora de los procesos de enseñanza más estrechamente relacionados con los resultados del aprendizaje.

Se propone también identificar los comportamientos del profesor, de la profesora, que generan el aprendizaje y los resultados del aprendizaje esperado y promover una enseñanza eficaz entendida como la óptima relación entre unos comportamientos/destrezas aplicadas en el aula y unos resultados de aprendizaje conseguidos o esperados como deseables por los alumnos y alumnas. Es la línea de investigación de Kaplan (1974), Flanders (1977), Cooper (1980) y Anderson (1986). Comprometidos con modelos de formación del profesorado y basados en el desarrollo de competencias y en el

conocimiento de la acción directa que el profesorado lleva a cabo en el aula. Esa acción directa es la interacción que mantiene con el alumnado y que se explicita en el conjunto de comportamientos, interpretaciones, expectativas y procesos que comparten con el alumnado.

Esta complejidad de interacciones configuran en buena parte el *clima social del aula*.

3.4.2. Paradigma mediacional o de los procesos mediados.

El paradigma mediacional profundiza en los procesos humanos implícitos y explícitos entre los estímulos pedagógicos y los resultados del aprendizaje (adquisiciones obtenidas). Doyle (1978) investiga estos procesos humanos implícitos que median entre los estímulos pedagógicos y los resultados del aprendizaje a fin de poner de manifiesto la incidencia de los mismos, tanto en la estructuración de estos procesos humanos como en la modificación de los mismos y los resultados del aprendizaje.

Profesorado y alumnado son agentes intervinientes que procesan e influyen tanto en los estímulos como en los resultados. Yinger (1986) subraya la incidencia del profesorado en las diversas situaciones de enseñanza destacando las decisiones instructivas y socio-emocionales que promueven el aprendizaje formativo del alumnado.

El estudio del *clima social* es un ámbito relevante en este paradigma, al considerar que el ambiente en general y el clima social, en particular, es un componente esencial de la acción formativa.

Rothkopt y Shimron (1976) constataron:

- La repercusión de los procesos mentales de tratamiento de la información en el resultado del aprendizaje, en cuanto al aumento de la capacidad de atención, la segmentación y la repetición.

- Que junto al tipo y adecuación de la tarea, es crucial la percepción que de la misma realiza la persona, siendo ésta –ante condiciones de enseñanza similares- el factor diferencial por excelencia.

Estos estudios muestran la importancia del alumno y la alumna en la generación de su entorno y la significatividad de su implicación en la tarea, independientemente del comportamiento del profesorado.

El paradigma mediacional se preocupa por descubrir las variables intervinientes en la adopción de decisiones y la ejecución de las mismas, sirviendo de base para la generación de las interpretaciones adecuadas que ha de llevar a cabo el profesorado.

El paradigma mediacional centrado en el profesor incorpora el análisis de competencias específicas de enseñanza, entendida esta como un proceso racional y tecnológico de adopción de decisiones que afectan a la formación del pensamiento del profesor, facilitándole la comprensión global del proceso y el análisis e interpretación de sus actuaciones en el aula.

La calidad de la enseñanza y el centro de la investigación no puede reducirse a vislumbrar la relación causal entre procesos (también interactivos) y resultados del aprendizaje, sino que se insiste en el descubrimiento de los factores intervinientes que median, condicionan y actúan sobre el proceso (métodos, programas, estrategias, relaciones de comunicación...) que influyen no sólo en los resultados académicos, sino en el crecimiento y desarrollo integral de las personas.

El análisis de las decisiones y destrezas por excelencia (capacidad para determinar qué decisión tomar en las más variadas situaciones de enseñanza/aprendizaje) es el núcleo del paradigma mediador centrado en el profesorado.

Yinger (1986) analiza estas decisiones nucleares y las resume en tres:

- Preactivas (planificación)

- Interactivas (condicionantes del *clima social del aula*)
- Post activas (reflexiones valorativas del proceso y de los resultados).

La enseñanza interactiva es la síntesis de pensamiento y acción que lleva a cabo la óptima organización y estructuración de las actividades instructivas y socioemocionales (relaciones sociales) que proporcionan el aprendizaje formativo del alumnado.

El ambiente que genera el profesor, la profesora en el aula, caracterizado por el conjunto de relaciones sociales establecidas en ella no es algo secundario, sino que este ambiente, es un componente integral de la acción instructivo formativa con vocación de ser educadora (Yinger, 1986 y Scribner, 1984)

El análisis de la interacción, en estrecha dependencia con los pensamientos, creencias, sentimientos y juicios, así como con el diseño previsto de la tarea, es un ámbito de investigación esencial para este paradigma, incorporando, como un aspecto integral de la relación entre pensamiento y acción, el contexto.

3.4.3. Paradigma ecológico.

Lortie (1973) describe, partiendo de estudios etnográficos, las demandas del entorno y la respuesta de los agentes a ellas, así como los modos múltiples de adaptación.

Doyle (1986) estudia las relaciones entre las demandas del entorno, es decir, situaciones de clase y los modos como responden a ellas los individuos. El estudio del aula, en definitiva, como una realidad microsocial.

El aula crea un entorno singular fruto de la relación de los agentes de la misma. Se determina por un conjunto de acciones, representaciones, percepciones mutuas y contactos que otorgan a cada clase y centro una esfera específica de intercambios, caracterizados por la simultaneidad, imprevisión y multidimensionalidad.

Doyle (1978,1986) y Schulman (1986) son autores que han considerado que el aula es un lugar de negociación constante, en el que se intercambian valoraciones y actuaciones y cada miembro de la misma asimila diferencialmente la realidad que ha de procesar y elabora mecanismos compensatorios necesarios para superar las demandas establecidas por el docente.

El aula se torna en un ambiente generador de las actuaciones pertinentes para superar los retos que se exigen a cada alumno, a cada alumna.

Elliot (1984) descubre que los estudiantes aprenden a responder a los profesores aquello que se les demanda, no porque consideren que es lo verdaderamente formativo, sino porque es lo que desea el profesor, la profesora.

Doyle (1986) llega a la conclusión de que la actividad instructiva debe ser un medio de encuentro y de óptima estructuración del aula, impulsando a cada miembro de la misma a establecer una relación de plena forjación humana.

Schulman (1986) indica que realizar la enseñanza debiera ser una actividad que estructurase óptimamente el aula y generase el más adecuado aprendizaje intelectual, orientado a lograr un peculiar estilo de intercambio social y cooperativo.

Se establece una esfera de interacción comunicativa cuyo objetivo es configurar comportamientos ajenos a la planificación autónoma y creadora de cada alumno y alumna, pero que satisfacen al profesorado.

Doyle (1978) sugiere poner especial énfasis en el análisis de las condiciones de enseñanza más favorables, así como en la investigación de los efectos de enseñanza que se producen.

3.4.4. Paradigma etnográfico-lingüístico.

El paradigma etnográfico-lingüístico tal como lo formula Gage (1986) tiene la finalidad de comprender y mejorar la enseñanza. Bolster (1986) propugna en esta orientación el análisis de las informaciones del profesorado para clarificar sus propias situaciones pedagógicas.

Se ha preocupado por analizar:

- La importancia de la participación del alumnado en el aula.
- El conocimiento del lenguaje empleado en la clase.
- El lenguaje situacional de los docentes para organizar y poner orden en la clase.
- El contraste entre formas y funciones verbales.
- El sentido latente y real de los mensajes.

La metodología preferente que ha empleado cada paradigma nos evidencia las posibilidades y limitaciones de sus resultados.

Así, en el paradigma proceso-producto, la metodología experimental y las técnicas estadísticas se han empleado y se usan prioritariamente. Mientras en los segundos se emplean métodos cuasiexperimentales y en el tercero, la metodología característica es la de orientación cualitativa.

El estudio del clima social precisa de nuevos paradigmas emergentes que consideran la importancia de los resultados en el ámbito de la enseñanza, pero que incorporan la riqueza de los análisis etnográficos y simbólicos mediante los cuales evidenciamos la riqueza singular de cada clima social en las aulas que estudiamos o trabajamos.

3.5. Efectos del clima social de aula sobre los procesos educativos.

La investigación psicopedagógica constata en la interacción social un elemento fundamental para la facilitación del aprendizaje y el desarrollo de la capacidad intelectual (Perret-Clermont 1981, Coll 1984 y Cazden, 1986). Además, la interacción en el aula (Webb, 1984) puede estimular adecuadamente la cooperación, sirviendo al alumnado como un poderoso estímulo en su aprendizaje.

¿Existen programas educativos que favorezcan la creación de un clima social humanizante? se pregunta Díaz Aguado (1983). Consideramos que sí. Programas que fomentan la cooperación en y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cooperar para pensar, pensar para cooperar. El programa que nosotros estudiamos en esta investigación es un ejemplo. El programa Lipman para Aprender a pensar, Filosofía para Niños y Niñas. Es preciso en este momento, a nuestro juicio fomentar programas que fomenten la autonomía, ofertando una amplia red de opciones al alumnado. Que fomenten la empatía, es decir la acción de sentir con el otro. Atributo característico de una relación humana madura. Empatía como modelo de interacción comunicativa basada en el respeto profundo y la comprensión sincera del otro. Es una comprensión afectiva con el estado de ánimo del otro.

Los trabajos de Marjoribanks (1991) profundizan e inciden en la necesidad de poner en relación programas de enseñanza/aprendizaje con el *clima de aula*.

Hargreaves (1977) afirma que el predominio de un *clima de clase* empático, promueve el desarrollo de aprendizajes significativos y la propensión al fomento de actitudes de confianza, seguridad y apertura. Al hablar de actividad, Hargreaves entiende por actividad, por oposición al magistrocentrismo imperante, lo que a comienzos del siglo XX entiende por actividad la escuela Nueva (Ferrière, Dewey, Decroly...), en donde se coloca al alumnado como

protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, participante y centro de la actividad en la estructura del aula.

Por otra parte un *clima social de aula* que establezca relaciones humanas basadas en la participación y asunción del protagonismo del alumnado, sentaría las bases para la consolidación de actitudes autónomas en el alumnado, que les permitan tomar decisiones y actuar en el aula en un nivel de cercanía y corresponsabilidad. Así pues, las relaciones en el interior del aula están filtradas y permanentemente influidas por el *clima social* que la envuelve. A su vez, el clima se va definiendo a partir de esas relaciones.

Las investigaciones que se realizan en torno al *clima escolar del aula* siguen necesitando organizar y clarificarse conceptualmente. Moos y Trickett (1980) alude a ambientes. Fernández Ballesteros (1982) a contextos, Loughlin y Suina (1982) conciben el ambiente de aprendizaje como una estrategia instruccional. Pelechano y Vaguean (1980) habla de intervención psicológica comunitaria y Villar Angulo (1983a) considera que el ambiente de aprendizaje puede ser un factor que englobe competencias o acciones didácticas.

No obstante, Walberg (1982) indica que mucho de lo dicho sobre “clima” es puramente teórico, definitorio, y no se apoya en evidencia empíricas. Villa y Villar (1992) señalan que algunos estudios fallan en demostrar la relación entre clima y resultados educativos. El propio Walberg sintetiza los aspectos generales del clima en cinco ambientes o “marcos” (*setting*), ordenando la información disponible sobre la investigación de los ambientes de aprendizaje bajo los siguientes epígrafes:

- Clima de clase o clima de aula: percepción del alumnado de los aspectos psico-sociales del grupo de clase que influyen en el aprendizaje.
- Clima escolar: percepción del profesorado o alumnado de la moral escolar o del ambiente sociológico que facilita el aprendizaje.

- Clima abierto: decisiones conjuntas profesorado-alumnado respecto a metas, medios y ritmo de aprendizaje, en lugar de control sólo por parte del profesorado o del alumnado.
- Clima docente o clima de enseñanza: tipo de clima autoritario o laissez-faire que controla el proceso de aprendizaje. Aunque el tipo de clima (a veces denominado democrático) no lo es a la hora de la toma de decisiones. Sin embargo, es “autoritario” y en él, el profesorado tiene un apostura de autoridad y responsabilidad, reteniendo el poder de la última decisión, pudiendo actuar de manera dictatorial o permisiva.
- Clima de hogar: conductas y procesos desarrollados por parte de los padres y madres que proporcionan estimulación intelectual y emocional para el desarrollo general de sus hijos e hijas y del aprendizaje escolar.

Esta clasificación de los ambientes según Walberg es clara y puede ser de utilidad para organizar y ordenar el estudio sobre el clima. En cuanto a los instrumentos de medida, pueden surgir algunos problemas, en tanto en cuanto algunas escalas de medición del clima de aula puede recoger dimensiones que se refieran más allá del límite del aula o recoger dimensiones del “clima de enseñanza”.

Brofenbrenner (1987:22) denomina los distintos tipos de ambiente como “setting” (marco), concepto englobador de las modalidades ambientales: *“un lugar donde las personas pueden implicarse en interacciones cara a cara. Los factores de actividad, rol, relación interpersonal, constituyen los elementos del micro-sistema. Microsistema es un modelo de actividad, roles y relaciones interpersonales experimentados por la persona en desarrollo en un marco dado con unas características físicas y materiales particulares”*.

3.5.1. Relación del clima social de aula con otras variables.

El clima y sus diferentes dimensiones ha sido relacionado, como ya hemos indicado, con múltiples variables. Relacionando dimensiones climáticas con :

- Variables personales del alumnado (sexo...)
- Variables familiares (expectativas, integración...)
- Variables académicas (rendimiento, motivación, interés...)
- Variables organizativas.
- Variables contextuales.

Pero resulta hasta ahora casi imposible establecer una síntesis comprensiva de tales resultados, ya que existe una imposibilidad de comparar los resultados obtenidos en contextos diversos y con instrumentos heterogéneos.

Marjoribanks (1974), afirma que la tarea del investigador que estudia la relación entre el clima y una característica humana en particular se convierte en la de aislar y luego medir el subclima pertinente de entre el conjunto total de fuerzas ambientales.

De tal modo que para entender las relaciones entre el clima psico-social y las características afectivas y cognitivas, se necesita establecer modelos teóricos que establezcan hipótesis sobre las influencias ambientales como guía de la investigación.

Nuestras hipótesis están construidas sobre la base de un modelo de programa de aprendizaje cooperativo (Filosofía para Niños y Niñas), que suponemos mejorará el *clima social del aula*. Somos conscientes de que las conceptualizaciones paradigmáticas han escaseado en las investigaciones sobre clima, y aún más en la investigación pedagógica, al no haberse empleado modelos que se puedan formular de forma matemática y someterse posteriormente a análisis estadístico, como afirmaba Walberg (1971).

En la actualidad, se van rechazando los modelos mono-explicativos y tenemos conciencia que son un grupo de variables las que inciden y predicen mejor un resultado y por consiguiente necesitamos procedimientos que analicen un grupo de variables en su conjunto y su interacción.

Un modelo que contemple la interacción entre el clima, las aptitudes y capacitación del alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionará una mejor y mayor predicción del resultado de aprendizaje, de la que se obtendría con las variables consideradas por sí mismas únicamente.

3.5.2. Alternativas metodológicas para el estudio del clima social de aula.

Visto que los estudios elaborados para explorar los efectos del clima social de aula adolecen de algunos problemas metodológicos que nos dificultan formular un modelo integrado, se hace necesario seguir investigando este concepto, tratando de resolver algunas de esas limitaciones. Villa y Villar (1992) señalan su alternativa que, sucintamente recogemos aquí:

- Utilizar variables relevantes. Debiendo evitar variables de clase social, origen, que no son controlables. Criterios:
 - Se necesita un amplio espectro de variables para abarcar el clima.
 - Incluir aquellas variables que se aplican a los estudiantes como a un todo.
 - Deberían las variables incluir mediciones directas del ambiente escolar sumándolas a los factores de “medio” agregados tales como el status social, nivel ocupacional, nivel de capacidad...
- Utilizar escuelas con buen funcionamiento. Se reúnen datos sobre estas escuelas y se analizan, para determinar si existen variables relacionadas consistentemente con un alto logro (rendimiento) después de que las variables internas como clase social, origen... son controladas.
- Emplear muestras estratificadas. Que permiten a los investigadores examinar la relación entre las variables escolares con el resultado escolar para aun alumnado con diferente raza, clase social,

procedencia, tipo de centro o cualquier otra variable (zona rural o urbana)

- Empleo de la observación de campo. La entrevista y la observación pueden proporcionar una deformación no aparente en los datos de los sondeos. La observación se muestra como una técnica muy útil para obtener una visión del clima y poder ser contrastada o relacionada con la percepción del alumnado, profesorado, etc.
- Utilización de estudios longitudinales. Seguimiento a lo largo de un tiempo de convivencia de grupos de alumnado o de centros requiere equipos de investigación estable, financiación a medio y largo plazo, etc.
- Diseño de experimentos. Estudios analíticos intensivos a pequeña escala relacionando componentes del sistema y sus resultados. Estudios experimentales en los que las intervenciones sean comparadas con efectividad.

4. CULTURA ESCOLAR Y CLIMA SOCIAL DE AULA.

4.1. La enseñanza y el clima social en el aula.

La enseñanza es una actividad socio-comunicativa que pretende aplicar y desarrollar con eficacia el currículum. La enseñanza se caracteriza por el intercambio y la transición (negociación) permanente que se establece entre los agentes del aula. En la enseñanza distinguimos dos aspectos esenciales, según Schulman (1986):

- La actividad socio-interactiva.
- El desarrollo intelectual.

En la actividad socio-interactiva el profesorado ha de organizar y gestionar el aula como un marco socio-comunicativo en el que se desarrollan nuevos roles,

se llevan a cabo sucesivas tareas y se establece un estilo de interacción. Desde esta exigencia reflexionamos sobre las decisiones más adecuadas que en la clase hemos de tomar para generar un *clima social* abierto y confiado entre profesorado y alumnado y entre el alumnado entre sí. La enseñanza ha de estructurar un sistema relacional que permita a los participantes alcanzar un nuevo estilo de pensamiento social estableciendo en la clase los sistemas de relación y cohesión más apropiados al desarrollo de la tarea instructiva.

En el aula se producen innumerables sucesos intercomunicativos, simultáneos e imprevistos que precisan de gran comprensión y análisis. La interrelación de los participantes en el ámbito del aula, de los mini grupos, diadas y miembros personales produce un marco relacional complejo. En esta realidad social se lleva a cabo la tarea instructivo-formativa, como asimilación crítica de los contenidos más representativos de la ciencia, la cultura y la experiencia que entre el alumnado y el profesorado se realiza.

Nuestro empeño ha de orientarse a generar un *clima humano y social* en el que la tarea instructiva ofrezca al alumnado las bases de un aprendizaje intelectual significativo y social, incorporando a nuestra reflexión el sentido y configuración del *clima social* construido en nuestras aulas.

4.1.1. La interacción en el aula.

La interacción es la implicación recíproca que se establece entre los miembros de un aula. La interacción conlleva comunicación, influencia mutua, actuación compartida, encuentro y contraste didáctico entre los miembros.

Peterssens (1976) concibe la interacción como un modo de encuentro profesional entre docente y discente y la capacidad de implicación personal del profesorado y alumnado en su proceso de formación.

Postic (1978) define la interacción como una relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene influencia sobre el del otro.

Titone (1986) la define como la característica esencial del proceso de enseñanza/aprendizaje. En la interacción didáctica es donde se entrelaza el análisis del lenguaje del profesorado y del alumnado, no como segmentos separables, sino como momentos de un único proceso comunicativo.

En los tres autores encontramos que la interacción es una actividad de reciprocidad caracterizada por un entramado de comunicación en el que el código elaborado del profesor, de la profesora, entra en relación, a veces tensa, con el código, aún reducido, del alumnado.

Medina (1989a) indica que la interacción comunicativa es aquella interacción que coadyuva a la formación de la persona en su dimensión integral (cognitiva, afectiva, emocional, social, psicomotriz, volitiva...). Dimensiones integradas en el proyecto común de realización humana a la que los actos didácticos deben estar subordinados.

Lo que caracteriza la interacción comunicativa en el aula es el esfuerzo relacional en las más diversas situaciones, propias de la vida en el aula (tarea, investigación sobre los objetos de conocimiento, elaboración y vivencias de normas de convivencia...) y que se generan en la clase.

Es importante destacar que la interacción acontecida en el aula viene condicionada por el sentido de la propia tarea que concita al profesorado y al alumnado en el aula. Y, además, por la incidencia del entorno más próximo en el que se desarrolla, por la estructura socio-organizativa del centro en el que trabaja, por la comunidad que participa e incide en el mismo y por las decisiones político-organizativas que prescriben normas generales para el centro (municipal, autonómico, nacional, europeo) y junto al entorno circundante. Pero, nuestro decidido sentido del trabajo que proponemos es también que el aula y lo que en ella acontece, sea un espacio que pueda y deba proponer al entorno a su vez, una propuesta educativa coherente. Al fin y al cabo, es el aula el inmediato espacio de actuación educativa donde se

plasman de una vez los mecanismo de interacción comunicativa que van a configurar la realidad diaria del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La interacción se torna didáctica cuando llega a ser una implicación existencial y social, generada entre los agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje, influida por el escenario del aula, centro y entorno y la biografía y expectativas de aquellos y de la comunidad escolar, utilizando el código más adecuado a fin de conseguir una formación integral del alumnado.

La interacción evidencia el estilo de enseñanza que asume y pone en práctica el profesor, la profesora, en ella se ejecutan las decisiones previas que ha proyectado, a la vez que se constituye en el momento más relevante del proceso de enseñanza/aprendizaje. La reflexión sobre las decisiones más adecuadas que proceda tomar en los escenarios de cada aula, afectan prioritariamente al modo de interactuar con el alumnado y de impulsar el sistema de relación que entre ellos se establece.

La tendencia de reflexión en la acción que caracteriza la orientación de Schön (1987) promueve el fomento de la capacidad indagativa del profesor para que analice y conceptualice su práctica a fin de entenderla mejor y tomar las decisiones más pertinentes. El análisis de la práctica ha de atender intensamente a nuestro modo de interactuar en la clase con el alumnado.

El análisis del protagonismo del profesorado y del alumnado en las decisiones que se toman y el margen de elección responsable que queda a cada miembro del aula condicionan el clima interactivo y el encuentro de sus miembros en el desarrollo de las tareas.

La interacción influye en el mapa general de relaciones y estructura el entorno humano en el que se llevan a cabo, de modo confluyente, las actividades nucleares del proceso de enseñanza/aprendizaje. A saber:

- La tarea de transacción académico-instructiva que configura el currículum esencial.

- La tarea de transacción socio-organizativa, socio-emocional, que configura el currículo situacional oculto.

En este complejo marco de instrucción cognitivo-intelectual y de estructuración socio-relacional se configura un ámbito de singular relevancia, el clima social que se genera en la clase fruto de la interacción abierta/cerrada, centrada en el profesorado/centrada en el alumnado, incidente en el desarrollo del conocimiento/en el desarrollo socio-afectivo, etc.

Conscientes de la tensión dialéctica que configura la interacción, optamos por el esfuerzo de búsqueda de síntesis superadoras e interpretativas de nuevos contrastes, que más que silenciar dilemas, promuevan desde la riqueza de los mismos un marco de permanente controversia, crítica y acercamiento.

Un dato curioso que queremos destacar es que Díaz Aguado (1983) estima que las expectativas del profesorado sobre el alumnado son superiores en los primeros cursos del sistema educativo. Quizás porque la respuesta del alumnado a la interacción del profesorado es sumamente compleja y depende de:

- Su autoconcepto y percepción de sí mismo, del profesor, profesora y de sus compañeros y compañeras.
- De su personalidad, del estilo cognitivo, capacidad para establecer relaciones con los demás, autopercepción de pasadas relaciones y fundamentalmente, percepción de la interpretación que de sí dan los demás compañeros.

La evaluación de la actuación docente se debería, a nuestro juicio, utilizar como técnica para medir el resultado de un proceso. Y esa actuación está determinada muy fundamentalmente por el programa que desarrolla en el aula. Desde la formación del profesorado se deberían extremar las medidas para el diseño y la aplicación de programas educativos con significado social. El profesorado debería percibir la interacción que existe entre un programa

formativo y el cambio personal y socio-organizativo del centro educativo en donde se inserte.

Según Villar Angulo (1992:38) definir la naturaleza de un programa formativo es una labor compleja, y no lo es menos explicitar todas las cuestiones que le den entidad: por qué, para qué, cómo, cuándo, dónde... se constituye el programa, su comprensividad y su continuidad.

Fox y otros (1973b) proponen una matriz para examinar los problemas que puedan surgir en un momento dado en el clima de aula, y por consiguiente, tomar conciencia de los mismos para solucionarlos y si es posible, llegar a evitarlos. Así, opina que el clima organizacional en un aula depende de variables como:

- Patrones de comunicación: canales de comunicación existentes, cómo se usan, si hay comunicación bidireccional o multidireccional...
- Normas sobre lo que es o no apropiado en ese grupo humano: lo que debe o no debe realizarse y cómo debe hacerse.
- Roles funcionales y de relación.
- Premios y castigos.

Según Fox (1973b) existen al menos dos indicadores básicos de un clima escolar "sano": el aprendizaje efectivo y la satisfacción personal.

Parece cierto que la interacción en el aula es una realidad humana, socio-emocional y cognitiva compleja. El aula como realidad ecológica constituye un microsistema que condiciona la relación entre las personas.

4.2. Relación educativa y clima social del aula.

De lo estudiado hasta aquí, podríamos concluir que el profesorado en el aula se halla en una posición particular. Por un lado se encuentra con los condicionantes educativos, políticos, filosóficos y administrativos, y por otro se

le exige concretar los grandes objetivos de la escuela y de los programas de estudios. Todo esto frente a la multitud de problemas cotidianos de un aula en continuo movimiento.

Dupont (1982) afirma que la personalidad del educador, de la educadora, junto con el programa y metodología que utilice y su nivel de estabilidad emocional tiene unos efectos directos sobre el comportamiento del alumnado en clase, así como sobre la percepción que el alumnado tiene y conserva de ese mismo comportamiento.

Según Silva (1992), los métodos y estilos de enseñanza, el comportamiento del profesorado, la percepción por parte del alumnado de ese mismo comportamiento, la percepción del alumnado por parte del profesorado, la relación entre metodología y el nivel de compromiso del alumnado son, entre otros, condicionantes de la relación educativa.

El *clima del aula* aporta también su propia suma de informaciones y expectativas, prejuicios, tomas de posición del profesor, de la profesora, etc, y puede provocar cambios de actitud entre el alumnado y esto hay que tenerlo en cuenta.

Durante bastante años, la mayor parte del trabajo de análisis de interacción en el aula ha estado encaminado a descubrir el clima de las diferentes aulas, entendiendo por clima la calidad dominante y penetrante de las relaciones interpersonales en el aula.

Flanders (1970), al referirse a *clima de aula* lo concreta en las actitudes generalizadas hacia el profesorado y la temática de la clase, que el alumnado comparte a pesar de las diferencias individuales.

Cada aula es única, impredecible, dinámica, llena de expectativas y valores. Las clasificaciones y categorizaciones han de entenderse como instrumentos de análisis, pero teniendo en cuenta que para comprender lo que sucede en un

aula es preciso contextualizar la exploración e interpretar “micropolíticamente” lo que sucede (Ball, 1989).

4.2.1. El “poder” del profesorado y el clima del aula.

En el aula, la mayoría de las interacciones, a juicio de Plaza del Río (1996) se producen espontáneamente, libremente entre los participantes, si bien es cierto que en el trasfondo existe una cierta obligatoriedad. Otro rasgo distintivo de la interacción profesorado-alumnado en el aula es la enorme diferencia de “poderes” entre ambos.

El alumnado tiene como una de sus obligaciones el “aceptar y obedecer” sin discusión. Una de las tareas del profesor, de la profesora, para construir un aula democrática sería la de ejercer un liderazgo democrático. Un “poder” otorgado no por el rol, sino por su propio alumnado. La diferencia entre alumnado y profesorado es de experiencia vivida en cuanto al estudio del objeto de conocimiento, en principio y del supuesto dominio de las relaciones interpersonales y la didáctica propia y necesaria para abordar, repetimos, esos objetos de conocimiento.

El poder del profesor, de la profesora en las aulas se deriva de su estado adulto, de la tradicional autoridad, de su autoridad “legal” y de su supuesto dominio en la materia que enseña.

Esta diferencia de “poderes” se manifiesta, entre otras formas, en derechos que se extienden muy por encima del derecho a invocar sanciones formales al alumnado cuando así el profesor, profesora estimen oportuno. Existe una desigualdad patente en el proceso de definición de la situación. El profesorado puede tomar iniciativas y cuenta con la posibilidad y la facultad de imponerlas a sus alumnos y alumnas. El comportamiento de estos dependerá en muchas ocasiones del comportamiento del profesor; es decir, que el comportamiento del alumnado en la clase es producto y respuesta a las interpretaciones que de su papel hace el profesor y de su estilo de enseñanza y a la inversa. El

alumnado, sin embargo, se adapta al profesora, la profesora en grado mucho mayor que éste lo hace a sus alumnos.

Todos los profesores, todas las profesoras, desde el punto de vista de la “encomienda político social” tienen dos funciones básicas que no pueden rehuir. Y son las de instructor y la de mantenedor de la disciplina. Esta –la disciplina-, parece exigir la fijación y el mantenimiento de la misma y el orden en clase, así como la creación de distintas reglas de conducta y reglas de procedimiento. Supone también la tarea de organizar el agrupamiento del alumnado, la distribución de los contenidos, el horario, la forma y extensión de los movimientos del alumnado dentro del aula y fuera de ella. Comprende también el trato, dentro del aula, los medios para mantener las reglas, incluida la fijación de premios y castigos por el cumplimiento o desviación de las mismas (Hargreaves, 1977).

Estamos ante un asunto de gran calado didáctico y de vital importancia para entender en toda su hondura el para qué intentar gestar un clima social de aula positivo y humanizante. Esto es, que los que están en el aula relacionándose vayan tomando conciencia de su inserción crítica, creativa, responsable y solidaria en la sociedad, en su sociedad.

Esto requiere una interpretación más amplia del concepto de disciplina que la utilizada habitualmente. Y variará de acuerdo con la concepción de dirección del aula con la que más se identifique.

Es necesaria la preparación del profesorado y del equipo directivo de un centro sobre el análisis, descripción, comprensión e intervención en el *clima social del centro*, en el *clima social del aula*, pues el estilo de dirección y el sistema de toma de decisiones enmarca el conjunto de relaciones que se generan en la institución educativa.

También los órganos colegiados configuran un clima de interacción y establecen las vías de desarrollo o inhibición de los miembros de la institución. La influencia de los líderes como el director, el presidente o presidentes de las

AMPAS, coordinadores, jefes de estudios, tutores, etc, es fundamental. Si el sistema de decisiones no es abierto y participativo, es probable que en un momento u otro de los procesos, se genere un clima general de recelo y oposición.

Sabiendo que el clima social del centro y del aula están en continuo movimiento, lo que va a exigir a profesorado y equipo directivo un constante análisis y reflexión para elegir las actuaciones más adecuadas en cada momento.

Los centros educativos se diferencian notablemente unos de otros y parte de esas diferencias provienen de las conductas de las personas en las escuelas.

Silva (1991) pretende configurar un marco interpretativo amplio para proporcionar al profesional de la enseñanza una herramienta fundamental para su intervención en las organizaciones, entre las que incluye la escolar. Analiza las relaciones entre el clima y la organización en temas tan interesantes como la comunicación, el liderazgo, la satisfacción, la tecnología, la productividad, los procesos de innovación y cambio, las recompensas, el apoyo, la confianza, los conflictos, la responsabilidad, la independencia, etc. Interesante el análisis que realiza sobre la interacción del clima con otras variables como los objetivos, necesidades y personalidad de los individuos características de la personalidad, las actitudes de confianza, la conducta de las personas, las variables estructurales de la comunidades escolares, etc. Supone esto un nuevo intento científico de operativizar los procesos de intervención en las organizaciones y sus repercusiones didácticas.

Sabemos que el clima social de un centro no es la mera acumulación de los climas diferenciales de cada aula, sino que es un conjunto superior que se crea completado con las dimensiones de los órganos colegiados, personales e institucionales. En las aulas se dan unos microclimas, complejos y peculiares de cada una, a la vez que se establecen y desarrollan relaciones, actividades e interacciones distintas y singulares.

Uno de los objetivos más importantes de los profesionales de la enseñanza ha de ser, a nuestro juicio, lograr un *clima humanizante y social* en el que la tarea formativa ofrezca al alumnado las bases de un aprendizaje intelectual, significativo y social.

Para ello, el profesional ha de buscar y lograr la interacción en la clase, concebida esta interacción como la implicación recíproca que se establece entre los miembros del aula; esto conlleva comunicación, influencia mutua, actuaciones diferentes, contrastes y aceptaciones. El desarrollo de la interacción se concreta en el fomento de un tipo específico de relaciones sociales que configurarán el *clima social*.

4.2.2. Intentos de mejora del clima del aula.

En los años ochenta se realizaron una serie de trabajos encaminados a ayudar al profesorado en la mejora del entorno de sus clases (De Young, 1977, Fraser, Seddon y Eagleson, 1982, Fraser y Deer, 1983, Fraser y O'Brien, 1985). En ellos se muestra cómo por efecto del feed-back, el profesorado obtiene una mejor comprensión de su clase y busca soluciones que le permitan optimizar el entorno de aprendizaje, cuando se le da a conocer su propia percepción y la del alumnado sobre el clima de aula. Estos trabajos se han realizado estudiando la relación existente entre el clima del aula y el aprendizaje, cognitivo o afectivo (Hartel, Walberg y Hartel, 1981, Fraser y Fisher, 1982, Fraser y col., 1987, Walberg, 1981).

Según Hernández, Muñoz y García, (1998) la utilidad de informar sobre el clima de aula para mejorarlo, se plasma también en investigaciones desarrolladas en los años noventa, con el empleo del entorno de aprendizaje como camino útil en la formación de profesorado (Duschl y Waxman, 1991, Villar Angulo, 1992, Burden y Fraser, 1992,) y en la evaluación de innovaciones curriculares (Fraser, 1986a y Villa, 1991).

Dentro de este interés por la mejora del clima del aula, se inserta el trabajo que genera esta investigación, esta tesis doctoral, respondiendo también a las

demandas planteadas, de pasar de estudios meramente descriptivos, a investigaciones que, desde una perspectiva de intervención, establezcan propuestas de modelos útiles para la mejora del *clima del aula*.

El *clima del aula* nos permite un enfoque más amplio de lo que ocurre en un proceso de enseñanza/aprendizaje, al posibilitar ofertar unas maneras que mejoren la interrelación de las distintas personas, de los distintos elementos y aspectos presentes en el escenario educativo. Hemos planteado una forma de conceptualizar y operacionalizar el clima, atendiendo a las características y tipos de relaciones que se dan en el escenario educativo, extrayendo un conjunto de dimensiones que han mostrado ser básicas para definirlo. Hernández, Muñoz y García (1998) partieron del modelo teórico insinuado por Hernández y García (1991), al considerar tres grandes tipos de clima: afectivo, efectivo y personalizante, como consecuencia de los resultados de la investigación llevada a cabo por Báez (1986).

Además de haber evaluado distintos aspectos como organización, planificación o coordinación de los centros, se recogió la apreciación del clima escolar visto por el profesorado y el alumnado, que posteriormente fue relacionado significativamente con el rendimiento, la satisfacción personal y la adaptación de los escolares. Se evaluaron cuatro aspectos o tipos de clima:

- Interpersonal (equivalente al afectivo y al personalizante).
Socioafectivo.
- Instruccional (equivalente al efectivo funcional).
- Regulatorio (equivalente al efectivo regulatorio).
- Imaginativo (equivalente al personalizante intelectualivo).

Estos clima tienen mucho que ver con las tendencias docentes evaluadas por los propios profesores, profesoras y por el alumnado en esa misma investigación. Ambas evaluaciones, en gran medida, recordaban los estilos educativos de los padres y madres, y educadores en general que son muy importantes generadores del clima, obtenidos por Hernández (1983, 1991) y

representados en su modelo de Funciones Proporcionales Educativas. Esa funciones son, básicamente:

- Funciones asistenciales. Implicando afectividad (posibilitador de climas afectivos). Cuidado (climas afectivos funcionales).
- Funciones personalizantes, suponiendo respeto, facilitador de autonomía, propiciador de climas personalizantes y control u orientación normativa, facilitador de autocontrol, propiciador de climas afectivos regulativos.

Todo ello, por tanto, daba pie a considerar esas tres grandes dimensiones del clima que, además, guardan correlatos con las tres dimensiones básicas propuestas por distintos investigadores (Fraser, 1991). Cada dimensión con dos niveles, constituyendo así seis subescalas:

- Efectivo: funcional y regulativo.
- Afectivo: cordial y distendido.
- Personalizante: respetuoso y estimulador de lo intelectual y lo socio-afectivo.

En definitiva, y para terminar esta primera parte del estudio sobre el clima escolar, estamos convencidos de que el proceso educativo hay que considerarlo como permanentemente inacabado, desde la más tierna infancia, comienza su proceso perfectivo y de un modo sistemático, (también en instituciones supuestamente especializadas) o asistemático (en la “escuela” de la vida), va completando su educación.

El ser humano de hoy, “ambientalizado” al máximo, es un receptáculo multivalente. Los medios de comunicación social ejercen una influencia continua sobre él y en el subconsciente personal quedan grabados numerosos estímulos. Más que nunca, el individuo de nuestro tiempo necesita del proceso educativo, de personas educadoras. No se trata de almacenar conocimientos; por la educación se busca, buscamos la adaptación de la persona a unas condiciones sociales en permanente y rápido cambio. Esta adaptación supone

el asumir un papel crítico, capaz de seleccionar los estímulos, de valorarlos, interpretarlos y, finalmente, hacerlos encajar o no en su modo de ser. De manera que, lejos de significar una anulación o una modificación negativa de la personalidad, potencie a ésta y la enriquezca gradualmente.

Sintetizando lo que para nosotros *clima social de aula y educación* tienen en común, diríamos que sin duda el aula en una comunidad escolar supone una oportunidad extraordinaria para generar permanentemente un contexto humanizante. En donde intentemos lograr, ensayar si acaso, el anhelo de la concordia humana, del respeto y el apoyo mutuo, de la valoración positiva de distintos quehaceres, entendiendo eso de “estar en el mundo” como una vocación y un servicio a la construcción del ser humano crítico, creativo, responsable y solidario. Ni más, ni menos.

4.3. Cultura escolar y reproducción social. Notas para repensar la educación en tiempos de crisis.

A juicio de Santos Guerra (2003), las prácticas repetidas y asentadas en la cotidianidad de la escuela, generan una cultura que va configurando las expectativas, los rituales, las creencias, las normas y los valores que están vigentes en ella. Las organizaciones escolares pueden entenderse, adentrándose en el entramado cultural que componen sus rituales, sus normas, sus creencias y sus valores.

Santos Guerra (2003: 39) entiende por *cultura* “el conjunto de significados compartidos por un conjunto de personas a través de un tiempo de experiencia y de intercambios psicosociales”. Por su parte, Díez Gutiérrez (1999:86) considera la *cultura organizacional* como “el conjunto de presunciones compartidas por los miembros de la organización (teorías en uso o esquemas coherentes, compatibles y congruentes, implícitos, marcados por las ideologías sociales y los intereses de los grupos y coaliciones que forman y configuran la

dinámica organizacional) manifestadas en comportamientos y artefactos culturales propios de la organización (símbolos, mitos, ritos, leyendas, lenguajes, etc.) que realmente orientan la conducta de los miembros de la organización y les permiten percibir, concebir, sentir y juzgar las situaciones y relaciones de forma estable y coherente dentro de esa organización”.

Por *cultura escolar* entiende Santos Guerra (2003) “aquella que se genera a través de muy diversas influencias: la crean las presiones externas y las demandas que realiza la sociedad, la crean las prescripciones jerárquicas, las relaciones interpersonales dominantes, etc. En la escuela se produce un cruce de culturas que va configurando y tiñendo de sentido la práctica cotidiana.”

Por su parte, Pérez Gómez (1995) define la cultura escolar como “el vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se producen en la escuela entre las propuestas de la cultura pública, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos de la cultura social, las presiones cotidianas de la cultura escolar, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica; y las características de la cultura privada, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno, el responsable definitivo de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar”.

La cultura es dinámica, no está dada de una vez para siempre, evoluciona. No existe una sola cultura en la escuela, sino que conviven en ella diversas subculturas.

En palabras de Gairín (1996), los factores que determinada una escuela de calidad no deben considerarse de manera aislada sino íntimamente relacionados. De hecho, podrían ser perfectamente la expresión de la existencia de un clima y cultura determinados, al mismo tiempo que manifestaciones que pueden justificar el que hablemos de una cierta orientación dominante.

Asimismo, la existencia y desarrollo de estos factores posibilita el que podamos hablar de la especificidad de cada escuela como realidades únicas e irrepetibles. Al mismo tiempo, también, señalamos el hecho de que todas las escuelas se parecen en la medida en que participan de unos rasgos comunes que les confieren una fisonomía particular respecto a otras organizaciones.

Según Dewey (1976), una escuela donde se intente educar, debería cumplir con las siguientes funciones:

- Facilitar la asimilación de la cultura social.
- Eliminar, en lo posible, los riesgos perjudiciales del medio ambiente.
- Poner a la persona en contacto con un medio social amplio.
- Coordinar, dentro de cada persona, las influencias de los diversos ambientes sociales en que se mueve la familia.

En este sentido, Badillo et al. (1995) señalan como escuela ideal aquella que mayor interacción con la sociedad otorga al sujeto.

La escuela puede ser considerada como una organización humana grupal cuyos miembros se coordinan para alcanzar unos objetivos de eficacia docente. Pero no cualesquiera objetivos, sino enmarcados en una cultura escolar, que debería ser un elemento fundamental, ya que toda organización se define por su cultura. Thevenet (1992) dice que la cultura es un concepto adecuado en la medida en que permite comprender el funcionamiento de las organizaciones y resolver sus problemas allí donde otros estudios se hacen ineficaces. Los autores que defienden esta perspectiva intentan resolver la crisis actual de la escuela como un problema de cultura organizacional. (Grouard y Meston, 1995).

Ahora bien, al hablar de cultura escolar, ¿qué tipo de cultura es de la que estamos hablando? Rogero y Fernández (2001:189 y ss) apuntan que el conocimiento que define al ser humano y lo posiciona como sujeto es parcelado y jerarquizado en sus secuencias e incluso dentro de ellas se divide en las actividades que comprende, y cada una de estas divisiones atribuye su

realización a grupos distintos. La consecuencia inevitable es que, en las aulas, los enseñantes que realizan la práctica educativa de enseñar, se encuentren expropiados de la capacidad teórica y limitados en la decisoria de diseñar los proyectos y los programas de trabajo, y consideren que la teoría y las programaciones de base les son impuestas; y que los alumnos y alumnas, por su parte, se resientan, condenados a la actividad de aprender lo que a otros les enseñan, con toda la carga de jerarquía y sumisión que ello conlleva, y expropiados del ejercicio y del desarrollo de sus capacidades potenciales de sujetos, se comporten como objetos pasivos de la actividad de otros.

Y es que, las más de las veces, reconozcámoslo, la cultura escolar que se desarrolla en las aulas, fiel reflejo del sistema, tiene que ver con la reproducción social institucionalizada en la enseñanza, cuando el conocimiento humano se desarrolla sobre la parcelación de sus secuencias y la jerarquización de las actividades, la concentración del poder decisorio en las primera secuencias y su expropiación a los grupos que se especializan en la ejecución de las diversas tareas necesarias para realizar el proyecto y el plan de trabajo que otros han elaborado, es un drama cotidiano.

Morin (1999) dedica parte de su obra *La Méthode* y de un modo muy especial, su reciente libro sobre el sistema de enseñanza francés (*La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*) a la identificación del quehacer de la escuela en estos tiempos que nos ha tocado vivir.

La escuela pública, en un sentido estricto, se ocupa , dentro del más amplio proceso de auto reproducción social, de que las nuevas generaciones accedan al conocimiento de la sociedad en la que viven, y que alcancen y conserven la condición de personas, porque en su aprendizaje, que es el “qué-hacer” de la escuela, han actualizado sus capacidades, desarrollado su potencialidad de ser sujetos, la capacidad y el hábito de “conocer” en su sentido humano.

Una cultura escolar, pues, para el desarrollo de la aptitud para contextualizar y globalizar los saberes es un imperativo de la educación. Una educación que apueste por una cabeza bien hecha, capaz de acabar con la separación entre

una cultura humanista y una cultura científica, que prepare al alumnado para que pueda responder a los formidables desafíos de la globalidad y de la complejidad de la vida cotidiana, social, política, nacional y mundial.

Morin (1999) propone tres prácticas, concepto con el que alude a la energía necesaria para reconocer el proceso educativo:

1. **La ecología de la acción** que supone, por una parte, que una vez realizada, toda acción entra en un juego de interacciones y retroacciones con el medio que pueden desviar su objetivo y, por otra parte, que las consecuencias últimas de la acción son impredecibles.
2. **La “estrategia”** que se opone al programa, que es la determinación a priori de una secuencia de acciones para conseguir los objetivos. La estrategia comporta los mismos elementos y objetivos que el programa, pero establece escenarios alternativos que exigen reunir informaciones y verificarlas para decidir entre ellas. La estrategia modifica su acción en función de las informaciones recogidas y del azar.
3. **La apuesta ante la incertidumbre** por una acción determinada es mejor que tomar la decisión basándose en una certeza falsa.

4.4. Hacia una cultura de la colaboración escolar.

Según Armengol (2001), el trabajo en equipo se produce de forma prácticamente natural, cuando un individuo conoce a otros individuos que han aprendido lo mismo que él, que responden fácil y naturalmente y hablan y piensan de forma similar a la suya; se sienten cómodos con él y sienten que existe un vínculo profundo entre él y los demás. Lo aceptan a él y a sus acciones porque saben como piensa y como siente sin necesidad de una explicación o una justificación. Podrán responderle adecuadamente porque, sobre la base de los indicios más sencillos, entenderán lo que quiere decir realmente o lo que desea. La cultura, es decir, las formas de pensar, las

normas, los marcos de referencia, unen a la gente con una naturalidad y espontaneidad que Durkheim denominó solidaridad mecánica.

Sin embargo, con frecuencia las aulas configuran una realidad plural y heterogénea en la que la solidaridad mecánica basada en el compartir de usos, costumbres, normas y afectos por los otros miembros del grupo, no siempre surge de forma automática. Es por eso que a nuestro juicio, se hace necesario ir más allá de esa solidaridad mecánica, hacia una cultura de la colaboración. Dicha cultura de la colaboración se basaría en lograr el interés de los participantes por las relaciones entre las personas y los grupos y surgirá de una preocupación por promover la unidad del grupo, al mismo tiempo que considera las diferencias entre los miembros del grupo como estímulos que favorecerían las discusiones abiertas y constructivamente críticas sobre los objetos de conocimiento. La diversidad no se entendería desde esta perspectiva como un límite insalvable para la creación de una cultura grupal común, sino como una oportunidad para, desde el reconocimiento de las necesidades, opiniones, creencias y aportaciones diferentes del otro, de los otros, conseguir la interdependencia. Habrá por tanto que establecer procedimientos didácticos y relacionales en los que esta interdependencia sea el eje de la relación y la base del aprendizaje. Los programas y técnicas de aprendizaje cooperativo son una buena muestra de ellos.

La cultura de la colaboración surge y expresa un conjunto, que podríamos denominar, de creencias morales acerca del valor otorgado a las relaciones entre personas y grupos. Esta cultura de la colaboración, en opinión de Armengol (2001), "no nace ni crece a partir de creencias compartidas sobre la naturaleza o la organización del conjunto del currículum o los métodos de enseñanza, pero produce un impacto que se manifiesta en formas distintas sobre la práctica educativa en las escuelas. Conduce a largo plazo a la creación de un consenso pedagógico y curricular tolerante con la diferencia y la divergencia".

Actualmente se tiene cada vez más la seguridad de que la educación es una tarea colectiva. Los estudiantes tienen derecho a recibir una enseñanza de calidad y tal cosa no es posible si entre los profesores no existen planteamientos coherentes y actuaciones solidarias a partir de algunos criterios comunes. Valga esta cita para ejemplificar este planteamiento:

“La colaboración constituye la expresión más clara de la estructura colegiada que trata de generar e institucionalizar el desarrollo escolar. La colaboración ha de ser la expresión del diálogo en términos freirianos, de la participación, implicación, compromiso mutuo, apoyo, crítica y reflexión conjunta, elevación de los problemas individuales a categorías institucionales que han de estar presentes como norte y contenido de las diferentes acciones escolares” (Escudero, 1990: 212).

Siguiendo a Armengol (2001), será necesario propiciar estrategias que introduzcan una nueva cultura basada en normas de colaboración y nuevas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Las organizaciones escolares, en fin, no son sólo estructuras: son formas de entender las relaciones sociales, son procesos de legitimación, son sistemas de significados. Si la cultura es un sistema de significados compartidos, la participación es la mejor herramienta para fortalecer la cultura organizacional. Una cultura colaborativa es aquella en la que el funcionamiento organizativo y el talante de las personas invitan a participar. Fomentar una cultura colaborativa requiere crear condiciones para la participación en los centros. La participación hace que la colaboración sea posible y da sentido a la participación. Una cultura de la participación es, por tanto, una cultura de la colaboración. La colaboración es un objetivo de la democracia escolar.

4.5. Contexto social, contexto humano en el aula.

Getzels y Thelen (1960) explican de forma muy ilustrativa cuál es el marco conceptual del aula como sistema social. Según estos autores, todos los sistemas sociales tienen ciertas funciones imperativas que deben ejecutarse de una forma establecida. Cada función, como gobernar, educar o legislar, pueden llegar a ser institucionalizadas y las agencias que lleven a cabo las funciones institucionalizadas serán denominadas instituciones. La institución se basa en la asignación de roles, que vienen a ser el papel o status que se ocupa. Al tener ciertos privilegios, obligaciones, responsabilidades y poder, los otros se crean unas expectativas sobre aquel o aquella que desempeña un rol. Además, los roles tienen las características de ser complementarios. Los roles de alumnado y profesorado sólo pueden ser definidos el uno en relación con el otro.

Desde este punto de vista, para Getzels y Telen (op. cit.), el aula puede ser concebida como un sistema social con características de ser una institución con roles y expectativas que conforman la conducta de quienes se encuentran inmersos en ella. Pero el aula por la que nosotros apostamos es un aula entendida como contexto socio-vital, donde la participación democrática y la cooperación para investigar los objetos de conocimiento son los pilares de ese espacio de vida y aprendizaje.

Además, los aspectos normativos de la conducta grupal constituyen un elemento fundamental en la convivencia en el aula, pero salvo que podamos hacer un análisis más personalizado, no puede suponerse que todas las instituciones con idénticas o similares características tendrían una conducta grupal también idéntica. Esto no es cierto. Los roles son desempeñados por personas reales con problemas reales y cada una de ellas proporciona un estilo único y un patrón de conducta característico y personal al rol que ocupa.

Por otra parte, tanto el clima social como el sentimiento de pertenencia grupal son dos aspectos que influyen de manera fundamental en la vida del aula. El

desarrollo de este sentimiento de pertenencia se acompaña de un incremento de seguridad por parte de todos los miembros del grupo. Cuanto mayor sea este sentimiento, más fácil será la comunicación significativa entre sus componentes. El clima de aula debería generar, así, una sensación de apoyo social que la persona obtiene del grupo. *Clima social de aula* para convivir, para investigar cooperativamente, para la igualdad, para la solidaridad.

El modelo cooperativo de aula, entonces, como contexto social así entendido, sería aquel en el que cada persona se identifica con las metas de esa comunidad de indagación, de tal forma que lleguen a constituir e identificar sus propias necesidades de tal suerte que la expectativa de esa comunidad de indagación se va descubriendo en común. Existe, entonces, un apoyo mutuo para conseguir los objetivos del grupo y sienten que pertenecen a ese grupo tanto emocional como racionalmente.

Cada clase, cada aula, según Cerezo (1999), se constituye a sí misma como una unidad social distinta que posee su grupo específico de normas, en una atmósfera psicológica característica, papeles de relaciones únicos, así como una combinación propia de expectativas de conducta, además de gozar de un ambiente social diferente del de cualquier otra.

Otro de los aspectos relevantes de la interacción cotidiana en el aula es el conflicto. El conflicto es consustancial a la relación humana. El asunto educativo es cómo resolverlo, cómo gestionarlo. Siguiendo a Cerezo, en la obra citada, podemos encontrar cuatro tipos de conflicto social en el aula:

- **Conflicto entre los valores culturales** fuera del aula y las expectativas institucionales dentro de ella. Ya que las expectativas de la institución y ese profesor o profesora en particular con respecto al alumnado son que éste trabaje para que consiga un desarrollo óptimo de todas sus potencialidades. Sin embargo, la sociedad actual –sus leyes y decisiones en el plano económico y social- prioriza el hedonismo y la consecución inmediata de las metas como valores culturales, lo que hace que el aula y la sociedad sean incongruentes

y, como resultado de ello, que la persona esté inmersa en un conflicto en lo que respecta a su conducta escolar. Se trata de optar. Bienvenido sea este conflicto. Oportunidad para la escuela y para las aulas para el estudio y la adopción de programas didácticos coherentes con su propuesta educativa.

- **Conflicto entre expectativas y personalidad.** Cuando existen discrepancias entre las expectativas que genera el rol que uno ocupa y la propia personalidad. Aquí, la persona tendrá que decidir entre una mala integración personal, que es frustrante e insatisfactorio a nivel personal, o una mala adaptación al rol asignado en la clase, lo que podría convertir a esa persona en poco eficiente o inefectivo.
- **Conflicto de rol.** Hay muchos tipos de conflicto de roles. Uno de ellos sería el desarrollo en las características del rol. No todos tenemos la misma idea de referencia sobre lo que debe hacer un director de centro o cómo debe actuar un alumno. Otras veces el conflicto se produce entre las diferentes obligaciones de un rol y en otras ocasiones el conflicto se produce entre los diferentes roles que ocupa una misma persona.
- **Conflicto de personalidad.** Este tipo de conflicto se produce al existir discrepancias entre las necesidades del sujeto y sus potencialidades. Este desequilibrio personal se refleja en la forma de desempeñar el rol y en la propia relación del sujeto con la institución.

4.6. La cooperación en el aula.

Situándonos en el aula, los factores sociales influyen tanto en el proceso de aprendizaje, que podríamos decir que lo condicionan en gran medida. Entre esos factores, uno de los más importantes –junto a la aptitud y actitud del profesorado y los programas que desarrollan–, es precisamente el grupo de compañeros y compañeras, los llamados por algunos autores “los iguales”.

Puesto que es este grupo a menudo también el que premia o castiga las conductas de sus miembros. Una falta de aceptación de los compañeros o compañeras socava la autoconfianza del alumnado y debilita su motivación para persistir en hacer frente a veces a los duros obstáculos académicos. (Schmuck, 1983).

El profesorado interfiere en los procesos de aprendizaje y en las relaciones (Coll, 1981). El estudio de la dinámica del aula pone de manifiesto que el propio grupo de alumnos y alumnas como tal genera y mantiene unas estructuras relacionales que de alguna manera no están bajo el control del profesorado y confieren una especial estructura al grupo.

Ovejero (1990) afirma que ha sido creencia común el que las relaciones que se establecen entre el alumnado dentro del aula durante las actividades de aprendizaje tienen una influencia no sólo secundaria sino incluso molesta y perjudicial sobre el rendimiento escolar, y por tanto son absolutamente indeseables. Desde los años ochenta, el tema de las relaciones entre iguales en situaciones educativas ha adquirido especial relevancia y demuestran la enorme influencia que tiene la interacción entre compañeros y compañeras dentro del aula sobre toda una serie de factores educativos como son la socialización, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el nivel de adaptación a las normas, así como su interacción, el nivel de aspiraciones, la autoestima, el rendimiento académico, etc. (Johnson, 1981).

Cada niño, cada niña se organiza en el grupo-aula y se sitúa en relación con los demás. Esta experiencia le ayuda a poner en orden el mundo que le rodea y a construir su personalidad (Vayer y Roncín, 1989).

Diversos son los modelos que explican el papel del grupo de iguales en el desarrollo individual. Díaz Aguado (1986) los resume como sigue:

- **Enfoque cognitivo-evolutivo.** Estas teorías apuntan a que el grupo de iguales resulta ser una fuente de conflictos sociocognitivos. El

grupo obliga a cada individuo a poner de manifiesto las estructuras operacionales, los esquemas de pensamiento y las propias opiniones, que al ser confrontadas con las de otros miembros, dan lugar a la necesidad de volver a estructurarlos con el consiguiente crecimiento intelectual.

- **Perspectiva etológica.** Se resalta el papel de la interacción con compañeros y compañeras en el control de la agresividad. El método observacional, característico de la etología, ha permitido declarar que la relación entre iguales es la pieza clave para la socialización de la agresividad, así como para la génesis de conductas prosociales y de liderazgo.
- **Perspectiva socio-grupal.** Destaca la influencia de los iguales en la transmisión de normas culturales, concretando, entre otros aspectos, el papel de los compañeros y compañeras y profesorado en la conformación de éstas y la importancia que la sensación de pertenencia al grupo y el desarrollo del sentido comunitario tienen para un buen ajuste social. Según esta perspectiva, en el grupo se dan dos tipos de alumnos, de alumnas: adaptados y rechazados. El resultado de estas relaciones, elecciones y rechazos, confrontaciones y sentimientos de pertenencia es la propia estructura de cada grupo social.
- **Teorías del aprendizaje.** El grupo de iguales actúa como agente que refuerza el aprendizaje y a su vez ofrece modelos para el mismo. Estas teorías comparten con el enfoque sociogrupal el supuesto implícito de que el grupo de iguales cumple, o puede cumplir un importante papel en la transmisión de normas culturales.

En las comunidades escolares y juveniles, una de las manifestaciones claras de integración y adaptación al grupo de iguales es la imitación y la uniformidad; los niños y jóvenes tratan de imitar hasta la forma de hablar de algunos de sus compañeros y compañeras y especialmente las normas de comportamiento social de sus amigos.

Dos factores parecen motivar este hecho: reforzar la pertenencia al grupo y la necesidad de competencia, de manera que la persona quiere ser como las demás, pero a ser posible un poco más. El alumnado de status más popular ejercen un efecto especial como agente de cambio de conducta del grupo.

Todos los miembros del grupo, por el hecho de serlo, están implicados en estas estructuras relacionales, y el grado de participación e implicación en el mismo incide significativamente en los resultados académicos. Las relaciones que se establecen entre el alumnado repercuten en el proceso de aprendizaje implicado en la realización de tareas escolares; así, podemos establecer alguna aproximación de la mano de las teorías evolutivas, tanto las pertenecientes a la Escuela de Ginebra como a la Escuela Soviética.

- Desde la **psicología cognitiva** se plantea la hipótesis del "conflicto sociocognitivo", que viene a decir que los sujetos realizan mejor sus tareas de aprendizaje trabajando en grupo que haciéndolo en solitario, siempre que exista una actitud de predisposición a tener en cuenta lo que el otro dice y, a la vez, la necesidad de confrontar puntos de vista diversos sobre la tarea en cuestión. De esta manera, se genera un conflicto sociocognitivo, lo que provoca la movilización de las estructuras intelectuales existentes y fuerza a reestructurarlas dando lugar al progreso intelectual.
- **La escuela soviética**, representada por Vygotsky , postula el origen social de la inteligencia, así que no es sólo que la interacción favorezca su desarrollo, sino que está en su génesis. Toda estructura psicológica superior se genera en un primer momento en un plano interpersonal, debido a la relación con las otras personas, para pasar después al plano intrapersonal, referido al propio individuo, mediante un proceso de interiorización en el que desempeña un papel fundamental el lenguaje, no sólo como medio de comunicación, sino como elemento que posibilita la formulación de conceptos, ideas, relaciones, etc.

Entre los mecanismos que contribuyen de alguna manera a explicar los resultados del aprendizaje cabe destacar el papel de ayuda y colaboración que el alumnado mantiene entre sí y los conflictos que frecuentemente surgen entre ellos y ellas. Ambos procesos contribuirán a una reestructuración de las representaciones del conocimiento ya que en este sentido, el pensamiento, tanto el infantil como el adulto e incluso el científico, se elabora a través de la confrontación y la discusión.

El desarrollo cognitivo se manifiesta en el niño, en la niña cuando participan en interacciones sociales, que sólo serán estructurantes en la medida en que susciten un conflicto de respuesta entre los compañeros y compañeras. Es necesario, entonces, tener en cuenta, por una parte, que se considera la interacción como creadora de una actividad cognitiva que desemboca en la construcción de nuevas estructuraciones. Por otra parte, estas nuevas estructuraciones suponen previamente que nos hayamos implicado en un conflicto socio-cognitivo durante el cual habrán confrontado sus respuestas heterogéneas.

Echeita y Martín (1988:84 y ss) elaboraron una revisión sobre este tema en donde se señalan algunas conclusiones sobre las consecuencias de la interacción social en el aula:

- Se convierte en un lugar privilegiado de desarrollo cognitivo, desde el momento en que es capaz de provocar un conflicto socio-cognitivo.
- Las realizaciones colectivas del alumnado son mejores que las de quienes trabajan solos.
- Añade algo nuevo al tipo de cognición preexistente.
- Es en las edades más pequeñas donde parece que se obtienen mejores resultados.
- Los que poseen un mayor nivel de desarrollo cognitivo, pueden beneficiarse de los procesos de interacción con alumnado de menor nivel.

- La interacción social puede hacer progresar a los alumnos y alumnas en su desarrollo cognitivo de forma duradera.
- Promueve no sólo un determinado aprendizaje específico, sino que contribuye verdaderamente al desarrollo cognitivo.

Entre las formas de organización social de las relaciones entre iguales en el aula se han destacado dos tipos:

1. Las relaciones de tutoría en donde un alumno o alumna adopta el papel de guía en relación a otro.
2. Las relaciones de colaboración.

Cuando un alumno o alumna actúa como tutor, trata de implantar entre las adquisiciones del compañero con dificultades, objetivos puntuales de tipo social y académico; generalmente a través de la ejecución de tareas sobre contenidos tratados en clase y del feed-back que emite en forma de correcciones y reforzamiento social asociado a la acción (Monereo, 1985). Esto favorece al alumno-tutor, que afianza los contenidos, asume responsabilidades e incrementa su autoestima personal.

En las relaciones de colaboración el alumnado adquiere metas comunes de tal forma que existe una correlación positiva entre los logros de los objetivos de unos y otros. El éxito de cada alumno, de cada alumna está condicionado por el éxito del grupo. Así, una persona alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo.

El comportamiento del grupo está condicionado en gran medida por las normas de comunicación que se desarrollan y por la naturaleza de las estructuras que se forman como resultado de la interacción. Interacción y comunicación, dos elementos que condicionan el comportamiento del grupo.

INTERACCIÓN.

Entendida como las relaciones que se establecen entre dos o más personas de forma que los actos de cada una afectan al resto.

Podemos decir que está suficientemente comprobado que el comportamiento de la persona es distinto dependiendo del grupo al que pertenece, al igual que se mantiene distinto si está solo.

El alumnado en el aula actúa de un modo determinado dependiendo de la forma en que perciban la situación. Sus concepciones previas o sus experiencias pasadas condicionarán en gran medida su conducta en el grupo de clase.

La percepción social de los otros es también un resultado de experiencias pasadas y afecta a sus relaciones de grupo. La interacción de un grupo-clase está condicionada por muchos factores, que incluyen las percepciones de las personas integrantes del grupo y el medio en que la interacción se produce.

COMUNICACIÓN

El establecimiento de una buena comunicación y unas adecuadas relaciones entre el alumnado es algo fundamental. Nuestra escuela, a juicio de Cerezo (1999) suele proporcionar muy pocas oportunidades durante los períodos regulares de clase para discutir e intercambiar ideas.

Bay y Johnson (1993) señalan que si los problemas de conducta del grupo han de ser prevenidos o solucionados satisfactoriamente, y si han de lograrse cambios en dicha conducta, las líneas de comunicación de la clase deben estar abiertas. En realidad en un aula en silencio se darán pocas conversaciones. Si la comunicación se suprime constantemente, el grupo quedará expuesto al fracaso y a una frustración permanente. Cuando el grupo es contrariado de ese modo, la comunicación adecuada queda además obstruida por sentimientos de hostilidad y resentimiento. Tales condiciones no son favorables para la enseñanza y sí muy propicias para el

desarrollo de muchos tipos de problemas de conducta individual y de grupo.

Cuando es posible en un aula comunicar libremente, si se siente que hay necesidad de hacerlo, se evitan o se suelen resolver muchos problemas. La tarea del profesorado no consiste en restringir o evitar las comunicaciones, sino en cuidar que se desarrollen normas de comunicación que faciliten la enseñanza y estimulen las buenas relaciones.

Los efectos de una buena comunicación no sólo se constatan en el campo de la socialización sino también en el campo del aprendizaje.

4.7. Algunas consideraciones finales.

El desarrollo de la interacción se concreta en el fomento de un tipo específico de relaciones sociales: el apoyo mutuo en el aula. Sabemos ya que la síntesis integradora del conjunto de relaciones más significativas que acontecen en el aula configuran el *clima social*.

Insistimos, el *clima social* es la estructura relacional generada por la interacción socio-emotivo-afectiva que se da entre profesorado y alumnado y de éstos entre sí, al llevar a cabo la tarea educativa en la clase. Educar-nos implica una positivación del clima social. Nosotros entendemos que no hay proceso de enseñanza/aprendizaje educativo humanizante sin apoyo mutuo.

Nos interesa aquí recordar que cada decisión tomada en la clase, implica una elección que nos orienta a la creación de un tipo u otro de clima social.

La actividad de enseñanza exige organizar y gestionar el escenario complejo que implica a todos y cada uno de los protagonistas del aula y con singular

incidencia , a aquellos con menor poder de decisión y más afectados por lo que determinan los miembros más destacados.

El *clima social en el aula* se genera a partir de las interacciones socio-afectivas que se establecen entre los agentes del aula en las diversas situaciones en que interactúan. La percepción que forma cada miembro de su relación con los demás y la reciprocidad de las percepciones configuran la base del *clima social establecido*.

El *clima social* es considerado como una concepción amplia de las complejas relaciones que se generan en el aula. Sin embargo, destacamos nuevamente, como ya lo hemos hecho con anterioridad, algunos rasgos fundamentales que han sido objeto de identificación y estimación por los autores ya citados y otros como Anderson y Walberg (1974): cohesión , nivel de satisfacción del alumnado, entorno material, favoritismo, desacuerdo, apatía, dificultad ante el trabajo en el aula, democracia, competitividad, etc. Aspectos que evidencian la orientación más significativa que podemos adoptar si deseamos conocer e interpretar el *clima social del aula*.

La gestión y organización de las tareas del aula y cómo se construyan y quiénes participen en ellas es una de las dimensiones claves para lograr una enseñanza de calidad.

Las decisiones interactivas están apoyadas en las fundamentadas previsiones que hemos proyectado llevar a cabo y a la vez en la reflexión pre-en y post acción (ejecución de la tarea). A pesar de las previsiones realizadas, la dinámica del aula es arrolladora y creadora de multitud de acontecimientos espontáneos, naturales y conectados a la evolución de las personas que interactúan en la clase. Sin embargo, hemos de reflexionar sobre la acción y decisiones a tomar. Siendo esta decisión preactiva garantía de mejor elección para decisiones posteriores (durante la acción).

Coincidimos con Medina y Sevillano (1991) al señalar que la enseñanza debería seleccionar algunas relaciones consideradas formativas, o al menos

representativas de un clima forjador o promovedor de actitudes sociales positivas y de apoyo mutuo.

Esta consideración normativa de la enseñanza y del compromiso con la estructuración de situaciones educativas nos autoriza a promover de modo abierto y crítico algunas relaciones que es necesario impulsar en las aulas.

El profesor, la profesora han de continuar proponiendo y fundamentando otra serie de relaciones de apertura, de satisfacción, de interés que a su juicio confeccionen el modelo socio-interactivo estructurador de un microsistema de aula que promueva un estilo socio-afectivo facilitador de una enseñanza de calidad, problematizadora y crítica.

Posteriormente, han ido haciéndose planteamientos más complejos del tema del *clima de aula*. La incorporación de nuevas dimensiones permite superar las visiones dicotómicas y genéricas. Aspectos tales como la satisfacción de profesorado y alumnado, la dificultad de las tareas, los conflictos, los diferentes estilos de agrupamiento de los estudiantes -tanto los llevados a cabo por el profesor o profesora como los surgidos espontáneamente- y el nivel de intimidad de las relaciones o la apatía de las mismas, se van incorporando a las dimensiones consideradas a la hora de establecer el *clima* de aula.

Abraham (1995) distingue la diferencia entre lo que supone "internarse" en un aula y lo que supone, para la buena comunicación con el alumnado, el mero hecho de "dar" la clase. Existen, pues formas de comunicación alienadas que no tienen por qué ser necesariamente fruto de trastornos de la personalidad. A veces ocurre que la exposición a un contexto absurdo e insostenible lo que produce esta alineación en la comunicación humana, inclusive dentro del contexto escolar (Watzlawick, Beavin y Jackson 1987). Esto nos da pie a afirmar con Selvini y otros (1987:p.55) que existiría por tanto la imposibilidad formal de resolver una conducta aislada, no vinculada sistemáticamente con el comportamiento de las demás personas con quienes se está relacionado en un contexto dado.

Un clima positivo de aula, tenderá a gestionar entre todos (alumnado y profesorado) los conflictos que surjan, tendiendo a considerar el conflicto como algo consustancial a la relación humana, a la relación pedagógica.

Los proyectos comunes de mejora de la institución educativa requieren, a juicio de Medina (1997), un clima coherente con los valores, pretensiones y significados que se buscan alcanzar en tal proyecto. Los proyectos formativos por su naturaleza, son casi irrealizables, si el marco social en el que se pretenden llevar a cabo, no es sinérgico con ellos. Ello no obsta para que se intenten los mismos, en la espera y en la esperanza de que, siendo coherente con los principios democráticos y participativos plenos, puedan en algún momento, convertirse en un sólido marco de acción para la comunidad educativa.

La acción social del centro es la práctica interactiva singular en la que cada institución sitúa su base identificadora, su marco cultural y los procesos conflictivos, que a veces se dan. Los docentes, al superar el aislacionismo aular y generar marcos institucionales más amplios, con gran participación de los implicados, sientan las bases de un marco cultural y sociocomunicativo distinto, al que no siempre están habituados, si se desea construir con rigor un perfil socio-relacional de colaboración, crítica liberadora y compromiso global.

Esta nueva actuación social del centro supone un trabajo reflexivo e indagador, al que los docentes hemos de responder y afianzar. Esta creación sociocomunicativa fecunda y corresponsable es la base y esencia de los proyectos comunes que ha de asumir la institución educativa como centro cultural en permanente acción transformadora social.

El clima en su génesis y desarrollo es muy difícil tanto de asumir como de comprender en su integridad. Esta ambigüedad característica impide un acercamiento riguroso a su conocimiento, lo que nos exige, pues, el estudio

meticuloso de los esquemas conceptuales, la valoración de los rasgos socio-afectivos y la interrelación entre pensamiento abierto y actitudes de empatía.

La presente tesis doctoral pivota sobre dos pilares clave: el concepto de clima social de aula y el programa de enseñanza aprendizaje Filosofía para Niños y Niñas. Hasta aquí hemos revisado algunos de los aspectos fundamentales que definen el primero de estos conceptos, en la segunda parte de este trabajo procedemos a describir las cuestiones más relevantes que se refieren al segundo de ellos: el programa Filosofía para Niños y Niñas.

II. EL PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS.

1. APRENDER EN GRUPO, HACIA UNA NUEVA PEDAGOGÍA PARA UNA NUEVA SOCIEDAD.

Hacer que la permanencia en las aulas sea una experiencia atractiva para los estudiantes debe ser el reto de cualquier pedagogía que parta del dato de la obligatoriedad de la enseñanza. No es lo mismo que las aulas de secundaria sean visitadas por una élite – por numerosa que esta pudiera ser- a que lo sean por toda la población perteneciente al grupo de edad 12-16 años, como ocurre hoy en día. La mayor parte del alumnado considera que cuanto la escuela pretende enseñarles es algo que carece de relación con su vida. Algunos de entre ellos y ellas están más próximos a la lógica y a la cultura de la escuela y les resulta más llevadera la experiencia escolar (Feito, 2000).

Las quejas por el mal funcionamiento de nuestras escuelas, especialmente en el periodo escolar obligatorio de la Educación Secundaria provienen de prácticamente todos los sectores sociales (familias, empresarios, periodistas, investigadores educativos...). La crítica incide en que cada vez resulta más evidente el hecho de que los estudiantes que finalizan la educación obligatoria carezcan de las destreza mínimas que la legislación atribuye a este nivel de la enseñanza. Pero, como apunta Feito (2000), es que en nuestro preponderante modelo de pedagogía transmisiva, el alumnado queda reducido a un mero reproductor de los contenidos transmitidos por el profesorado y/o sus libros de texto. Y, lo que es peor, es sorprendente, la ausencia de lenguaje del pensamiento en la realidad cotidiana de nuestras aulas. Cuestiones a nuestro juicio elementales, como aprender a aprender, aprender cooperando para aprender mejor y más profundamente sobre los objetos de conocimiento, tienen escasa cabida hoy día.

Se nos hace necesario habituar al alumnado a saber buscar, con la ayuda del profesorado, la información y dialogar con ella. El profesorado no debería ser un mero lector o “dictador” de ideas, sino un profesional que gestiona el

conocimiento, lo que implica considerar al alumnado como investigadores, y a los colegios, institutos y sus aulas, como centros de investigación.

No tiene ningún sentido que el alumnado aprenda conceptos, ideas, desconectado por completo de su entorno inmediato, que aprendan textos de memoria sin saber razonar sobre ellos, que no incorporen las destrezas aprendidas en la escuela a su vida cotidiana. Nuestra democracia, por otra parte, no puede seguir sustentándose sobre la apatía de los ciudadanos, sobre la desvinculación de la escuela de muchas personas que debieran participar de ella y con ella, salvo que demos por válida la concepción elitista de la democracia, una democracia en la que la función de las personas se reduzca simplemente a elegir líderes de los partidos políticos que dicen gestionarla.

La escuela es una institución que rara vez se pregunta cómo es su alumnado: de qué hogares vienen, qué han aprendido en sus familias, en sus barrios, con sus amigos y amigas, qué destrezas tienen, cuáles son sus mecanismos de expresión lingüística, etc. Pero, el niño y la niña se mueve por una incesante curiosidad. El motor del conocimiento de su entorno inmediato es uno de los más poderosos: el placer. En la propuesta educativa actual, el alumnado acaba privado (progresivamente y pese a los esfuerzos y logros de la pedagogía en la primera escolarización y de los educadores y educadoras de la Educación Infantil y Primaria) del excitante encuentro con la complejidad y del escalofrío de recortar autónomamente una parte de ella. Y para estar, quizás, más seguros del resultado, los docentes suelen sustituir la complejidad del mundo real por la más controlable de la propuesta didáctica del ejercicio del libro de texto (Tonucci, 1997).

McCombs y Whisler (1997) señalan que los estudiantes suelen manifestar las siguientes quejas: el currículum no es relevante para el mundo real, se sienten alienados de sus profesores, creen que no se les concede el apoyo que precisan para tener éxito, carecen de sentido de pertenencia, se sienten incomprendidos y no considerados como seres humanos. Estas mismas

autoras defienden la pedagogía basada en el alumno, en la alumna, expresión que encierra algún riesgo. No se trata meramente de entretener al alumnado, sino de hacer que su experiencia en las aulas sea productiva. Por otro lado, el alumnado rápidamente se da cuenta de si lo que se les propone es un mero entretenimiento con el pasar del rato. Un profesor, una profesora que pone en práctica la enseñanza basada en el alumnado considera que todos los estudiantes tienen capacidad para aprender. Para maximizar el aprendizaje, ayuda a los estudiantes a que se sientan cómodos discutiendo sus sentimientos y creencias, a comprender el modo en que sus creencias sobre sí mismos y sobre el mundo que les rodea son muy importantes para todos y todas en ese aula. Aprender en común es la mejor manera de aprender a investigar la complejidad de los acontecimientos sociales, naturales. Y que todo esto es muy importante e incide de manera positiva en su rendimiento académico.

1.1. Notas sobre el aprendizaje activo.

El planteamiento de problemas tiene sus orígenes en Dewey y Piaget, quienes insistían en la conveniencia de una educación activa e inquisitiva. Se trataría de favorecer currícula centrados en los estudiantes de modo que más que memorizar se trata de generar conocimiento. El conocimiento deriva de la acción. Conocer algo es actuar con él y si es menester, transformarlo. Conocer es asimilar la realidad en estructuras de transformación como una extensión directa de nuestras acciones. Aprendemos haciendo y pensando acerca de nuestra experiencia. Freire insistía en que el planteamiento de problemas era un proceso mutuo que implicaba a profesorado y alumnado en el cuestionamiento del conocimiento existente. La actividad del aprendizaje, un aprendizaje activo, consiste en una enseñanza basada en problemas, donde los estudiantes no es que reinventen la filosofía o la lengua o la biología o la geografía o la sociedad, ni expulsan del aula al profesorado. Se trata de estudiar filosofía, lengua, biología, geografía o sociedad en un contexto crítico

con profesores y profesoras que practican la autoridad democrática –aquella que es otorgada en la actividad educativa y no solamente la que viene “dada” e impuesta por el rol- desplegando un programa multicultural. Y cómo se relaciona este conocimiento con la cultura de su comunidad y las condiciones de la sociedad.

Nada nuevo. Pero conviene recordar que para que un aula funcione como un centro de investigación, la discusión mutua y el apoyo mutuo están en el núcleo del método, en el núcleo del programa. Volviendo a Freire (1997), los seres humanos, decía, son por naturaleza inquisitivos y abiertos al diálogo, sienten curiosidad por su entorno y sus condiciones. En el aula, la transferencia de conocimiento desde el profesor a los estudiantes limita el diálogo y el cuestionamiento activo.

McLaren (1995) denomina las escuelas del aprendizaje activo como **aulas de contestación**. La pedagogía crítica se compromete con formas de aprendizaje emprendida en solidaridad. Pero, en términos generales, los educadores críticos han sido incapaces de desarrollar un discurso crítico que suministre una base teórica a los enfoques alternativos a la organización escolar, a los currícula, a la pedagogía en clase y a las relaciones sociales. Se pretenden desarrollar formas de comunidad educativa comenzando por el aula. Comunidades educativas que se tomen en serio la lucha por la democracia y la justicia social. La realidad del aula rara vez es presentada como socialmente construida, determinada históricamente y medida a través de las relaciones institucionalizadas de clase, género, raza y poder.

1.1.1. Trabajar en grupo en el aula. Apunte histórico.

Todas las investigaciones educativas realizadas hasta ahora ponen de manifiesto que el alumnado aprende mucho más en grupo que individualmente. En este sentido resulta clave el trabajo cooperativo, que el alumnado aprenda colaborando entre sí y no compitiendo entre sí. El precedente de este

planteamiento lo tenemos en la denominada enseñanza mutua. El movimiento de enseñanza mutua o de monitores se inició en torno al año 1800. Se debe a Andrew Bell (1735-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838). Su difusión, llevada a cabo con apoyo masivo del Estado, constituyó el intento más significativo realizado a la sombra de la Revolución Francesa para expandir la educación escolar.

Cuenta Feito (2000) que Bell, ministro escocés de la Iglesia anglicana, viajó a la India como capellán militar. En uno de sus paseos, observó en una escuela cómo los niños escribían con los dedos en la arena alisada en lugar de utilizar pizarras u otros materiales afines. Quedó tan entusiasmado con este método de enseñar a escribir que quiso utilizarlo en Madrás (sur de la India). Sin embargo, sus profesores se opusieron. Bell no se rindió, sino que los despidió y los sustituyó por algunos de sus alumnos. Para hacer frente a los problemas de una adecuada docencia, dividió las materias y las reestructuró de un modo sistemático de tal manera que sus alumnos pudieran recibir una introducción precisa y detallada de sus tareas. Poco después de su regreso al Reino Unido, Bell publicó un informe en 1797 sobre su experiencia, el cual tuvo escasa repercusión. En cambio, consiguió atraer a un joven cuáquero, Joseph Lancaster, quien había abierto una escuela sin ningún tipo de financiación pública en uno de los barrios marginales de Londres. Su escuela se vio pronto inundada por tal número de alumnos que no resultó posible un funcionamiento "normal". Puesto que Lancaster no podía permitirse el lujo de contratar profesores ayudantes ocupó estas plazas con sus mejores alumnos, como había hecho Bell anteriormente.

Cerca de un cuarto de siglo después de la iniciativa de Bell y Lancaster, esto es, en las décadas de 1820 y 1830, las escuelas de enseñanza mutua se habían establecido en varios países de todo el mundo y habían llegado a convertirse, en algunos casos, en la forma preponderante de la educación de masas.

Robert Slavin –uno de los principales promotores actuales de la enseñanza cooperativa– señala que el concepto de que la cooperación entre pares puede ser importante para el aprendizaje tiene una larga tradición en la educación europea. Ya en el siglo XVII Comenio en su *Didáctica Magna* describe un sistema de trabajo cooperativo señalando que muy cierta es la frase de que aquel que enseña a otros se enseña a sí mismo, no solo porque consolida el conocimiento por repetición, sino porque encuentra oportunidades para profundizar en las cosas.

Hay una concepción implícita del conocimiento en esta propuesta. El conocimiento no es un conjunto acumulativo de verdades. Más bien se considera como una construcción social que se realiza precisamente mediante el debate y el intercambio de ideas. En la enseñanza tradicional se espera del alumnado que con oír al profesor o con leer el libro sean capaces de expresarse correctamente.

1.1.2. La importancia de aprender en cooperación.

Las investigaciones sobre la construcción social de los procesos cognitivos y los mecanismos implicados en su formación se remontan en sus conceptualizaciones teóricas a Baldwin, Janet, Piaget, Vygotsky o Wallon. Baldwin y Cattaneo resaltaron en el siglo XIX la radical importancia de lo social en lo cognitivo. Baldwin es un autor comúnmente citado por el propio Vygotsky. Es el primer psicólogo que replantea los fundamentos del conocimiento. Analiza la postura de filósofos idealistas como Hegel, Schelling, Fichte, atribuyéndoles los principales elementos de las teorías que funcionan en psicología: cognición, volición y afecto. Baldwin critica y replantea el cognitivismo hegeliano y su concepción del desarrollo del pensamiento en la “Fenomenología del espíritu”:

“La observación de la autoconciencia en su pureza y en sus relaciones con la realidad externa; leyes lógicas y leyes psicológicas donde plantea cómo

el pensamiento replegado sobre la simplicidad se despliega en un movimiento dialéctico interno, movimiento abstracto, cuyas leyes se hallan fuera de la realidad.” (Baldwin, 1913: 180)

Así mismo, Díaz Hernández (1985:86) al hablar de la persona como “inteligencia volente”, en una crítica al racionalismo de Hegel dice:

“Si no se quiere degradar a la persona, hay que tener cuidado con presentarla desatendida del mundo que es en sí, o de otras voluntades que son para sí, formas todas ellas de abstraerla o cercenarla de su necesario compromiso raciovolente con lo real. Más cómodo tal vez sería que el sujeto ignorase al mundo y no se mezclase con las personas que le podrían hacer sufrir; más cómodo, tal vez, pero más inhumano”.

Baldwin (1913:35) explica el desarrollo del pensamiento a partir de lo social:

“En el desarrollo del individuo la idea de un “yo” separado y personal es un producto tardío de un proceso reflexivo. La materia del yo es, desde su origen, colectiva y no individual. El niño se considera a sí mismo como un elemento de una situación social, como parte de un todo más amplio... En el “yo” personal, lo social se individualiza”.

Se concibe, entonces, al individuo como un producto social, lejos de la concepción de éste como unidad social, no es suma, sino integración. La imitación y el simulacro, en sentido interactivo, serán los modos primordiales por los cuales el niño aprenderá de otros y, a su vez, éstos se verán influidos por la actividad del niño. Dialéctica social que incluirá la asimilación y fijación de hábitos junto con una acomodación al ambiente y a la tradición cultural en la que está inmerso.

Baldwin influyó incluso terminológicamente en Piaget, Wallon, Vygotsky. Y fue capital a la hora de influir en la repercusión sobre las investigaciones de los

procesos intrapersonales en la génesis de lo cognitivo. En Fernández Berrocal y Melero (1995) encontramos la sugerencia de Baldwin hacia la psicología social genética en el sentido de que su objetivo sea el estudio de las diferentes formas de interacción social que permiten a un individuo desarrollar y participar en interacciones sociales más complejas que sean fuente de nuevos progresos. Al poco tiempo del fallecimiento de Baldwin, el científico Fleck (1935:89) publicaba “la génesis y el desarrollo de un hecho científico”, donde ponía de manifiesto la influencia de los colectivos en el pensamiento y la influencia de la interacción social en la génesis y transformación del conocimiento.

“El conocer representa la actividad más condicionada socialmente de la persona y el conocimiento es la creación social por excelencia.” (Fleck, 1935:89).

Aplicadas estas ideas a las Ciencias Sociales se plantea una formalización de la ciencia en la que ésta, concebida como pensamiento colectivo, es producto del continuo movimiento, interacción y conflicto de las ideas defendidas por diferentes colectivos de pensamiento, dando entrada así a los procesos psicosociales inter e intragupos.

En los años 40, Wallon afirmaba que el individuo es un ser básicamente social, pero no por una presión exterior, sino “que lo es genéticamente”.

“Las primeras relaciones utilitarias del niño no son relaciones con el mundo físico que cuando aparecen comienzan siendo puramente lúdicas, sino relaciones humanas de comprensión cuyo instrumento necesario son los medios de expresión... aunque no sea un miembro consciente de la sociedad.” (Le rôle de l'autre dans la conscience du moi).

Fernández Berrocal y Melero (1995:7) opinan que esta postura se contrapone radicalmente con la que el mismo Wallon atribuye a Piaget, que por su parte

responde en 1951 a la postura que Wallon le atribuye y a las críticas que le formuló. Piaget distingue tres tipos de pensamiento: la inteligencia sensoriomotriz, la concreta y la formal. Formas de pensamiento a las que corresponden tres formas de socialización: imitación, egocentrismo y cooperación. Lo fundamental de esta descripción que reseñamos es que en cada etapa las interacciones sociales mantienen una especie de relación isomórfica (se dan asociadamente) con las operaciones mentales del niño. Y cada secuencia de interacción necesita de la elaboración de esquemas simbólicos y representativos y éstos a su vez necesitan de la socialización.

Tanto Piaget como Wallon afirman que el conocimiento no está ni en el sujeto ni en el objeto, sino que se trata de una construcción individual que emana de la interacción del sujeto con su medio y ahí, en este concepto de "medio" es donde Piaget entiende primordialmente este medio como un medio físico y Wallon (al igual que Vygotsky) concibe el medio como un espacio de interacciones y relaciones sociales donde nos vemos ubicados irremisiblemente.

Podemos afirmar entonces que el medio, desde esta acepción vygotskyana, puede convertirse en un espacio educativo, un hábitat adecuado para encontrarnos y crecer como personas en relación, donde el aprendizaje toma cuerpo.

Cierto es que Piaget (1970) subrayó la influencia del ambiente social sobre el desarrollo conjuntamente con la maduración orgánica, la experiencia y la equilibración e incluso realizó un estudio en 1932 sobre la influencia de la interacción social en la coordinación de puntos de vista y la superación del egocentrismo cognitivo, pero no tuvo repercusiones en sus investigaciones posteriores.

A partir de Piaget, dos han sido las líneas de investigación sobre la influencia de lo social en lo cognitivo: las centradas en el conflicto cognitivo y las que

proponen el conflicto sociocognitivo como mecanismo esencial del aprendizaje humano.

La acepción *aprendizaje cooperativo* se refiere a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, en tareas generalmente académicas (Slavin, 1987, 1990).

Suelen poseer un formato sistematizado previo y el profesor sabe los pasos a dar, que varían en función del método en particular.

Todos los métodos de *aprendizaje cooperativo* incluyen grupos de estudiantes que se ayudan mutuamente a controlar una tarea o material escolar ofertados por el docente.

Los análisis sobre *aprendizaje cooperativo* son fundamentalmente de dos tipos:

- Evaluación de programas de enseñanza que se llevan a cabo realmente dentro de aulas concretas. Lo más habitual es que se constituyan grupos heterogéneos en cuanto a habilidad, sexo, etnia, etc...
- Estudios de laboratorio con distintos grados de experimentalidad.

Existen varios métodos de *aprendizaje cooperativo*. Fernández y Melero (1995) señalan entre los principales los siguientes:

- *Jigsaw*. Rompecabezas. Aronson (1978).
- *Learning together*. Aprendiendo juntos. Johnson y Johnson (1991).
- *Group investigation*. Investigación en grupo. Sharan y Sharan (1990).
- *Finding out*. Descubrimiento. Cohen (1986).

- *Scripted cooperation*. Cooperación estructurada. O'Donnell y Dansereau (1992).
- *Student team learning/STL*. Técnicas de aprendizaje en equipo. Slavin (1991).

La base teórica para muchas de las investigaciones sobre *aprendizaje cooperativo* fue el trabajo de Deutsch (1949), donde estableció tres estructuras de objetivos, es decir, la forma en la que se consiguen los objetivos en la enseñanza: cooperativa, competitiva e individualista.

Esta base teórica ha ido ampliándose y en el momento actual es muy diversa. La influencia del condicionamiento operante ha determinado que la cualidad de la interacción venga dada en muchos casos por la estructura de incentivos: tipo y forma de distribución de refuerzos entre los miembros del grupo, en vez de por la estructura de metas y objetivos.

Así pues, las técnicas que hacen uso de la estructura de incentivos constituyen la que Slavin (1992) denomina perspectiva motivacional, mientras que algunos de los procedimientos cooperativos que no se sirven de incentivos enfatizan otros aspectos como la necesidad de tejer la urdimbre grupal y de atender a los procesos anteriores y posteriores a la experiencia colectiva de aprendizaje. Como por ejemplo, la previa construcción interna del equipo y la autoevaluación, así como procesamientos grupales al final de la interacción. A estos se les califica como perspectiva de la cohesión social.

Siguiendo con la conceptualización "histórica" del aprendizaje cooperativo aparecen investigaciones en laboratorio en los años veinte, pero no va a ser hasta 1949 con la publicación del artículo de Deutsch, el cual sirve de base a los estudios sobre las situaciones de *aprendizaje cooperativo*, que se centraron en comparar tres tipos de estructuras de aprendizaje: cooperativa, competitiva e individualista en diferentes aspectos: rendimiento académico, sociabilidad, relaciones sociales, actitudes o motivación. (Johnson, Skon y Johnson, 1980)

En los años setenta surgen las primeras investigaciones sobre aplicaciones específicas del *aprendizaje cooperativo* en el aula (Slavin, 1991). A la par, en Israel (Sharan) y en los Estados Unidos (Johnson y Aronson) se investiga sobre estas aplicaciones.

Posteriormente aparece una tarea aún inacabada, que trata de averiguar las causas de los resultados positivos obtenidos por la estrategia de *aprendizajes cooperativos* y los mecanismos implicados en él. Es necesario adentrarse, pues, en el interior de la interacción entre alumnado y profesorado y su análisis riguroso. En este sentido, Fernández Berrocal y Melero (1995) destacan tres líneas de trabajo:

- Análisis pormenorizado del habla utilizada por los iguales dentro de los grupos de trabajo cooperativo (Bennet y Dunne, 1991).
- Trabajos que consideran que el comportamiento de ayuda (ofrecida y demandada) es una variable mediadora (Webb, 1992).
- Los que estudian otros procesos internos tales como el procesamiento grupal (O'Donnel, Dansereau, Hall, 1990).

El tipo de interacción entre iguales en que se basa el *aprendizaje cooperativo*, presenta dos características:

- Los sujetos que participan en ella, siendo heterogéneos en lo que se refiere a rendimiento, sexo, etc, poseen roles que aunque no tienen por qué ser exactamente idénticos, sí son del mismo status. Tienen la misma consideración en cuanto a privilegios, posición social dentro del grupo (equality) (Gilly, 1989). Relación simétrica e igualdad de roles.
- Variable en cuanto a la división de la tarea. Que tiene que ver con la estructura de la tarea, con la estructura de incentivos y con la presencia o ausencia de competición inter-grupos (mutuality).

Los métodos de aprendizaje cooperativo utilizados en las aulas siempre implican tareas realizadas de modo cooperativo (estructura cooperativa de meta), pero no todos ellos implican una estructura cooperativa de incentivos.

1.1.3. Componentes estructurales de las técnicas de aprendizaje cooperativo.

Los componentes estructurales son los siguientes: estructura de objetivos o de metas, estructura de incentivos o de recompensa y estructura de tarea.

1.1.3.1. Estructura de objetivos o de metas.

Que consiste en la forma en que los sujetos pueden conseguir sus objetivos. Si este logro está dependiendo de que también lo consigan las otras personas, se daría una estructura cooperativa de objetivos. Aquí, la consecución de objetivos por parte de cada persona está supeditada a que los alcance el resto de miembros del equipo. Muy relacionada con la estructura de tarea, que el grado de especialización individual en la tarea.

Johnson y Johnson (1989) logran la cooperación dentro del grupo a través de la interdependencia, que a su vez lleva a la cooperación, a través de la estructura de objetivos. Se crea una situación en la que la única vía para que los sujetos puedan alcanzar sus propias metas personales es si el grupo, como tal, tiene éxito.

1.1.3.2. Estructura de incentivos o de recompensa.

Consiste en la manera de distribuir refuerzos externos de distinta clase entre participantes del grupo. El grado de uso de esta estructura es variable por parte de los métodos de aprendizaje cooperativo. Este es un tema de descuerdo: la contraposición entre técnicas que utilizan los refuerzos y las que rechazan hacerlo. Existen varias categorías de estructura cooperativa de

incentivos. Entre los que admiten la utilización de refuerzos externos, podemos subdividirlos en:

- a- Los que dan las recompensas, sobre la base del aprendizaje individual, de la aportación individual al producto grupal.
- b- Sobre el producto grupal. Estructura de recompensa individual, interdependiente y dependiente (Fandt, 1993). Y aquí, podemos hacer aún tres distinciones:

b.1. Recompensa grupal para el aprendizaje individual. Recompensa grupal basada en el rendimiento de cada individuo (interdependiente). Se refuerza al grupo en función de la suma de las aportaciones individuales. (Slavin, sin especialización de tareas).

b.2. Recompensa grupal para el producto grupal. Recompensa al grupo en función del producto grupal (dependiente). Sin tener en cuenta la colaboración individual. (Bennet y Sharan, con especialización de tareas).

b.3. Grupos de estudio en grupo. Unas estrategias en las que se ofrecen recompensas individuales basadas en la propia ejecución personal; parecen ser las menos cooperativas. Se trabaja en tareas individuales en un marco grupal en que la cooperación sólo se estimula. (Webb, Peterson, sin especialización de tareas. Aronson, con especialización de tareas)

Tanto en los métodos que utilizan recompensas grupales para los productos grupales, como los de recompensas grupales para el aprendizaje individual, todos los miembros de un grupo reciben la misma e idéntica recompensa. Pero, en los de recompensa grupal para el aprendizaje individual, se conceden en función de una puntuación grupal extraída a partir de los resultados en pruebas individuales que miden cuidadosamente los distintos rendimientos. Es decir, los avances de cada miembro del equipo desde la última evaluación realizada. Y todos ellos son conscientes de si han beneficiado personalmente o no al grupo.

En los equipos de recompensa grupal para producto grupal se dan similares recompensas (alabanzas, reconocimientos verbales o escritos, objetos materiales, puntos, certificados, incremento de actividades de tiempo libre, etc), pero sobre la base de una prueba o informe grupal al que contribuyen todos los miembros del grupo conjuntamente y que, en consecuencia, no se detiene en valorar las contribuciones individuales.

1.1.3.3. Estructura de tarea.

Hace referencia al grado de especialización de cada miembro en la tarea grupal y a veces se subdivide en partes esta tarea a realizar (task specialization). Cada sujeto tiene que asumir una de ellas dando lugar a un reparto individual de la responsabilidad.

Otra modalidad aquí, sería la del trabajo grupal de especialización de tareas en las que todos los miembros del grupo trabajan juntos todo el tiempo para conseguir un producto común o dominar un mismo material (Slavin, 1990).

Filosofía para Niños y Niñas es un programa de *aprendizaje cooperativo* que bien podría incluirse en este último tipo o modalidad de aprendizaje cooperativo, pero sus actividades, como veremos más adelante, abordan el conjunto de modalidades del aprendizaje cooperativo.

1.2. Las influencias educativas del aprendizaje cooperativo.

Cabe aquí hacer una doble distinción sobre estas influencias educativas:

- a- Influencias sobre aspectos de la **conducta social y motivacional**
- b- Influencias sobre el **rendimiento académico**.

En cuanto a la **conducta social y motivacional** el acuerdo es mucho mayor que sobre el rendimiento. Es admitido por los investigadores que los métodos de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos y consistentes sobre las relaciones personales, prejuicios raciales, actitudes hacia los compañeros y las compañeras de clase académica atrasados y hacia los integrados, se produce un incremento de la motivación y del entusiasmo hacia la tarea y en cuanto a la asistencia a la escuela en general. También relación a la autoestima, el control y encauzamiento de la agresividad, descentración, habilidades sociales y comportamientos altruistas y prosociales, predisposición a manifestar simpatía, amistad y cariño hacia los otros y cooperar con ellos en otros marcos.

En cuanto al rendimiento académico, los datos sobre la relación entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje escolar se pueden sintetizar bajo la conclusión general de que las estrategias o métodos de aprendizaje cooperativo son más potentes que otros métodos no cooperativos y que las formas tradicionales de enseñanza para aumentar aspectos de la capacidad cognitiva: rendimiento académico, habilidad en resolución de problemas, comprensión de textos, etc. (Slavin, 1991, Weinstein, 1991)

Es interesante observar la conclusión de Slavin (1992) que apunta que en los experimentos observados de aprendizaje cooperativo de corta duración en las tareas implicadas, los efectos han sido positivos y la ayuda de los miembros

del equipo mejora la ejecución de la tarea y los miembros del grupo pueden fácilmente controlarse y reforzarse mutuamente. Pero cuando el trabajo cooperativo es de corta duración, está mucho más expuesto a un fenómeno negativo para el aprendizaje: la difusión de la responsabilidad. Las estrategias de ayuda y las normas y apoyo grupal lleva tiempo construirlos.

No existe consenso en cuanto a la mejora del rendimiento académico de los métodos de aprendizaje cooperativo. Hay un antiguo debate sobre las ventajas e inconvenientes de los agrupamientos heterogéneos que propugnan los métodos de aprendizaje cooperativo. Por aquello de que a los estudiantes especialmente habilidosos en el ámbito escolar se les impide profundizar según su nivel de competencia, presuntamente más alto que el de sus compañeros y compañeras.

Basta analizar las revisiones de Slavin (1991), donde se desprende que estos estudiantes avanzan en los grupos cooperativos más que estudiantes similares en clases tradicionales y simultáneamente progresan en proporción tanto como los medios y bajos en términos absolutos, más que estos últimos.

Otra de las críticas realizadas en relación con la homegeneidad/heterogeneidad es lo concerniente a la habilidad de los miembros del grupo, Gabbert, Johnson y Johnson (1986) comprobaron que todos los estudiantes se benefician de la participación en grupos cooperativos heterogéneos, siendo más evidente el caso de los estudiantes de habilidad media y baja, para quienes los datos revelan que, a veces, salieron mejor que los de similar habilidad en la condición individual y, a veces, no hubo diferencia. No se derivó perjuicio alguno por el hecho de estar incluidos en una dinámica de resolución colectiva de tareas.

En cuanto a la especificidad del programa que analizamos y la investigación realizada, resaltamos que según Slavin (1992), para que tengan lugar ventajas comparativas entre el aprendizaje cooperativo y la instrucción tradicional de fuerte competencia individual y competitiva, son necesarias particulares

combinaciones de lo que hemos denominado estructura de tarea y estructura de recompensa. Es imprescindible asegurarse que la tarea grupal es fruto de la suma de las aportaciones personales de cada componente del grupo. Asegurarse de que el resultado final de la labor del grupo no es fruto de la contribución exclusiva de unos pocos.

Cuando existen recompensas en los métodos de aprendizaje cooperativo, deben serlo por superarse a sí mismos, no por hacerlo mejor que otros (Slavin, 1990). Esto resulta más motivante. Y el hecho de que las metas u objetivos propuestos, todos y todas tengan posibilidad de alcanzarlos.

En definitiva, es importante reseñar que la eficacia del aprendizaje cooperativo frente al individual habrá de centrarse en las condiciones bajo las que la resolución grupal-cooperativa del problema puede ser superior a las estructuras de tarea grupal-competitiva o individual (Georgas, 1985).

No todos los métodos de aprendizaje cooperativo funcionan igual ni tienen los mismos elementos. La desavenencia fundamental proviene de la forma en lograr la cooperación auténtica: en concreto, en cuanto al logro de la interdependencia, estudiar si es conveniente dar o no incentivos y qué criterios usamos para distribuirlos. Se reconoce, no obstante, que cuando se combinan la interdependencia de recompensas y metas, se obtiene mejores resultados.

Una verdadera cooperación intergrupal puede y debe construirse no sólo a través de metas y recompensas (interdependencia de resultados), sino también acudiendo a la interdependencia de medios:

- Distribuyendo los recursos (materiales, informativos, etc)
- Asignando roles complementarios.
- Interviniendo en la estructura de tarea que exija solicitar y dar explicaciones.
- Especialización individual en una parte de la tarea.

Webb (1992) propone estrategias, como la formación de grupos heterogéneos en habilidad.

La *responsabilidad individual* es un tema de suma importancia en el aprendizaje cooperativo. Se tiene claro el hecho del necesario esfuerzo de aprendizaje de cada miembro del grupo para que éste sea exitoso. La ejecución de cada miembro del grupo debe ser claramente visible y cuantificable para los otros miembros del grupo. El éxito del grupo vendría definido entonces por la dependencia del aprendizaje grupal, que depende, valga la redundancia, del aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del grupo. La responsabilidad de cada uno se centra en tutorizarse mutuamente. Responsabilidad personal, entonces, respecto del aprendizaje de sus compañeros como del suyo propio.

Las conclusiones de las revisiones de Slavin podemos verlas resumidas en Fernández Berrocal y Melero (1995:48). Describen un grupo de condiciones que aseguran el más alto porcentaje de efectividad de los métodos cooperativos de enseñanza/aprendizaje porque crea el más alto grado de interdependencia entre sus miembros, dispuestos a gozar del aprendizaje en común:

- Que la estructura de tareas sea de un tipo en la que la tarea no esté subdividida o repartida entre los miembros sino que todos ellos la acometan a la vez y conjuntamente.
- Que haya recompensas idénticas para todos los miembros del grupo y no centradas en individuos concretos dentro de los grupos.
- Que estas recompensas al grupo se hagan en función del rendimiento individual de los sujetos que forman el grupo y no en base a una medida del rendimiento global del grupo.

- Que a todos se les ofrezca las mismas posibilidades de hacer sus particulares aportaciones al éxito del equipo.

Subrayamos la importancia de las investigaciones del grupo de Johnson que insiste en otros elementos que consideran variables mediadoras:

- Uso apropiado de habilidades interpersonales y de interacción en pequeño grupo.
- Procesamiento grupal: permanente reflexión colectiva sobre las decisiones y relaciones efectivas de trabajo.
- Revisión constante sobre el grado en que se están consiguiendo las metas.
- Comportamientos a cambiar, pasos a seguir.

1.3. El nivel intragrupo en el aprendizaje cooperativo.

Los aspectos más investigados en el nivel intragrupo de los aprendizajes cooperativos han sido los siguientes: los intercambios lingüísticos y pedir y ofrecer ayuda, lo que se ha denominado comportamientos de ayuda.

En cuanto al primer aspecto, los intercambios lingüísticos, Fernández Berrocal y Melero (1995:50) indican que los estudios abordados presentan problemas metodológicos que, al ser de carácter experiencial son de corta duración, no investigando la práctica real de aula.

Webb (1992) propone ampliar la gama de instrumentos y de técnicas que permitan conseguir información sobre pensamiento y comprensión en diferentes momentos de la interacción grupal.

En cuanto al comportamiento de ayuda se ha estudiado a través de la interacción verbal que genera, y que puede estar reflejando elaboraciones cognitivas: formular preguntas, identificar y expresar dudas, detectar y

verbalizar incomprensiones, conclusiones, errores, pedir datos, elaborar respuestas, ofertar conocimientos, ampliar una información, corregir una información errónea, dar argumentos, etc.

Parece que para ser efectiva la ayuda debe darse en el momento preciso y ser relevante para la necesidad concreta de quien la ha pedido. Y de suficiente elaboración, comprensible por parte del receptor, siendo éste capaz de aplicarla y hacerlo realmente para solucionar esa duda.

Webb llega a establecer una serie de relaciones entre tres variables, guiándose por datos experimentales de investigaciones realizadas en pequeño grupo: formular preguntas solicitadoras de ayuda, recibir y proporcionar respuesta a ellas, rendimiento. (Coll et al., 1992).

Los resultados más consolidados son:

- Ofrecer explicaciones está positivamente asociado con rendimiento del emisor (alto nivel de elaboración),
- Dar otros tipos de ayuda (bajo nivel de elaboración), respuestas del tipo sí/no o informaciones simples. No tiene beneficios para el emisor, al no exigir procesos de reorganización y reelaboración mental ni provoca conciencia metacognitiva, pudiendo afectar negativamente al rendimiento de quien ha demandado ayuda, ya que puede ocasionar frustración y no refuerza el comportamiento de pedir ayuda.

Se comprueba que tanto el adecuado nivel de elaboración como la aplicación de la ayuda recibida para solucionar el problema son condiciones necesarias, pero no suficientes para promover el aprendizaje. Para que la interacción cooperativa tenga éxito se necesita que se produzca un ajuste entre el tipo de ayuda demandada y el tipo de ayuda recibida. Recibir ayuda de suficiente nivel de elaboración y no por debajo.

De los y las estudiantes que no piden ayuda, incluso necesiándola, Webb (1992) lanza la hipótesis de que puede darse aprendizaje por observación. Un aprendizaje que les permita internalizar las estrategias de resolución de problemas o la información que no conocen, advertir discrepancias entre su solución y la de otros, encontrar la forma de solucionarlos por sí solos o aprovechar las aportaciones de sus compañeros y compañeras complementándolas con la suya. Webb cita como base experimental las investigaciones de Brown, Cazden, Forman, Johnson y Johnson, Mughy, Doise, Palinesar, Perret-Clermont, Slavin, Vygotsky y Wertsch.

En cuanto a los trabajos que se han dirigido a analizar los intercambios lingüísticos que bastantes investigaciones reconocen que para obtener impacto positivo del aprendizaje cooperativo es necesario que los y las estudiantes se proporcionen mutuamente explicaciones, preguntas y correcciones, más que respuestas terminales (Yager, Johnson y Johnson 1985, Johnson, Johnson, Roy y Zaidman, 1986, Stevens, Slavin, Farnish, 1991, Bennet y Dunne, 1991, Webb, 1992).

El uso de explicaciones y diálogos favorece los procesos de retroalimentación cognitiva y metacognitiva (Johnson y Johnson, 1990). Y cabe destacar que según estos autores citados, el contexto de aprendizaje cooperativo es el mejor para que se fomente la cognición y la metacognición, por lo que supone de intercambio y enriquecimiento interpersonal y el desafío intelectual resultante de las controversias, de la contraposición y el debate de ideas.

Parece demostrado que la expectativa de que uno tiene que ofrecer y explicar información a otro determina un nivel más alto de estrategias de procesamiento que similar actividad dirigida a uno mismo.

1.4. Relaciones psicosociales en el aprendizaje cooperativo.

Por relaciones psicosociales entendemos el grado de interdependencia que existe entre el alumnado durante un proceso de aprendizaje que ayuda y permite realizar con éxito la tarea de aprender, y más específicamente, la tarea de aprender aquello que nos humaniza. Es un término que engloba los componentes cognitivos, afectivos, sociales y motivacionales de los procesos interactivos que tienen lugar en el aula como consecuencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje que cada estructura de aprendizaje mediatiza a su modo.

Echeita y Martín (1990) analizan la estructura de las tareas de aprendizaje y sus distintos tipos (competitivos, individualistas, cooperativos) desde el punto de vista que nos interesa en el desarrollo de la investigación que nos ocupa, es decir, el de la interdependencia que cabe establecer entre los y las alumnas.

Por estructura de aprendizaje entendemos el conjunto de acciones y/o decisiones que el profesor tomar con respecto a dimensiones tales como: actividades con el alumnado, grado de autonomía del alumnado y profesorado para decidir qué hacer en el aula y el tipo de reconocimiento que se recibirá o que nos otorgaremos por la realización de la tarea.

Las estructuras de aprendizaje hacen referencia a las implicaciones entre estas tres dimensiones. Según cómo establezca el profesorado esas implicaciones, podremos caracterizar de un modo o de otro el clima social de aula.

Junto a esto, los objetivos, contenidos, secuenciación de los mismos o las actividades de evaluación son otro tipo de decisiones que también van a influir en las relaciones psicosociales que analizamos. Cada una de las estructuras de las tareas de aprendizaje genera, refuerza o inhibe en el alumnado y entre

el alumnado un conjunto de relaciones psicosociales diferentes en cada caso según que esa estructura sea competitiva, individualista o cooperativa.

Según Echeita (1995:171) Existen tres tipos de estructuras de tareas en el aula que se ven “afectadas” por las estructuras de aprendizaje cooperativo:

- Estructura de la actividad. Que puede variar en aspectos tales como el tipo de actividad que se realiza en el aula, así como el tipo de agrupamiento en la misma.
- Estructura de autoridad. Grado de autonomía de la que disponen los alumnos y las alumnas a la hora de decidir y organizar las actividades y contenidos escolares y el grado de control que al respecto es ejercido por los profesores y profesoras.
- Estructura de reconocimiento. Se refiere al tipo de recompensa tangible del profesorado hacia el alumnado.

La importancia de la interdependencia que se establece entre el alumnado a la hora de reconocimiento de las tareas realizadas es enorme, así como las consecuencias que para un determinado alumno tiene el rendimiento y reconocimiento que han recibido sus compañeros en la tarea propuesta.

Siguiendo a Echeita (1995) podemos encontrar tres tipos de organizaciones dentro de las tareas de aprendizaje en el aula:

1. Organización individualista de las actividades de aprendizaje. Cada alumno, cada alumna debe preocuparse de su trabajo. Y de alcanzar los objetivos de cada tarea encomendada. No existe grado de interdependencia entre el alumnado o es mínimo ese grado.
2. Organización competitiva. Modelo de organización competitivo donde el alumno o la alumna sólo puede alcanzar el reconocimiento del profesor, de la profesora si y sólo si los demás miembros del aula no consiguen lo propio. Lo que para uno es personalmente beneficioso,

para otro u otros es perjudicial porque está relacionado con ellos competitivamente. sólo uno puede ser el primero o “el mejor”.

Hay edades, durante el proceso escolar, en que la presión del grupo y la necesidad de sentirse aceptado se nos antoja como condición “sine qua non” para que pueda producirse un aprendizaje efectivo y eficaz. Efectivo, sinónimo de real, verdadero y eficaz, es decir, capacidad de lograr el efecto que se desea.

3. Organización cooperativa. Ocurre cuando los alumnos y alumnas están vinculados de manera que cada uno de ellos sabe y siente que su mejor rendimiento personal ayuda a los compañeros con los que está unido, a alcanzar el suyo y que el propio depende a su vez, como ya hemos indicado, del buen rendimiento de aquellos. El aprendizaje cooperativo persigue muchos objetivos complementarios, no sólo aprender los contenidos propios del aprendizaje “curricular”, sino otros contenidos importantes, implicados en cualquier aprendizaje: la capacidad de cooperar, el respeto por las diferencias, el valor de los demás. (Díaz-Aguado y Baraja, 1993).

Resumiendo todo lo que hasta ahora venimos aportando sobre aprendizaje cooperativo, diremos que en todos los métodos de aprendizaje cooperativo – aunque no se estructuren de igual forma- se pone de manifiesto la necesidad de confluencia de varios factores:

- La existencia de una tarea y un reconocimiento grupal. Tarea, es decir, aprender algo. Reconocimiento grupal conocido y valorado por el alumnado, que participa en el trabajo cooperativo.
- Responsabilidad individual. El éxito del trabajo grupal debe ser debido al hecho y la necesidad de que todos los miembros del grupo aprendan. Que no significa que todos aprendan lo mismo ni al mismo nivel. En función de sus capacidades y necesidades educativas.

- Igualdad de oportunidades para el éxito. Ello permite que todos los esfuerzos que los miembros de un grupo cooperativo hacen por aprender sean valiosos y necesarios para consecución de la tarea grupal.
- La existencia de habilidades sociales entre los miembros de los grupos. Al interactuar eficazmente con otros, se aprende. No se nace enseñado para esto. La enseñanza de habilidades sociales es necesaria para ello: confiar en los otros, comunicarse apropiadamente, aceptar y apoyar a otros, resolver constructivamente los conflictos, participar en la toma de decisiones beneficiosas para el grupo y deben ser enseñadas y practicadas. A cooperar se aprende cooperando.

Tres formas en fin de estructurar las tareas de aprendizaje. La estructura cooperativa, al igual que las otras dos, pone en marcha determinadas relaciones psicosociales en el aula. Relaciones psicosociales diferentes en cada estructura.

Creemos que estas son estrategias de enseñanza y de aprendizaje de gran importancia para la consecución de objetivos básicos en todas las etapas educativas. Pero debemos adentrarnos en el cómo y el por qué los métodos de aprendizaje cooperativo conducen a los efectos que nos proponemos. Para poder perfeccionar y reforzar los argumentos a favor de su aplicación.

Nuestra intención en la investigación que presentamos viene condicionada por la necesidad de comprender de forma más precisa los mecanismos de influencia educativa y los procesos específicos que se generan en el transcurso de las interacciones cooperativas.

Creemos que no es posible entender el aprendizaje de los alumnos y las alumnas al margen de los procesos de enseñanza que su profesorado

desarrolla, ni tampoco entender las conductas de las personas separadas, aisladas de las situaciones y los contextos en los que tienen lugar.

Hipotetizamos que estos procesos son de índole sociocognitiva, en los que intervienen factores de tipo relacional (socioafectiva, motivacional) y cognitivos. En definitiva un programa que plantea una potente estructura de aprendizaje (Aprender a Pensar, Filosofía para Niños y Niñas), creemos que favorece las relaciones psicosociales en y entre los alumnos, mejorando el clima social del aula.

El aula, complejo existencial de relaciones sociales de diversa índole: alumno/alumno, alumno/profesor. El alumnado convive, aprende, en mayor o menor medida, el saber acumulado por nuestra cultura. Se recrean sentimientos, valores, afectos y sobre todo se vivencian, se ponen en contacto unas personas con otras en un marco cultural condicionado. La práctica educativa tiene un efecto intencional sobre todo ello.

Por relación psicosocial entendemos un conjunto de procesos que ocurren en el alumno, entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor, como resultado de las estructuras de aprendizaje, de los procesos instruccionales que pone en funcionamiento el profesor (y no sólo) y que condicionan a corto y largo plazo las posibilidades de aprendizaje del alumnado (Echeita, 1995).

Estas situaciones de aprendizaje activan determinados procesos cognitivos. Tales situaciones tienen que ver con el estudio de un objeto de conocimiento, un saber, a través de un proceso didáctico (sumatorio de diversos actos concretos), donde el alumnado está interactuando de una determinada manera. Ese saber está culturalmente organizado. Este proceso didáctico que tiene lugar en el aula también genera afectos, sentimientos, entre sus componentes, que van a mediatizar el funcionamiento de esos procesos cognitivos. Y los alumnos atribuirán un "sentido" a lo que hacen dentro del aula y por ende, en la escuela.

Junto a este conglomerado de relaciones interdependientes, aparece la motivación para aprender, condicionante del rendimiento de los alumnos. Tanto como la propia capacidad de razonamiento o comprensión.

La propuesta de Corno y Snow (1986) se sitúa próxima a la de Echeita (1995) en cuanto al concepto de "complejos actitudinales", donde la cognición (habilidades intelectuales) la conación (estilos cognitivos y de aprendizaje) y el afecto (motivación académica y personalidad) forman este complejo aptitudinal para la ejecución en una situación educativa particular.

Tal como señalan Coll, Marchesi y Palacios (1990:375), "todos los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona (evolutivos y aprendizajes específicos) son el fruto de la interacción constante que esa persona mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado". A ese "medio ambiente" del aula donde se desarrolla el aprendizaje y donde mal que bien se desarrollan también procesos interactivos básicos que permiten construir los conocimientos compartidos, es lo que llamamos "clima social de aula".

Ya hemos señalado con anterioridad la importancia que para el aprendizaje de la colaboración tiene el hecho de poder ayudarse mutuamente explicando al compañero, dejándose guiar, corrigiendo, dejándose corregir. Esto es un factor facilitador ineludible y promotor del aprendizaje (Forman y Cazden, 1985). Al lado de esto, la resolución de conflictos sociocognitivos y controversias, la búsqueda compartida de una solución que resuelva un conflicto, los puntos de vista discrepantes, ha demostrado ser otro de los mecanismos que dan cuenta de las posibilidades de aprendizaje del alumnado. (Mugny y Pérez, 1988, Johnson y Johnson, 1992). La importancia de las estrategias de regulación a través del lenguaje, donde los programas de aprendizaje cooperativo como el que analizamos, es fundamental. (Edward y Mercer, 1987). Los alumnos y alumnas aprenden a utilizar el lenguaje para guiar las acciones de sus compañeros y donde necesitan aclarar el contenido de sus cuestiones, de las

preguntas que del relato les surgen para que la comunidad de indagación pueda entenderlos y viceversa.

La colaboración y la regulación a través del lenguaje podrán generar a buen seguro controversias que serán entendidas por esa comunidad de indagación sita en el aula, donde el alumnado analiza diferencias y hasta conflictos surgidos a partir de los procesos de colaboración. Para ello deberá haber: voluntad de llegar a acuerdos y cooperar, informaciones relevantes, sin imposiciones relacionales y relativizar, cuando sea menester, el desarrollo de la propia controversia y la confrontación de los puntos de vista, nuestros puntos de vista.

1.4.1. Motivación y relaciones psicosociales en el aula.

Estudios sobre la motivación como condicionante fundamental de los procesos de aprendizaje, los encontramos en Novak (1977), Alonso y Montero (1990). Estos autores analizan el hecho de que la motivación para aprender de cada alumno es la resultante por un lado de las metas que los alumnos y alumnas persiguen durante las tareas de aprendizaje y por otro, de las atribuciones que estos mismos hacen con respecto a las causas de sus éxitos o sus fracasos. Interesante a nuestro juicio, reseñar el hecho de que las atribuciones que se hacen de las causas de “éxito o de fracaso” de las tareas de aprendizaje difieren en función de la estructura de aprendizaje que en el aula se haya adoptado.

Con respecto a las metas, puede afirmarse que los alumnos y alumnas varían considerablemente en su forma de enfrentarse a las tareas de aprendizaje según que su atención se centre en metas de aprendizaje, caracterizadas por el deseo de incrementar la propia competencia y la de sus compañeros o si se centran en lo que se ha denominado metas de ejecución, es decir, el deseo de conseguir quedar bien frente a los otros y tener éxito o evitar fracasar. (Dweck y Elliot, 1983)

En los grupos cooperativos, la capacidad y competencia de un alumno, de una alumna no es ya solamente la suya particular, sino la que crea el grupo. Lo que es más importante: individualmente uno asume esa capacidad como propia porque sabe que cuenta con sus compañeros. Y, como hemos indicado anteriormente, en cuanto al grado de autonomía en los grupos cooperativos es donde más puede desarrollarse. Alcanza su máxima expresión en las estrategias del tipo "grupos de investigación" (Sharan y Sharan, 1990). Aquí, en el aula y sus componentes, se decide coordinadamente qué contenidos interesan, cómo van a trabajar, evaluar y presentar sus resultados al grupo. En los procesos motivacionales para aprender se resalta también la relevancia de las atribuciones. El alumnado se pregunta de diferentes maneras por las causas de los éxitos o de los fracasos. Y estas atribuciones no son neutras, sino que repercuten sobre la conducta en el aula, condicionando a su vez el "clima" que se desarrolla en ella.

Las causas del llamado éxito o fracaso escolar pueden ser internas (capacidad, esfuerzo, fatiga) o externas (suerte, carácter o capacidad del profesorado...), y a su vez, pueden ser percibidas estables o variables, controlables o no controlables. Dimensiones causales sobre las que se sustentan las atribuciones (Alonso y Montero, 1990).

Es de sentido común, creemos, entender la importancia de lo que llamamos "competencia percibida". Los métodos cooperativos crean las condiciones, mejor que ningún otro, para que se dé esa confluencia de factores como para aumentar ésta, ya que el grupo cooperativo tiende a generar más capacidad que el individuo aislado y encontrar mejores oportunidades para reforzar los progresos del alumnado. La comparación con uno mismo y no con los demás, compañeros de un proceso donde todos y todas y cada uno tratamos de unir nuestro esfuerzo para la tarea común, que es mía y es del grupo. Hace más fácil reconocer como base de tales progresos atribuciones basadas en el esfuerzo; incluso si un resultado no es positivo, es posible apuntar a la falta de un esfuerzo colectivo como causa.

1.4.2. Lo afectivo-social en las relaciones psicosociales en el aula.

Nuestro concepto de aula no sólo implica un lugar geográfico donde se enseñan y se aprenden contenidos curriculares, previamente programadas a pequeña y gran escala. Es también y fundamentalmente una oportunidad, un ámbito, un espacio donde, de forma intencional, aprendemos actitudes y valores convivenciales. Un área donde se potencian sentimientos que nos condicionan para atribuir sentido a nuestra presencia en la escuela, lo que va a condicionar a su vez, la elaboración del autoconcepto (Coll, 1988, Fierro, 1990, Martí, 1992).

Sabemos que el hecho de potenciar o no esos sentimientos depende en buena medida del producto de un proceso de aprendizaje. Es el resultado de un conjunto de experiencias interpersonales que se tiene en ese espacio que llamamos aula, con las personas significativas en ese contexto. Relevantes son los sentimientos de pertenencia, rechazo, aislamiento o no en ese aula.

1.5. Factores que intervienen en el aprendizaje de estrategias comunicativas en el aula.

De acuerdo con Coll (1988) contexto educativo es, para nosotros, aquello que constituye el elemento básico que posibilita y potencia la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen entre las personas que en ella participan. El contexto se refiere a todos los factores que afectan a los acontecimientos del aula. Es un dibujo que incluye la figura y el fondo del suceso (Alvermann, 1988).

Contexto educativo es también el conjunto de factores que condicionan la percepción que el alumno, la alumna tiene de la actividad educativa (Rogoff, 1982), referidos tanto a lo que es inmediatamente perceptible y explícito como

a lo más sutil, no perceptible e implícito. Concretamente, factores físicos (distribución del espacio en el aula, objetos, lugar), culturales, (características sociales, hábitos, pautas de comunicación y comportamiento) y sociales (influencia de los distintos grupos sociales con los que el alumno, la alumna interactúa: familia, escuela, participación en actividades de educación no formal). El contexto es conocido y compartido por todos los que participan en una situación educativa, aunque cada uno de ellos lo interpreta personalmente y se lo representa de una forma particular (Edwards y Mercer, 1987). Esto condiciona lo que el alumnado hace en el aula, la manera cómo afronta las tareas de aprendizaje, sus pensamientos en relación al estudio y su estilo particular de entender y actuar en la escuela. El contexto educativo incluye un aspecto fundamental: la interacción entre las personas que intervienen en la situación de aprendizaje en el aula y el significado de la tarea que conjuntamente realizan.

La necesidad de analizar y conocer en profundidad la naturaleza y alcance de esta relación maestro/alumno que se establece durante la actividad conjunta en el aula, ha provocado la recuperación y relanzamiento de una serie de teorías psicológicas que parten de la mediación y el intercambio social como elemento explicativo principal del aprendizaje y el desarrollo humanos. La psicología socio-cultural de Vygotsky y sus seguidores resulta de especial interés para el hecho educativo, puesto que enfatiza la importancia de la relación interpersonal que coopera en una actividad conjunta, de la cual comparten su sentido y su significado y gracias a la cual el conocimiento del maestro pasa a formar parte del sistema cognitivo del alumnado, menos conocedor (a priori) del tema que ambos están tratando. Para que esta negociación conjunta sea posible, el discurso instruccional y la actividad que el profesor o la profesora, plantean en el aula, deberían ayudar al alumnado a dar sentido a la comunicación y al lenguaje utilizado y comprender el significado de las tareas que, conjuntamente, se realizan (Edwards y Mercer, 1987).

En cualquier situación de aprendizaje en el aula van a intervenir dos agentes humanos: el alumno y el profesor. Se trata de personas que aprenden y enseñan a la vez, que tienen unos roles determinados en cada situación – entendiendo por rol el papel que cada uno de ellos adopta que conlleva unas funciones y significados específicos-, personas que desarrollan y ponen en práctica una serie de habilidades, que experimentan emociones y sentimientos, que perciben la situación y se perciben a sí mismos de maneras diferentes, que actúan a partir de conocimientos y experiencias anteriores, etc. Esta evidente interacción entre las personas nos conduce a afirmar que la utilización de conductas estratégicas, está influida por factores de tipo cognitivo y emocional.

Tradicionalmente, la influencia de los factores personales en el aprendizaje, ha sido explicada a partir de la existencia de diferencias individuales, entendidas como características personales, que existen al margen del contexto del aula. Así, se establecía que un alumno, una alumna y un profesor o profesora es más inteligente que otro, como rasgo estable; que cada alumno o alumna o profesor, profesora posee unas características de personalidad o atributos psicológicos determinados que facilitan o dificultan el aprendizaje, que existen alumnos más motivados que otros hacia las tareas escolares, etc. En cualquier caso, se explicaba el éxito o fracaso en el aprendizaje a partir de unas diferencias individuales estables y determinantes, llegando incluso a cierto fatalismo pedagógico, relacionado con una concepción estática de la inteligencia, compartida por profesorado y alumnado.

Un concepto psicológico que está relacionado con las estrategias de aprendizaje es la metacognición, entendida como la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje y que incluiría también el conocimiento y control de los factores personales, entre los que destacaríamos el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia.

En un sentido amplio, entendemos por autoconcepto el conocimiento de las propias capacidades mentales y por autoestima entendemos el valor o

evaluación afectiva que la persona realiza de sí misma. Autoconcepto y autoeficacia están estrechamente vinculadas, hasta el punto que no existe demasiado acuerdo entre los autores sobre si son una misma cosa (Rosenberg, 1979), o hay que diferenciarlos (Moreno, 1988, Watkins y Dhawan, 1989). Pero parece que, en general se ha aceptado que el autoconcepto incluye tanto aspectos cognitivos como evaluativo/afectivos, constituyendo una organización cognitivo/afectiva que influye en la conducta. La mayoría de investigaciones realizadas se ha centrado en los aspectos afectivos del autoconcepto, es decir, en la autoestima y en su relación con el rendimiento académico.

El programa de aprendizaje cooperativo Filosofía para Niños y Niñas consideramos que va a influir sobre la autoestima del alumnado. El autoconcepto en su aspecto afectivo no es algo que se mantiene estable y uniforme ante cualquier situación de aprendizaje, sino que en una misma persona existen autoestimas relacionadas con autoconceptos “académicos” vinculados a situaciones determinadas. Y, a su vez, la estabilidad de cada uno de estos autoconceptos dependen de situaciones más específicas dentro de cada materia (Monereo, 2001).

¿En qué medida el desarrollo de uno u otro tipo de autoconcepto académico, ya sea general o específico, influye en que el alumnado utilice de forma más o menos estratégica los procedimientos de aprendizaje? ¿Qué relación existe entre el autoconcepto y la utilización de estrategias de aprendizaje?

De la misma forma que en las investigaciones sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico existe acuerdo general en que ésta se produce en ambas direcciones (el autoconcepto influye en el rendimiento y viceversa), parece claro que las estrategias de aprendizaje, en la medida en que potencian la regulación del propio proceso de aprendizaje, favorecen el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones así como la posibilidad de actuar sobre ellas.

Algunos estudios demuestran que a mayor conocimiento y control sobre los procedimientos de aprendizaje, mayor autoestima y motivación intrínseca se tiene (Weinert y Kluwe, 1987).

La intervención educativa, la enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, en la medida en que favorecen la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones con relación a las propias habilidades, contribuirá a la mejora del autoconcepto y, un buen conocimiento y control sobre las propias capacidades contribuirá a un mayor nivel de conciencia y regulación, necesarios para conseguir un comportamiento estratégico.

Según Shunck (1989) el hecho de que un estudiante crea poder realizar una tarea con más o menos éxito, que se sienta más o menos capaz de enfrentarse a ella, que considere que posee las habilidades necesarias para llevarla a cabo, no sólo depende de la situación que se produce durante la realización de ésta; hay que tener en cuenta todo el bagaje de historias anteriores de aprendizaje que el alumno ya posee, entendiendo que al afrontar la realización de cualquier actividad, no lo hace "en blanco", sino cargado de recuerdos, expectativas, habilidades, intereses, etc.

La información que el estudiante recibe mientras realiza una tarea, tanto en relación con las características de la misma como con los indicadores acerca de su propio comportamiento (percepción del progreso, éxito o fracaso y por qué del mismo en la ejecución, argumentación o atribuciones de los resultados obtenidos, observación de los compañeros, etc) contribuirá a que el alumno, la alumna dirija su propio proceso de aprendizaje.

Las creencias sobre las propias capacidades (autoconcepto) y el juicio acerca de la capacidad para resolver una tarea (autoeficacia) se materializan a través de la motivación, y condicionan la orientación del estudiante hacia un tipo de meta (Dweck, 1986).

Otras preguntas se plantean alrededor del aprendizaje de estrategias. ¿Qué es lo que determina que un alumno, una alumna emplee más o menos esfuerzo en realizar una tarea y sea persistente en su empeño? ¿Qué pretenden conseguir los alumnos y alumnas al realizar tareas de aprendizaje? ¿Y los profesores, qué es lo que pretenden conseguir? ¿Podemos ir juntos en este empeño? ¿De qué manera el esfuerzo y la persistencia influyen en la mejora de las habilidades de aprendizaje? ¿El uso de un determinado tipo de estrategias favorece la autoestima? ¿Un determinado programa de aprendizaje contribuye a mejorar el clima de aula?

Son muchos los factores, elementos o situaciones del entorno del alumnado lo que pueden desempeñar un importante papel en el interés y el esfuerzo hacia el aprendizaje: lo que dirán los demás, la preocupación por evitar un fracaso, la utilidad de lo aprendido, la necesidad de sentirse más capaz, sentirse a gusto, el reconocimiento material o social. Se trata de diferentes valores que pueden tener las tareas de aprendizaje y que se reflejarán en los objetivos o metas que el alumnado se formula.

El comportamiento del alumnado será más estratégico en la medida en que el deseo de aprender esté más orientado a experimentar el progreso personal y el dominio de la tarea (meta de aprendizaje), pero, a su vez, el conocimiento de los medios para llevar a cabo la resolución de una tarea, es decir, conocer qué estrategias de aprendizaje puede utilizar, permitirá al alumnado esperar resultados positivos y centrar en la aplicación de la información disponible. Un aspecto importante del análisis que os ocupa es cómo influyen las características de la tarea en la utilización estratégica de procedimientos de aprendizaje o bien, de qué modo la demanda y las peculiaridades de una determinada tarea de aprendizaje condicionan la toma de decisiones y el comportamiento estratégico del alumnado cuando participa en las actividades educativas.

Para afrontar debidamente las tareas de aprendizaje en que se ve involucrado el alumnado a través de la acción educativa, el alumnado ha de tener en cuenta diversos factores que le ayudarán a seleccionar y utilizar más adecuadamente los procedimientos necesarios para su correcta resolución. Entre los aspectos más importantes que hay que tener en cuenta: la interpretación que el estudiante hace de la demanda de la tarea, las habilidades y el tipo de conocimiento implicado en la resolución de ésta y el grado de complejidad y familiaridad que cada actividad educativa comporta.

Según Monereo (2001), cuando el profesor, la profesora, propone una tarea en el aula, lo hace porque cree, como ya hemos avanzado que dicha tarea será el medio a través del cual se alcanzará un objetivo específico de aprendizaje. Para que este objetivo se cumpla es necesario que el alumno, la alumna participe en la tarea, para lo cual, ha de entender, antes que nada, qué es lo que le estamos pidiendo que haga.

En cualquier actividad de aprendizaje escolar, es imprescindible que el alumno sepa identificar correctamente cuál es la demanda de la tarea, en el sentido de que es del todo necesario que sepa interpretar las indicaciones que cada tarea lleva explícitas e implícitas y entender dichas indicaciones en el mismo sentido con que han sido formuladas.

Esta actitud, consistente en exteriorizar y compartir con los alumnos y alumnas qué significan, qué exigen o cómo se concretan las demandas de las tareas de aprendizaje en el aula, no tendría que ser, en ningún caso, un esfuerzo complementario, sino que debería formar parte de nuestros hábitos y costumbres a la hora de plantear actividades educativas (Flower, 1987). Una sucesión de actividades educativas, actos didácticos coherentes donde los contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, junto con la evaluación formen un todo unitario de aprendizaje comunitario y cooperativo en aras al ejercicio de actitudes dialogantes y democráticas. Es lo que nosotros llamamos programa educativo.

1.6. Educarnos en una sociedad aprendiente.

1.6.1. ¿Qué es una organización que aprende?

Esta terminología surgió en los años ochenta y noventa en el contexto de las teorías de la gestión. Se refería primordialmente al contexto complejo de las interrelaciones humanas, incluyendo las que se dan entre seres humanos y máquinas “inteligentes” en empresas técnicamente complejas. Casi de modo inmediato, la expresión pasó a aplicarse también en los ambientes en red compuestos por máquinas parcialmente aprendientes. Por lo tanto, hay que distinguir entre sistemas cognitivos por agentes primordialmente humanos, los primordialmente artificiales y los sistemas mixtos o híbridos. Un factor complementario para hacer distinciones es el tamaño del sistema aprendiente, que suele modificar bastante las condiciones de aprendizaje.

En términos generales se puede denominar organización que aprende, o aprendiente, aquella en que los agentes implicados están preparados para intentar –en todos los niveles, de modo individual y colectivo- aumentar su capacidad de obtener unos resultados a los que están orientados o, en el caso de sistemas humanos, por los que están efectivamente interesados. Una implicación interesada es algo muy distinto a la eficiencia lineal debida a la ejecución de órdenes externas. “Lineal” como carente de una multirreferencialidad capaz de modificar los objetivos prefijados en una sola dirección que no admite desviaciones. Por eso es fundamental incluir, en la premisas básicas del concepto de organización aprendiente, la creatividad individual y colectiva capaz de inventar y asumir cambios. Sin eso, faltaría la dinámica de mutaciones que justificaría el que se hable de la presencia continua de procesos de aprendizaje. Es preciso destacar la peculiaridad de esas premisas básicas según el tipo de integrantes de las organizaciones aprendientes.

Existen, sin duda, muchos tipos de organización donde la presencia humana es aún el factor preponderante (familia, comunidades, instituciones educativas). En esa categoría de organización, la simbiosis (convivialidad) exige una implicación personalizada bastante intensa. Dadas las enormes limitaciones perceptivas de sus integrantes (los seres humanos tenemos una comprensión limitada de los factores externos), se debe partir del supuesto de que sólo un escaso número de necesidades elementales comunes son evidentes para todos y todas y que en todo lo demás existe una fuerte tendencia a la percepción diversificada e incluso contradictoria de la realidad.

¿Cómo convivir y producir vida en tales circunstancias? Aprendiendo de modo continuo e intenso. Aprender unos de otros se convierte en condición fundamental de la propia supervivencia en esas organizaciones.

En los últimos tiempos surgieron abundantes discursos referidos a la motivación intrínseca y a la activación de los deseos desde las fuentes más internas de los seres humanos (teorías de Maslow). El discurso de la creación innovadora tuvo que rehacer sus bases antropológicas. Cabe preguntar si es posible avanzar en esa dirección mediante nuevas simulaciones virtuales o si el discurso sobre un nuevo clima de la organización, necesario para que surjan “contextos aprendientes” tiene que cumplir el requisito previo de tomar en serio la dignidad humana de los implicados.

Los estudios sobre los procesos autoorganizativos de la vida y la visión del propio cerebro-mente como sistema dinámico, complejo, y adaptativo parecen exigir una nueva coherencia y una nueva sinceridad. Las organizaciones aprendientes implican una redignificación personal y colectiva de los sujetos aprendientes. Esto significa que tanto las personas como la propia dinámica de los conjuntos organizacionales tienen que impregnarse de un nuevo humanismo: el de la gestión solidaria de las relaciones humanas de todos y todas, en especial, exigir a quienes tienen mayor responsabilidad política que

los recursos naturales se repartan y se destinen efectivamente a satisfacer las necesidades humanas básicas elementales: salud y vivienda.

Las instituciones y organizaciones dedicadas a la educación deben volverse aprendientes como complejos organizativos y no sólo en la significatividad de unos cuantos de sus agentes, porque es precisamente como ambiente colectivo de experiencias de aprendizaje como deben merecer el nombre de sistemas complejos y adaptativos. No se trata sólo de identificar los aprendizajes individuales, suponiendo de modo equivocado que la suma de ellos redundará de manera automática en mejoras cualitativas de los contextos organizativos. Es preciso crear climas organizativos que funcionen como ecologías cognitivas. En el nivel de la ejecución, no cuentan sólo las actuaciones individuales, sino el ambiente de la organización. No es que se esté suponiendo un nuevo tipo de automatismo, es decir, una co-génesis automática entre contextos e individualidades, en lo que se refiere a aprender a aprender. Pero los esfuerzos individuales aislados no crean aprendizajes colectivos. Tomar conciencia de esto fue lo que hizo madurar temas como el de la inteligencia colectiva.

Vida y aprendizaje son, en el fondo, la misma cosa. Aprendizaje humano en todo el saber. La razón y la conciencia siempre se inscriben en procesos de convivencia que, tomados en su conjunto, no son resultado de planeamientos previamente calculables en sus detalles, aunque pueda y deba haber compromisos conscientes para ir construyendo consensos que marquen metas exigibles de una mayor justicia y solidaridad. Pero la razón y la conciencia necesitan también nichos vitales, porque su dinámica es autoorganizativa.

Quizás aún no sepamos hacer correctamente las preguntas. Una de las más candentes puede ser ésta: ¿Por qué hechos sangrantes parecen irrelevantes para muchos, hasta el punto de no con-moverse con el padecimiento humano, incluso provocar el padecimiento humano en aras de sus más oscuros intereses? Parece que no llegamos muy lejos con nuestros esquemas de

contraposiciones rígidas: verdadero-falso, justo-injusto, etc. Lo contrario de lo verdadero, no es lo falso, sino lo insignificante. Hay cosas que a unos les parecen terribles y para otros insignificante. Los campos semánticos de la humanidad son muchos y variados, distantes entre sí; incluso pareciera que cualquier minúscula interfase para consensos de orden práctico exige interminables negociaciones. La Pedagogía se mueve en ese plano de creación de campos semánticos y por tanto, de construcción de realidades. La realidad no es sólo algo que esté ahí preparada para ser atrapada y desmenuzada. Otra grave equivocación consiste en pensar que los campos de sentido se constituyen de forma primordialmente racional y la tarea básica de la Pedagogía es propiciar ecologías cognitivas para que las experiencias de aprendizaje acontezcan de tal modo que estén abiertas al máximo de interfases posibles con los más variados campos de sentido.

La apuesta básica es igualmente simple: esta visión pedagógica, que supone una determinada epistemología, parece más coherente con la necesidad de una educación solidaria, ya que las propias experiencias de aprendizaje se entienden como multirreferenciales.

No se trata de negar que toda educación tiene un carácter político, sino de entender que lo ético-político se enraíza en campos de sentido que emergen bajo la forma de experiencias de aprendizaje que a su vez surgen de procesos autoorganizativos de la vida real, donde vivir y aprender se identifican en un mismo proceso. Se puede resumir, grosso modo, de la siguiente manera los dos principios de la forma humana de conocer la realidad:

- El conocimiento no es recibido de modo pasivo, mediante los sentidos o por transmisión, sino que es algo construido de manera activa por el sujeto conocedor.
- La función de la cognición es adaptativa y está al servicio de la organización del universo de experiencias de la persona y no del descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.

Se entiende mejor la importancia de ese enfoque epistemológico cuando lo comparamos con su opuesto, la epistemología objetivista tradicional, que ve el conocimiento como una reflexión de la realidad externa y objetiva. Según esta, el conocimiento válido es el que tiene una relación de correspondencia con la realidad objetiva. Quien había “adquirido” ese conocimiento, se había convertido en dueño de representaciones equivalentes a la realidad y podía, de ahí en adelante, pasar esa suma de saberes a otras personas. Enseñar era transmitir saberes correspondientes a la realidad objetiva. Educar era cumplir básicamente dos funciones: transmitir saberes sobre la realidad objetiva y crear hábitos de adecuación a esa realidad objetiva (instruir y formar). La epistemología tradicional tenía una visión casi mecánica de los sentidos. Estos funcionarían más o menos como una cámara fotográfica que proyectaría en el interior de nuestro cerebro una imagen de cómo el mundo es realmente. Ya dentro del cerebro, esas imágenes procedentes de los sentidos pasarían a ser representaciones mentales, estructuradas en correspondencia con las estructuras del mundo exterior. Pero esta visión entra en conflicto y aporta problemas. Supuesto que el mundo exterior es sumamente complejo o no se puede reducir a cosas totalmente objetivables por la limitada capacidad sensorial que poseemos. Nuestros sentidos, además, no son meros mecanismos de captación que introducen las cosas de fuera adentro (aférentes) sino que son puentes de doble dirección, porque también trabajan de dentro afuera (eferentes). Y el organismo vivo y su medio ambiente forman una unidad indisoluble porque, así como no hay vida sin nicho vital, no hay conocimiento sin ecología cognitiva.

La epistemología tradicional gestiona una determinada relación con el mundo y las personas, y esa relación es de oposición, defensiva o agresiva. La realidad es vista como un conjunto de objetos captables y manipulables. Conocer, sería en esa visión, apoderarse en cierta forma de las cosas para poder controlarlas. Ética y políticamente agresivo y reaccionario. La ruptura con ella es una cuestión ética y política ya que, además de referirse al modo de ver el

conocimiento, se refiere asimismo a la manera de relacionarnos con el mundo y las personas.

La epistemología tradicional se orientaba a la posesión y al control del mundo. Conocer era, en cierto modo, ser capaz de poseer y controlar las cosas. Se trata de afrontar el conocimiento limitado que nos es posible lograr como aproximaciones respetuosas al mundo y a las personas, ya que se trata siempre sólo de construcciones, bocetos, intentos de aproximarse. Las personas aprendientes se mantienen en estado hermenéutico, en situación de estar y seguir descubriendo la realidad.

La hermenéutica es el arte de descubrir. En esta perspectiva, la experiencia de aprendizaje jamás desemboca en realidades cerradas o saberes definitivos, totalmente delimitados y adquiridos. Se mantienen abiertas las revisiones porque siguen en estado de búsqueda y descubrimiento. Los campos semánticos que se construyen siguen siendo realidades abiertas.

Este aspecto es de una importancia ético-política fundamental, ya que se trata de arraigo de la sensibilidad solidaria en el núcleo de la propia visión epistemológica. Aprende es construir mundos donde todos tengan sitio –los todos que quieren tenerlo en la realidad de las comunidades educativas-, mundos donde quepan otros mundos, campos semánticos que tengan interfases con otros campos de sentido.

En el núcleo de la epistemología tradicional había una determinada visión del poder. Conocer era adquirir al menos una parte del poder de control sobre el mundo. Quienes así piensan, probablemente no han sido educados, sino instruidos para ello. La visión epistemológica que estamos proponiendo procura transformar el proceso del conocimiento en un proceso de conversión continuada. Proceso de dialéctica de la complejidad.

El núcleo ético, antropológico y político del conocimiento, es decir, la radicalidad democrática y la inclinación a soluciones pacíficas de los conflictos que surgen en la convivencia humana, son dimensiones del conocimiento que deben ser creadas en el interior de los procesos de aprendizaje. Se trata de la formación humana y política de las personas. El cambio epistemológico en la educación tiene que ver con la supervivencia y la calidad de vida del futuro en este planeta. Incluir en el propio aprender la vida y aprender el mundo, pensando en la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos.

Detrás de la esquematización hay una intuición profunda: la de la complejidad como principio pedagógico.

1.6.2. Ambientes que propicien experiencias de conocimiento.

El mundo se está transformando en una trama compleja de sistemas aprendientes. Hablar hoy día de nichos vitales –y no hay vida sin ellos- significa hablar de ecologías cognitivas, de ambientes que propicien experiencias de conocimiento. La escuela debiera ser un lugar agradable. Bien es verdad que asistimos a un desprestigio de la profesión de educador. A muchas personas les resulta ingenuo e idílico plantear directamente la propuesta de sumar esfuerzo para que en nuestras escuelas se pueda disfrutar de las experiencias de aprendizaje (Assmann, 2002). La lucha por la revalorización y la redignificación salarial y profesional de los docentes ha adquirido tal prioridad que muchos de ellos, muchas de ellas no se acuerdan de anclarla también en el atractivo pedagógico de la experiencia educacional. Las circunstancias son adversas y necesitamos muchos frentes de lucha para la mejora de la educación. Es para nosotros evidente que la calidad educativa para por el aspecto pedagógico y para los y las educadoras, debería ser enraizar esa calidad pedagógica en la socialización de los procesos de aprendizaje. El establecimiento comunitario en el aula de ejes motivadores que impulsen el acercamiento global a los objetos de conocimiento.

Las nuevas teorías de la gestión hablan también de ambientes de la organización basados en el conocimiento. Pero, realmente, parece que ese conocimiento dejase de ser tal cuando no está exclusivamente orientado a incrementar la ganancia de dinero en el menor tiempo posible. Para muchos economistas, el mercado sería, ante todo, un conjunto dinámico de operaciones cognitivas a partir de las cuales estarían surgiendo constantemente las más variadas formas de conocimiento, sin necesidad de intenciones conscientes. En esa visión, el mercado sería básicamente una gran máquina cognitiva, generadora de conocimientos y experiencias de conocimiento. Pero, se cae en una falacia cuando se le atribuye al mercado una tendencia solidaria “congénita” capaz de resolver por sí sólo, de forma gradual y segura todos los problemas sociales. En el mercado lo que predomina es la lógica de la exclusión. De ahí, la necesidad de intervención de instancias políticas que establezcan marcos de referencia solidarias para que cuestionen e interrumpan esta dinámica.

Lo cierto es que estamos ante una revolución conceptual que tiene consecuencias para la actuación pedagógica. Donde no se propician procesos vitales, tampoco se favorecen los procesos de conocimiento. Esto es válido tanto en el plano biofísico, como en la interrelación comunicativa en todos los niveles de la sociedad. La pedagogía escolar debe ser consciente de que no es la única instancia educativa, que no puede renunciar a ser la instancia educativa y de que tiene la función peculiar de crear conscientemente experiencias de aprendizaje, reconocibles como tales por las personas implicadas.

Para ello debe estar atenta al hecho de que la “corporeidad aprendiente de seres vivos concretos es su referencia básica de criterios” (Assmann, 2002:26). Para nosotros es claro que educar es la tarea social emancipatoria más avanzada. El hecho principal del mundo actual son las “lógicas de exclusión” y la extensión de la insensibilidad que las acompaña.

En el plano mundial y/o nacional no se vislumbra en el horizonte políticas económicas ni sociales dirigidas a acabar con el hambre o con la precariedad en el empleo. Antes al contrario. Incluso cuando se dan las condiciones científicas y técnicas para hacerlo. El hambre es un absurdo inaceptable; pero no existen consensos políticos para eliminarla, supuesto que el hambre es condición para que la globalización económica pueda seguir desarrollándose. Entendemos que la escuela educadora tiene una función determinante en la creación de la sensibilidad social necesaria para reorientarnos humanamente.

A primera vista, este estado de cosas parecería dar la razón a quienes afirman que la educación, la enseñanza en la escuela debería orientar sus mayores esfuerzos a la toma de conciencia política. Afrontar políticamente la insensibilidad podría parecer el mejor camino. Pero la politización excesiva del debate educativo podría dejar en lugar secundario la preocupación por la mejora pedagógica como tal. Estamos ante un reto: igualar la eficiencia educativa con la sensibilidad solidaria.

La acumulación del capital que se financia mediante los beneficios directos del proceso productivo no es ya su vector más importante, no consigue reproducirse en el ámbito del control total y absoluto de los conocimientos y de las opiniones. Pese a los innegables esfuerzos del gran capital para mantener un hipercontrol de la "cultura", de los lenguajes y de las conductas, surgen múltiples descontroles y filtraciones alternativas, especialmente en el plano de los valores. No basta con quedarse en el discurso de la resistencia crítica, sino que se trata de ampliar, de forma creativa, los accesos al conocimiento disponible y gestionar de modo positivo, propuestas de dirección de los procesos cognitivos para conseguir metas vitalizadoras del tejido social.

Los procesos cognitivos y vitales descubren su lugar de encuentro en el centro de lo que es la vida y la vida es aprendizaje en común, es descubrimiento, es juego, y también es conflicto. Esto sucede desde el plano biofísico y en el ámbito social. La vida quiere seguir siendo vida y anhela ampliarse en más

vida. La producción y reproducción biológica y social de la vida no se deja encuadrar en esquemas econométricos, porque los seres vivos entrelazan necesidades y deseos de un modo mucho más complejo.

La humanidad ha llegado a una encrucijada ético-política y según todos los indicios no encontrará salidas para su propia supervivencia, una especie amenazada por sí misma, en tanto no construyamos consensos sobre cómo incentivar conjuntamente nuestro potencial de iniciativas y nuestras frágiles predisposiciones hacia la solidaridad. Ese potencial para crear y esa apertura para compartir no se igualan bajo órdenes e imposiciones. Son profundas conversiones antropológicas, traducidas en consensos políticos contruidos de modo democrático y en esto la escuela tiene algo importantísimo que aportar. Sin esto, no surgirá una convivencia humana en donde no falten ni la riqueza de bienes disponibles ni el deseo de saber convivir en medio de las diferencias culturales y religiosas. Una sociedad donde todos y todas tengamos sitio, sólo será posible, en palabras de Assmann, en un mundo donde quepan muchos mundos. La educación se enfrenta a la apasionante tarea de formar seres humanos para quienes la creatividad y la ternura sean necesidades vitales y elementos definitorios de los sueños de felicidad social, de felicidad personal.

El ambiente pedagógico tiene que ser un lugar de fascinación e inventiva. No inhibir sino propiciar la dosis de ilusión común entusiasta requerida para que el proceso de aprender se produzca como mezcla de todos los sentidos. Transformación de los sentidos... y de los significados. Potenciación de los sentidos con los que captamos corporalmente el mundo. El aprendizaje es, antes que nada, un proceso corporal. Todo conocimiento tiene una inscripción corporal. Esa inscripción vendrá acompañada de una sensación de placer y esto no es, en modo alguno, un aspecto secundario. Introducir en la escuela el principio de que toda la morfogénesis de conocimiento tiene algo que ver con la experiencia del placer no es algo baladí. La noción de "esfuerzo", tan recrudescida en este tiempo, si no va asociada a la del gusto por conocer, compartir, es una experiencia tan absurda como vacía de sentido

humanizante. Una escuela ausente de esta dimensión, entendemos que es una escuela donde el aprendizaje se convierte en un proceso meramente instructivo. Informar, instruir acerca de saberes ya acumulados por la humanidad es un aspecto importante, pero la experiencia del aprendizaje tiene la componente de la reinención y construcción personalizada del conocimiento. Y aquí es donde el placer representa una dimensión clave. La educación que pone el énfasis en una visión de la acción educativa como enseñanza y producción de experiencias de aprendizaje, resulta fascinante.

Continúa Assmann exponiendo que la vida se saborea y es por eso que los educadores deberíamos analizar de qué modo la vida en la escuela y la vida de nuestro alumnado es una vida concreta que en su más profundo dinamismo vital y cognitivo siempre se gustó a sí misma o al menos, lo intentó y lo vuelve a intentar... a no ser que la propia enseñanza escolar cometa el delito de anular esa dinámica vital de deseos de vida, transformando a los que aprenden en meros “esforzados” receptáculos de instrucción.

Desde esta perspectiva, la atención al surgimiento de las formas del conocimiento nos lleva a temas como:

- Que aprender es un proceso creativo que se autoorganiza.
- Que todo conocimiento tiene una inscripción corporal.
- Que la dinámica de la vida y la del conocimiento están unidas.
- Que el placer es un dinamizador importantísimo del conocimiento.
- Que urge cuidar y flexibilizar los lenguajes pedagógicos.

La cuestión sobre la calidad cognitiva y social de la educación se debe afrontar, primordialmente, desde un eje pedagógico, es decir, a partir de la experiencia del placer de estar conociendo. Sería este objetivo decididamente imposible sin la gestación de un clima positivo, socializante, humanizante, placentero, en las aulas.

El debate sobre la pedagogía posmoderna vuelve a resaltar el carácter plurisensorial del conocimiento vinculado a la interacción entre certezas e incertidumbres, en los procesos adaptativos que nos impone la vida real. La concepción dinámica del cerebro/mente es particularmente importante para ese debate y resalta una pedagogía que acepte trabajar con esa interacción de certeza e incertidumbre. Nuestro cerebro/mente está neuronalmente predispuesto para tratar las vacilaciones, soportándolas y superándolas, según le convenga. El cerebro/mente está hecho para la fruición del pensar. Por eso, el énfasis en el pensar propio -no sólo como pensamiento que consigue tomar forma y articularse, sino también como una experiencia humana placentera- es un tema pedagógico fundamental. El conocimiento sólo emerge en su dimensión vitalizadora cuando tiene algún tipo de vinculación con el placer (Restrepo, 1995).

El debate que separa la inteligencia de la afectividad parece tener su origen en que frente a una percepción mediada por el sentido del tacto, del gusto o del olfato, occidente prefirió el conocimiento a través de los exteroceptores, los receptores a distancia o externos (vista y oído). Nuestra cultura es visual-auditiva. La escuela, heredera auténtica de la tradición visual-auditiva, funciona de tal modo que para asistir a las aulas bastaría que los niños y niñas tuviese un par de ojos, oídos y manos, quedando excluidos, para su comodidad, los demás sentidos y el resto del cuerpo. Se pudiese hacer cumplir una orden de este tipo, la escuela pediría a los niños y niñas que viesan el ala solamente con sus ojos y oídos, tal vez acompañados de la mano en la actitud de agarrar un lápiz, dejando el resto del cuerpo bien guardado en su casa.

No cabe duda que el cerebro necesita del abrazo para su desarrollo y las más importantes estructuras cognitivas dependen de este alimento afectivo para alcanzar un nivel adecuado de competencia. No debemos olvidar que el cerebro es un auténtico órgano social, necesitado de estímulos ambientales para su desarrollo. Sin apego afectivo, no puede alcanzar sus elevados desarrollos en la aventura del conocimiento.

Si el cerebro es el órgano social por excelencia, es preciso reconocer que los sentidos se construyen a partir de la vivencia cultural, en permanente interacción con el medio ambiente y el lenguaje. La cultura no es nada más que un gran dispositivo para acondicionar cerebros y, por eso no es en modo alguno accidental que se prefiera una determinada mediación perceptual sobre otra, dependiendo de los intereses predominantes del poder.

Llenar de ternura la vida cotidiana exige una inversión sensorial que va desde la vivencia perceptiva más próxima hasta la desarticulación de complicados códigos que nos indican vías preestablecidas de semantización del mundo. Es necesaria una inversión sensorial para volver a dar significado a la vida diaria, para acceder, como en los grandes ritos iniciáticos, a una alteración del estado de conciencia que nos obligue a mover las fronteras dentro de las cuales fue aprisionado nuestro sistema de conocimiento.

Educar es hacer surgir vivencias del proceso de conocimiento. El "producto" de la educación debe llevar el nombre de experiencias de aprendizaje (learning experiences). La experiencia no se acaba. El "producto" es un proceso. No es una meta, es un camino. Y no simplemente adquisición de conocimiento supuestamente ya preparado y disponible para la enseñanza concebida como simple transmisión.

Una escuela en fin que acepte, asuma, admita de buen grado las diferencias culturales y en su seno, democrática y gustosamente, proceder a cuidar un proceso donde las personas decidan libre, responsable y conscientemente cómo desean vivir. Esta es una declaración de principios que exige coherencia ética basada en el rigor pedagógico y en el cuidado de las personas que co-gestionan la escuela.

Assmann nos propone la utilidad de las siguientes "notas para una escuela gestionada con rigor pedagógico y un buen clima social":

- La mejora pedagógica y el compromiso social. Hay algo erróneo en la antigua idea de que clases más o menos bien impartidas generan necesariamente buenos aprendizajes. Los propios conceptos de enseñanza y aprendizaje están hoy sometidos a una profunda revisión.
- La educación sólo consigue “buenos” resultados cuando se preocupa de generar experiencias de aprendizaje, creatividad para construir conocimientos y habilidad para saber acceder a fuentes de información sobre los más diversos asuntos.
- Son tres los analfabetismos que hay que derrotar: el de la lectura y escritura (saber leer y escribir), el sociocultural (saber en qué tipo de sociedad se vive. Por ejemplo, saber cuáles son los mecanismos excluyentes de la sociedad de mercado) y el tecnológico (saber interactuar con máquinas complejas). Toda escuela incompetente en alguno de estos aspectos es socialmente retrógrada.
- La escuela no debe concebirse como simple institución que repasa conocimientos preparados, sino como el contexto y el ambiente organizativo adecuado para la iniciación en vivencias personalizadas de aprender a aprender. La flexibilidad es un aspecto cada vez más importante para un conocimiento personalizado y para una ética social democrática.
- El conocimiento se ha convertido en un tema “obligatorio”. Se habla mucho de la *sociedad del conocimiento* y ahora también de *sociedad aprendiente*. Es importante saber decodificar críticamente y afrontar de modo positivo el reto pedagógico expresado en los nuevos lenguajes.
- La nueva percepción básica consiste en la equiparación radical entre procesos vitales y cognitivos. No existen verdaderos procesos de conocimiento sin conexión con las expectativas y la vida de los aprendientes.

- Toda educación implica fuertes dosis de instrucción, entendimiento y manejo de reglas y reconocimiento de saberes ya acumulados por la humanidad. Aunque sea importante esa instrucción, no es el aspecto fundamental de la educación, ya que ésta se halla en las vivencias personalizadas de aprendizaje que obedecen a una coincidencia básica entre procesos vitales y procesos cognitivos.
- El aspecto instructivo de la educación actual no consigue dar cuenta de la progresión de conocimientos disponibles y emergentes incluso en áreas específicas. No nos deberíamos preocupar tanto por la memorización de los saberes instrumentales, como por privilegiar la capacidad de acceder a ellos, descodificarlos y manejarlos. En el aspecto de la instrucción, debería estar en función del aprendizaje emergente (emergent learning); de la morfogénesis personalizada del conocimiento.
- Sustituir la pedagogía de las certezas y de los saberes prefijados por una pedagogía de la pregunta, de la mejora de las preguntas y del acceso a las informaciones. Una pedagogía de la complejidad que trabaje con conceptos transversales, abiertos a la sorpresa y a lo imprevisto.
- El conocimiento humano nunca es pura operación mental. Toda activación de la inteligencia está entretejida de emociones.
- Es preciso pensar la educación a partir de los nexos corporales entre seres humanos concretos, centrando la atención en la corporeidad viva, donde necesidades y deseos forman una unidad.
- La escuela y la actuación pedagógica tienen una función social específica, en la medida en que existen, de modo preciso y específico, para crear las oportunidades básicas para la morfogénesis del conocimiento.

- El nuevo encanto de la educación requiere la unión entre sensibilidad social y eficiencia pedagógica. Por lo tanto, el compromiso ético-político del educador, de la educadora debe manifestarse de manera primordial en la excelencia pedagógica y en su colaboración para crear un clima esperanzador en el propio contexto escolar.

Es más lo que aún no sabemos sobre el aprender. En el actual estado de las investigaciones, nadie sabe aún con exactitud lo que ocurre en un sistema complejo como el cerebro humano cuando se produce el aprendizaje. ¿Qué es realmente aprender? ¿Cómo surge el conocimiento? Para éstas o similares formulaciones de la misma pregunta básica de la pedagogía, la escuela tenía, tradicionalmente, una respuesta aparentemente obvia: se aprende estudiando en una buena escuela, con buenos profesores. Y el aprendizaje surge de la enseñanza. En esta visión, un buen aprendizaje sería el resultado normal de una buena enseñanza y del estudio disciplinado.

El progreso de las biociencias nos ha ido mostrando que la vida es esencialmente aprender y que eso se aplica a los distintos niveles que se puedan distinguir en el fenómeno complejo de la vida. Parece realmente que se trata de un principio más amplio relacionado con al esencia de "estar vivo", que es sinónimo de estar interactuando, aprendiente, en una ecología cognitiva donde se está inmerso, desde el plano estrictamente biofísico hasta el más abstracto plano mental. En esa visión, lo mental nunca se separa de la ecología cognitiva que hace viable al organismo vivo.

Esta visión contradice abiertamente la concepción bastante común de que los sentidos son una especie de ventanas por las que el conocimiento entra desde fuera al organismo. Esta idea tomó tanta fuerza que el propio concepto de conocimiento se consideraba dividido en dos subsistemas: individuo y medio. Receptor y emisor. Alumno y profesor. A partir de ahí resultó difícil aceptar que la primera consideración sobre el proceso de aprendizaje sea siempre la de

que existe un sistema unificado organismo-entorno y que eso no es válido solamente para las reacciones vitales primarias en el plano biofísico, sino que se aplica al mundo de los lenguajes. No es fácil tomar esto en serio porque los argumentos, tanto los de los fisiologistas como los de los mentalistas parecen tan convincentes que cuesta aceptar que funcionen epistemológicamente, como supuestos verificados y por ello, incuestionables. ¿No responde el ojo al estímulo de la luz? ¿No responde el gusto al estímulo del alimento? Qué difícil fue entender que lo que entra por la retina responde sólo en una pequeña parte a los patrones de construcción cerebral/mental del resultado: lo que resulta de estar observando. Cómo actuar para reconstruir el proceso vital de alimentarse como un saborear, del que forman parte los contextos del comer.

Assmann sigue resumiendo algunos puntos básicos para una visión de los sentidos como interlocutores activos del medio circundante:

- Todo ser vivo necesita conocer de modo activo su entorno para poder seguir vivo y actuar.
- Lo que llamamos conocimiento, en sentido amplio, es precisamente esta organización dinámica del sistema organismo/entorno, en cuanto le posibilita actuar.
- Nuestros sentidos y todo el sistema nervioso forman una unidad dinámica para la que no sirven las metáforas de la hidráulica, de la mecánica, ni de los sistemas de circuitos.
- Nuestros órganos sensoriales son, por encima de todo, creadores de conexiones con el medio ambiente, los sentidos son instrumentos para verificar hipótesis.

Las teorías de la percepción generalmente se basan en la idea de la transmisión/recepción de la información procedente del medio. Incluso la que incluyen el movimiento como noción clave en ese proceso, generalmente lo consideran sólo como componente parcialmente modificador de las

sensaciones que entran por los sentidos. La perspectiva organismo/entorno como sistema unificado resalta dos aspectos:

Uno. La percepción es una actividad que abarca por entero al subsistema cuerpo/mente.

Dos. Está inserta en el sistema organismo/entorno como un todo, repercutiendo en una reorganización específica de los dos niveles.

Esto significa que la percepción se produce como propiedad emergente en el subsistema de corporeidad, inserta en el sistema unificado organismo/entorno.

Cualquier organismo vivo está continuamente “suponiendo cosas” acerca del medio que le rodea, ejerce en todo momento una compleja actividad eferente (de dentro a fuera). El organismo no es un mero receptor de estímulos a los que reacciona en seguida. El organismo vivo es también un creador activo como copartícipe del sistema conjunto organismo/entorno.

La clave para entender lo que significa aprender consiste en ampliar la teoría de la autoorganización en los sistemas de no equilibrio, de modo que incluya, particularmente los conceptos clave de dinámica intrínseca (tendencias espontáneas de coordinación preexistentes en la persona) y de nuevas modificaciones debidas al clima reinante en un aula que actúan sobre esta dinámica. La expresión dinámica intrínseca se refiere a las tendencias de coordinación autónoma que existen antes de pasar a aprender algo nuevo.

La propuesta de Assmann (2002) como teoría explicativa del éxito o fracaso del aprendizaje es que cualquier proceso pedagógico sólo será significativo para los aprendientes en la medida en que produzca esa reconfiguración del sistema complejo cerebro/mente y de la corporeidad entera. Incluyendo un nuevo elemento imprescindible: la morfogénesis social del aprendizaje.

No podemos seguir apegados a una visión dual del mundo y de la vida, como la que impregna todo el pensamiento moderno sobre la razón, la libertad, el sujeto, la conciencia... Existe una especie de brecha epistemológica, fundamento del conocimiento, casi imposible de ser problematizada dentro del pensamiento moderno en la conocida cadena de binomios falaces sujeto/objeto, individuo/sociedad, micro/macro, consciente/inconsciente, docente/discente, etc...

Las ciencias sociales surgieron de dos descubrimientos: *la sociedad como estructura*, con ámbitos relativamente autónomos y *los procesos de cambio*, que van modificando esa estructura social. Las teorías sociales tienen mucha dificultad para llenar la brecha epistemológica entre estructura social y cambio social. No es extraño que también las teorías pedagógicas, por no haber sabido reunir, de modo epistemológico, las raíces biológicas y los condicionantes socioculturales del conocimiento, sigan teniendo dificultades para pensar conjuntamente el lado instruccional (enseñar) y el lado creativo del conocimiento (aprender).

El concepto de morfogénesis social pretende penetrar en esa brecha epistemológica como noción alternativa ante la antigua dualidad estructura social/cambio social. A su vez, el concepto de morfogénesis del conocimiento pretender lo mismo en relación con antigua dualidad enseñar/aprender.

Sólo una teoría estructuralmente activa del cambio social puede resolver (disolver) la dualidad entre estructura (estática social) y cambio (dinámica social). En el caso del sujeto social humano, sólo una autoconstrucción relacional es compatible con la condición de agente que lo define (Navarro 1994).

El programa de aprendizaje cooperativo "Aprender a pensar", incide en la máxima de que pensador es quien cultiva un vivo interés por el dinamismo propio del pensamiento, que sólo podrá continuar vivo si reconoce los límites

del mundo, creado por sus lenguajes. Si toda certeza contumaz es estática, el sentirse seguro del propio pensamiento no depende de ese tipo de certeza, sino de la capacidad de apostar por la vitalidad de la morfogénesis interrumpida del pensamiento, haciendo de ello la referencia básica del gozo de estar pensando.

Años atrás se creó la metáfora del “pensamiento nómada”. Quizá para no dejarnos olvidar o para vislumbrar que el pensamiento tiene la vocación de crear mundos plurales, e incluso mundos utópicos. Acordarse de vez en cuando de esa vocación itinerante del pensamiento parece algo saludable para no convertirnos en moluscos adheridos a una piedra sola.

Los pedagogos no tenemos por qué asumir los problemas de las ciencias humanas y sociales. La Pedagogía surgió del cariño de los padres y de las madres y de los deseos de supervivencia y las formas de convivencia que la especie humana aprendió a configurar para servirle de nichos vitales. Este origen de la relación pedagógica no puede ser olvidado en función de los contextos habilitadores de existencias ya adultas, porque en cada vida humana ese origen se repite y constituye una influencia condicionante. Cuando se habla de las bases biológicas de la educación, la referencia no es sólo a aspectos biofísicos del organismo individual, ya que se suele abordar también la cuestión de los contextos evolutivos de la historia de nuestra especie y los nichos vitales donde los seres humanos concretos actuales nacen a la vida. Procesos de vida y procesos de aprendizaje son, en el fondo, la misma cosa.

Educarnos significa volver a crear nuevas condiciones iniciales para la autoorganización de las experiencias de aprendizaje. Educar es ir creando continuamente nuevas condiciones iniciales que transforma el espectro de posibilidades de afrontar la realidad. Aprender es un proceso autoorganizativo, en el sentido de creación de lo nuevo. Los procesos emergentes adquieren una dinámica propia en la medida que van mostrando bifurcaciones. Siempre surge la alternativa de no proseguir, estancarse, fosilizar los parámetros previos y

dejar de crear parámetros nuevos. En este contexto, el nicho vital o, en el caso de la escuela, la ecología cognitiva, que propicia o dificulta nuevas experiencias de aprendizaje, adquiere una función enormemente condicionante.

El debate sobre la educación debería partir siempre que sea posible, del análisis de factores positivos, propiciadores de la autoorganización del sistema vivo aprendiente, lo cual sugiere profundizar en temas como la ecología cognitiva, el ambiente de la organización, la intencionalidad de lo vivo, la función del placer en esa dinámica de lo vivo, las pedagogías afirmativas de los avances posibles, los métodos didácticos exigentes en favorecer el estudio serio en la línea de la autoestima y el aumento del nivel de expectativas, las metas didácticas que puedan ser vivenciadas como interesantes y estimulantes en el plano de la experiencia personal de todos los agentes del sistema cognitivo, el retorno constante a las implicaciones del principio de complejidad en la constitución de las experiencias de aprendizaje.

2. EL PROGRAMA “FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS”: EDUCACIÓN PARA LA COMPLEJIDAD.

2.1. Filosofía para niños y niñas, un programa de aprendizaje cooperativo.

Filosofía para Niños y Niñas es un programa que implica la toma de decisiones con un grado alto de racionalidad reflexiva. Hoy, que tenemos abierto un debate importantísimo sobre el presente y el futuro de la enseñanza, estando en revisión las estructuras escolares; hoy, que se cuestiona la validez y el sentido de la escuela, no está de más recordar, como apunta Echeita (1995) que cuando un profesor, una profesora toma a su cargo un aula concreta, independientemente del nivel educativo y del área en el que se encuentre, tiene en sus manos decisiones que van a originar probablemente, resultados educativos muy distintos. A veces, reconozcámoslo, las decisiones que se toman por parte del profesorado no siguen un mandato de racionalidad reflexiva, sino que otras cuestiones “pesan” sobre esas decisiones (rutina, desconocimiento...). No es extraño pensar que, cuando esto sucede, el resultado del proceso de interacción interpersonal en el aula, sea cualquier cosa, menos un proceso educativo. Cierto es que no sería justo cargar todas las tintas de este resultado en las decisiones del profesorado. A veces, estas decisiones también están mediatizadas sin duda por el propio contexto socio-administrativo y político que rodea al entramado escolar. Pero por algún lado habrá que empezar (o continuar) a trabajar para mejorar los procesos educativos en las aulas.

Filosofía para Niños y Niñas es una contribución, a nuestro juicio importantísima para la toma de decisiones reflexivas en el aula. Un programa educativo que intentar condicionar positivamente los procesos cognitivo-

afectivo-motivacionales, que son bien distintos en función de cómo el profesor o profesora estructure las tareas de aprendizaje.

El programa de Filosofía para Niños y Niñas necesita que el profesorado tome cierto tipo de decisiones. El tipo de decisiones que tomen respecto a la estructura de actividad, de evaluación y de autoridad, son las que van a condicionar el tipo de estructura de aprendizaje que exista en el aula. Es lo que Slavin (1980) llamaba tecnología instruccional.

Es innegable que nuestra sociedad de la información procede de las grandes transformaciones en marcha resultantes de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. La forma que está adoptando esta sociedad, sustento de relaciones humanas, no es un mero hecho separable de las formas políticas y económicas de organización de las sociedades. Por estar inscrita en una determinada opción económico-política, la sociedad llamada del conocimiento, además del fenómeno tecnológico, se presenta como consustancial con un determinado proyecto político. Encierra inmensas potencialidades, pero contiene una serie de riesgos, que más que riesgos son realidades terribles de exclusión al por mayor. Varios documentos oficiales de la Unión Europea (Assmann, 2002:18) vienen señalando la urgencia creciente de políticas públicas para afrontar las nuevas tendencias de exclusión.

Es importante señalar que esa rápida transformación se produce en un periodo histórico marcado, a escala mundial, por una estremecedora lógica de exclusión, acompañada de una disminución significativa de la sensibilidad solidaria. Es la perspectiva del aumento de los índices de crecimiento económico en donde gran parte de la población mundial ha pasado a desempeñar la función de "masa sobrante". Ante este panorama, ¿qué lugar ocupa la escuela y cuál es su función? Y al nombrar escuela, nombramos los programas de enseñanza y de aprendizaje que dentro de ella se realizan.

Sería absurdo negar la relevancia que aún tiene la educación para conseguir trabajo en el mundo actual. No se trata de cuestionar que la educación (formal) es una condición imprescindible para trabajar. Pero, a la par, necesitamos urgentemente indagar nuevos escenarios y nuevas formas pedagógicas para hacer que surjan experiencias de aprendizaje donde estén integradas las realidades sociales, al lado, sí de nuevas tecnologías, en tanto en cuanto no sean meros instrumentos, sino como elementos coestructurantes para la construcción de una sociedad más justa.

La ecuación *educación / calidad de empleo / superación de la exclusión* de hecho simplista, se vuelve débilmente "ideológica" cuando no viene acompañada de propuestas de implantación de políticas públicas que garanticen prioridades sociales. La lógica de la exclusión –ilógica humana- ha arraigado en las instituciones del mundo de hoy. En este sentido, entendemos que la creación de lenguajes y campos teórico-prácticos de sensibilidad solidaria –educar para la solidaridad- se plantea como la más avanzada tarea social emancipatoria.

2.1.1. Filosofía para Niños y Niñas y las pedagogías de la perspectiva comunicativa.

La aportación que realiza el enfoque comunicativo contribuye, como fundamento teórico, a la aparición de nuevas teorías críticas de la educación y a la reformulación de las ya existentes (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1999). Se está desarrollando un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayuda a reflexionar a la persona sobre las ideas y prejuicios para así poderlas modificar si es que lo considera preciso. La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes. La persona, puede tomar conciencia de sus propios condicionamientos, liberarse, si es preciso, de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad

responden a unas experiencias y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y/o la religión.

El objetivo de la educación es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia, es decir, igualdad. Para ello, se requieren prácticas de disenso que en forma de movimientos educativos como los estudiantiles sirven para reconstruir mejores consensos. Todas las personas que participan de un programa educativo tienen derecho a expresar y defender sus opiniones, a reflexionar y a argumentar sus experiencias y a construir nuevos significados. El profesorado puede realizar una importante contribución para que se den las condiciones oportunas e ideales del diálogo, que hablen todos los implicados en el programa, que no haya interrupciones ni discriminaciones.

Comprender así la tarea educativa profundiza en los principios democráticos y da la oportunidad de participar a todas las personas y grupos sociales. Los educadores y educadoras, las personas implicadas deben participar en el proceso de autorreflexión sobre ideas preconcebidas, analizar el concepto de persona y de sociedad que poseen y que desean desarrollar para coordinar y planificar acciones pedagógicas comunes. Desde esta perspectiva es totalmente cuestionable el término sujeto-profesor que transforma al alumnado para que salgan de su ignorancia, sino pensamos en comunidades educativas, aulas entendidas como comunidades de investigación que aprenden colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las persona que participan contribuye desde la diversidad de su propia cultura. Este programa educativo tampoco piensa en términos de partido-sujeto que conciencia al objeto-masa, sino en sociedades democráticas y participativas en continuo proceso de transformación realizado por las personas y por los colectivos que promueven esta visión.

Dentro de la perspectiva comunicativa, la realidad no es un simple producto de las estructuras o sistemas, sino de la "agencia humana o el mundo de la vida".

Alumnado, padres y madres, profesorado, no son simples piezas del sistema educativo, sino personas y colectivos que pueden actuar en ocasiones de forma diferente e incluso contrario a como establecen las estructuras.

Autores como Freire, Giroux, Apple, Willis, Bernstein o Lipman se inscriben de forma diferente en este enfoque. Todos ellos coinciden en que es necesario elaborar un discurso pedagógico crítico que supere las limitaciones del discurso tecnocrático de la educación y las influencias de la concepción postmoderna. Entienden la educación como un proceso de diálogo, incluso más allá de las fronteras del aula, favorecedora en determinados contextos de acciones de cambio social.

La educación, desde la concepción comunicativa, ha de contemplar la voz de todas las personas implicadas en el proceso educativo. Y el currículo oculto no debe estar al servicio de los intereses de los grupos hegemónicos so pretexto de la supuesta "neutralidad educativa". Se ha de explicitar como un elemento más a debatir y consensuar. Profesorado y participantes todos pueden dialogar sobre el modelo de sociedad, de persona, de escuela que se desea, con la intención de construir un proyecto común basado en un interés comunicativo, desechando, por tanto, cualquier fin estratégico, oculto al interés consensuado y manifiesto.

En este sentido, el proyecto educativo está vinculado al ámbito de la comunidad en la que se inscribe y participa de la vida de ésta. Se parte desde esta perspectiva de un cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, culturales y políticos de más trascendencia y toman posturas ante los actos de injusticia, discriminación y violencia.

Así pues, la pedagogía crítica desde la perspectiva comunicativa desarrolla el compromiso con el proceso socio-histórico de profesorado y alumnado. La subjetividad es fruto de la experiencia, influida por las relaciones sociales y el marco sociocultural en el que se desenvuelven y de las interpretaciones

subjetivas. En este sentido, la pedagogía crítica fundamenta la posibilidad de cambio individual y social a partir de un proceso educativo basado en la interacción entre iguales.

El sujeto cognoscente es un sujeto actuante a partir de la relación dialéctica entre pensamiento y acción, responsable de su propia voz. La construcción de significados individuales y la apropiación del conocimiento resultan de la interacción sujeto-sujeto y sujeto-objeto en un marco histórico y cultural dado y ésta es la razón por la que podemos decir que el significado y el conocimiento son de naturaleza esencialmente social.

Los autores que se inscriben en este enfoque enfatizan, en diferentes grados, la necesidad de estudiar la transmisión de poder dentro de la escuela y los procesos de resistencia de los estudiantes. Critican a la escuela una de sus facetas como aparato de reproducción de la ideología hegemónica (Althusser), pero valoran en ella otras funciones sociales. La escuela vendría definida como un espacio creativo lleno de posibilidades para generar acciones de resistencia, conflicto y transformación. Y el aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa y el papel del educador como facilitador del diálogo. Defendiendo un modelo aprendizaje basado en un proceso comunicativo a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad.

Así pues, el enfoque comunicativo se basa en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y de experiencias y en la participación crítica y activa en espacios comunicativos, poniendo más énfasis en el proceso de construcción y adquisición del conocimiento que en los resultados del aprendizaje.

Esta corriente de pensamiento establece la necesidad de llegar a consensos para conseguir los acuerdos más universales posibles de cada tema. El

disenso provoca un conflicto cuya resolución supone una importante fuente de motivación para buscar argumentos más completos. La persona elabora sus propios significados a través de una reconstrucción activa y progresiva del conocimiento que se da en los diferentes procesos de interacción con su medio sociocultural y con las personas que lo integran. El aprendizaje comunicativo se basa en la creación de una comunidad comunicativa de aprendizaje, en la que no se da una relación de poder entre profesorado y alumnado, sino un diálogo igualitario entre todos los participantes. En este diálogo no existen unos saberes mejores que otros, sino diferentes saberes que se enriquecen a través del acto comunicativo. Establecer las condiciones ideales del diálogo es al mismo tiempo procedimiento y objetivo de la acción educativa. Y radican en la posibilidad de llegar a acuerdos sobre la base de mejores argumentos. No serían válidos los acuerdos sobre la base de imposiciones o de coerciones. Se intercambian los roles (emisor-receptor) simétricamente y todas las personas implicadas en el diálogo tienen las mismas oportunidades para participar.

Se parte de la premisa que no es neutra la educación. El enfoque comunicativo defiende que es necesario explicitar el currículum oculto para que los participantes en el proceso educativo puedan posicionarse delante del modelo de sociedad y de persona que se pretender potenciar. La educación así, está implicada con el contexto socio-histórico del alumnado y profesorado.

La escuela, como esfera pública democrática (Giroux, 1992) se organiza como un espacio en el que se debaten los temas de más interés haciéndose eco de las tesis de los movimientos críticos con la intención de dar a conocer otros discursos, distintos a los oficiales, para que el alumnado pueda reconstruir la realidad desde la diversidad de los mensajes que tratan de dar una explicación sobre las causas de la injusticia estructural actual del mundo en el que vivimos. Ciertamente es que la escuela aporta elementos tanto para la reproducción como para la transformación y a través del proceso de interpretación dialogada de la realidad, del conocimiento y de la negociación, los estudiantes reconstruyen la

cultura. En el currículum se hallan reflejadas las voces de todos los implicados en este proceso.

El enfoque comunicativo desde una concepción de la pedagogía crítica se fundamenta en el valor de la diferencia. El discurso hegemónico u oficial intenta silenciar las voces de determinados grupos sociales. Es importante, por ello, crear espacios en los que las historias, textos, memorias, experiencias y narrativas de los diferentes grupos de la comunidad se interrelacionen.

El profesorado, como facilitador de la comunicación, propone temas y formas para construir el conocimiento de manera que se cumplan las condiciones ideales del diálogo y asegurase de que todas las personas participen y que no se produzcan discriminaciones. El rol del educador no está rígidamente definido ya que todos aprendemos y todos tenemos algo que enseñar. Y en cuanto a la evaluación, se ha de extender a todos los participantes y a todos los ámbitos organizativos y estructurales del centro.

El aprendizaje no se basa únicamente en los aspectos intelectuales, sino que los aspectos emotivos, empáticos y de comunicación son básicos en el proceso de formación y en el desarrollo personal. La autoestima y la consideración de las aportaciones subjetivas de los participantes son algunos de los factores personales que más condicionan el éxito o fracaso del aprendizaje. Es necesario potenciar el trabajo en grupo favoreciendo procesos de interacción para que todos los participantes puedan aportar y enriquecerse a partir de sus bagajes culturales y experiencias. La valoración del proceso de enseñanza/aprendizaje no parte del esquema tradicional de evaluación, consistente en exámenes, sino a través de un acto de entendimiento y de valoración a partir de unos criterios establecidos colectivamente.

La escuela no la concebimos como una institución neutra. No es ajena a las contradicciones del Estado o a los conflictos entre los diferentes grupos sociales. La escuela comparte con otras instituciones la función de transmitir la

ideología hegemónica y está íntimamente ligada con la ideología del Estado, cada vez menos público. La hegemonía es un proceso social que se consolida a través del consenso entre los grupos y las clases dominantes, incluso las reformas para cambiar las escuelas, como acabamos de indicar, forman parte de este proceso que refleja los conflictos internos del Estado, ahora mínimo, y sus intentos de legitimación. Pero, como apunta Apple (1987), las escuelas funcionan para reproducir una sociedad desigual y no tanto como una institución de legitimación del orden establecido, en la que el conocimiento que implícita y explícitamente se transmite convierte al alumnado en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual. El alumnado también reinterpreta contenidos y aptitudes en el proceso de reproducción y también se producen nuevas relaciones que desembocan en procesos de transformación.

El programa Lipman se presenta como una posibilidad, como un conjunto integrado de tareas para desarrollar acciones de cambio ofertando a profesorado y alumnado el ejercicio de un trabajo potencialmente transformador. Es, para nosotros, un proyecto educativo, es decir político, encaminado a profundizar en los valores del proceso democrático. En y desde aula, entendida no sólo como ámbito "geográfico", sino como oportunidad de elaboración de comunidades de investigación ética, social, de pensamiento comunitario, crítico, reflexivo y solidario. Un aula en donde profesorado y alumnado pueden desarrollar un discurso contrahegemónico. Potenciarnos proporcionándonos el conocimiento y las habilidades sociales que necesitamos para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico y para la acción transformadora.

El programa Lipman Filosofía para Niños y Niñas es una oportunidad para afrontar temas concernientes al propio proceso educativo y plantear aspectos relacionados con la filosofía , ideología y función política de la educación.

La racionalidad tecnocrática que predomina en la cultura y en la formación del profesorado apenas se centra en temas teóricos ni de fondo. Al profesorado se les enseña a utilizar numerosos modelos educativos o técnicas pedagógicas, pero no se les enseña cómo utilizar los instrumentos de análisis para reflexionar o elaborar críticas en torno a esos modelos. Coincidimos con Willis (1988) en que la escuela más que imponer la cultura y la ideología dominante, es un espacio donde incluso se crean. Todos privilegian a un grupo dominante, de modo que tales códigos de comunicación están distorsionados a favor de un grupo, que es el grupo dominante. Pero al mismo tiempo acontece otra distorsión más: la cultura, la práctica y la conciencia del grupo dominado son representadas cerradamente, son distorsionadas (Bernstein, 1990). Las creaciones y la idiosincrasia propia de los grupos sociales dominados se presentan como expresiones culturales de menor valor. Por tanto, no sólo se legitima y se valora el discurso de los grupos hegemónicos, sino que además se silencia o se desprestigia el discurso de los grupos sociales oprimidos.

Es fundamental recuperar narraciones que entren en el aula, próximas (cognitiva y socialmente) al alumnado y su realidad. Aquellos que ocurren en la calle, en la familia, en la comunidad, constituye lo que Bernstein denomina la "pedagogía local". Esto supone también una nueva concepción del papel del educador crítico. No se trata de escoger entre ser un "agitador político" o un profesor renovador recluido en su aula, ni ser un científico asumiendo como propias las teorizaciones potenciadas por el poder. Giroux (1992) lo define con precisión: intelectuales que aportan un análisis crítico global de nuestra cultura y sociedad "globalizadas" al desarrollo de dinámicas de una pedagogía local coherente. Una distribución igualitaria de los saberes básicos necesarios para llevar una vida digna en su marco socio-cultural. La diversidad no supone aquí una adaptación a la desigualdad de los diferentes entornos, sino desarrollo desde la propia cultura de unos aprendizajes polivalentes.

En la actual sociedad globalizada y de la información y tecnificación, los recursos intelectuales tienen una creciente influencia en todos los aspectos de

la vida social. Basarse en las competencias del alumnado para facilitar su desarrollo provoca una dinámica diferente a la de descalificarles centrándose en sus diferencias. Poner el punto de mira en su diversidad cultural, no para dejarles en la marginalidad en que se encuentran, sino como punto de partida para llegar al dominio de la realidad cultural, no sólo mejorará su situación de vida, sino que contribuirá a una necesaria revolución de la cultura etnocentrista (darwinista social) en que está basada la institución escolar.

Huimos de considerar el programa Filosofía para Niños y Niñas como una metodología pedagógica. Lo llamamos programa educativo. Porque lo consideramos un intento coherente y serio para que los que participen en él, se comuniquen y aprendan conocimientos necesarios y urgentes.

2.1.2. Factores que intervienen en el aprendizaje de estrategias de pensamiento crítico y creativo en el aula.

Entendemos por contexto educativo todos los factores que afectan a los acontecimientos del aula. Es un dibujo que incluye la figura y el fondo del suceso (Alvermann, 1988). También podemos describir este contexto educativo como el conjunto de factores que determinan la percepción que el estudiante tiene de la acción educativa (Rogoff, 1982). Referido tanto a lo que es inmediatamente perceptible y explícito como a lo más sutil, no perceptible ni implícito. Concretamente factores físicos (distribución del espacio en el aula, objetos, lugar), culturales (características sociales, hábitos, pautas de comunicación y comportamiento) y sociales (influencia de los distintos grupos sociales con los que el alumno interactúa: familia, escuela, participación en actividades de educación no formal). El contexto es conocido y compartido por todos los que participan en una situación educativa, aunque cada uno de ellos lo interpreta personalmente y se lo representa de una forma particular (Edwards y Mercer, 1987). Esto condiciona lo que el alumnado realiza en el aula, la manera como afronta las tareas de aprendizaje, sus pensamientos en relación al estudio y su estilo particular de entender y actuar en la escuela.

Además, el contexto educativo se refiere e incluye un aspecto que nos parece fundamental, cual es la interacción entre las personas que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula y el significado de la tarea que conjuntamente realizan (Monereo, 2001).

La necesidad de analizar y conocer en profundidad la naturaleza y el alcance de esta relación profesorado/alumnado que se establece durante la actividad en el aula, ha provocado la recuperación y relanzamiento de una serie de teorías psicológicas que parten de la mediación y el intercambio social como elemento explicativo principal del aprendizaje y el desarrollo humanos. La psicología socio-cultural de Vygotsky y sus seguidores resulta de especial interés para el hecho educativo, puesto que enfatiza la importancia de la relación interpersonal (entre dos o más personas) que cooperan en una actividad conjunta, de la cual comparten el sentido y el significado, y gracias a la cual el conocimiento del más capaz (puede ser el maestro) pasa a formar parte del sistema cognitivo del otro participante (aprendiz), menos conocedor del tema que ambos están trabajando. Para que esta negociación conjunta de significado sea posible, el discurso instruccional y la actividad que el profesor, la profesora plantea en el aula, deberían ayudar al alumno, a la alumna, a dar sentido a la comunicación y al lenguaje utilizado, y a comprender el significado de las tareas que, conjuntamente, se llevan a cabo (Edwards y Mercer, 1987)

2.1.2.1. Factores personales.

En cualquier situación de aprendizaje en el aula van a intervenir dos agentes humanos, al menos, profesor y alumno. Se trata de personas que aprenden y enseñan, que tienen unos roles determinados en cada situación –es decir, el papel que cada uno de ellos adopta y que conlleva unas funciones y significados específicos-, personas que desarrollan y ponen en práctica una serie de habilidades, que experimentan emociones y sentimientos, que perciben la situación y se perciben a sí mismos de maneras diferentes, que actúan a partir de conocimientos y experiencias anteriores. Y esta evidente

interacción entre las personas conduce a afirmar que la utilización de conductas estratégicas, tanto en el alumnado como en el profesorado está influida por factores de tipo cognitivo y también emocional (Monereo, 2001).

La influencia de los factores personales en el aprendizaje ha sido explicada a partir de la existencia de diferencias individuales, entendida como características personales, que existen al margen del contexto del aula. Se establecía que un alumno, una alumna (por extensión podríamos decir también el maestro, la maestra) es más inteligente que otro, como rasgo estable; que cada alumno o maestro posee unas características de personalidad o atributos psicológicos determinados que facilitan o dificultan el aprendizaje; que existe un tipo de alumnado más motivado que otro hacia las tareas escolares... En cualquier caso, se explicaba el éxito y el fracaso en el aprendizaje a partir de unas diferencias individuales estables y determinantes, llegando incluso a cierto fatalismo pedagógico, relacionado con una concepción estática de la inteligencia, compartida por profesorado y alumnado.

Según Monereo (2001), un concepto psicológico del que en los últimos tiempos se habla con frecuencia, y que está muy relacionado con las estrategias de aprendizaje, es la metacognición, entendida como la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, que incluiría también el conocimiento y control de los factores personales, entre los que destacaríamos el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia. En sentido amplio, se entiende por autoconcepto el conocimiento de las propias capacidades mentales y por autoestima entendemos el valor o evaluación afectiva que la persona realiza de sí misma. Ambos constructos, autoconcepto y autoeficacia, están estrechamente vinculados, hasta tal punto que no existe demasiado acuerdo entre los diversos autores y estudiosos del tema sobre si son una misma cosa (Rosenberg, 1979) o hay que diferenciarlos (Moreno, 1988, Watkins y Dhawan, 1989). Sin embargo, para que, en general, se ha aceptado que el autoconcepto incluye tanto aspectos cognitivos como evaluativos/afectivos, constituyendo una organización cognitivo/afectiva que

influye en la conducta. La mayoría de investigaciones realizadas se ha centrado en los aspectos afectivos del autoconcepto, es decir, en la autoestima y en su relación con el rendimiento académico.

Nuestro interés en esta tesis no es analizar la relación existente entre el autoconcepto/autoestima y el rendimiento académico, sino la influencia que el proceso de aplicación del programa Filosofía para Niños y Niñas tiene ellos. La regulación en el comportamiento estratégico implica el conocimiento, control y valoración de las capacidades que el alumnado o el profesorado ponen en marcha en el proceso de enseñanza/aprendizaje y la consecuente toma de decisiones para optimizar este proceso.

El autoconcepto académico no es algo que se mantenga estable y uniforme ante cualquier situación de aprendizaje, sino que en un mismo sujeto existen autoconceptos académicos vinculados a materias y situaciones determinadas. A su vez, la estabilidad de cada uno de estos autoconceptos depende de situaciones más específicas dentro de cada materia. Podemos preguntarnos: ¿En qué medida el desarrollo de uno u otro tipo de autoconcepto académico, ya sea general o específico, influye en que el alumnado utilice de forma más o menos estratégica los procedimientos de aprendizaje? ¿qué relación existe entre el autoconcepto y la utilización de estrategias de aprendizaje? De la misma forma que en las investigaciones sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico existe acuerdo general en que ésta se produce en ambas direcciones, es probable que la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en la medida en que potencian la regulación del propio proceso de aprendizaje, favorecen el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones y, aún más, la posibilidad de actuar sobre ellas. Algunos estudios demuestran que a mayor conocimiento y control sobre los procedimientos de aprendizaje, mayor autoestima y motivación intrínseca (Weinert y Kluwe, 1987).

La intervención educativa puede y debe ir en ambas direcciones. La enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, en la medida en que

favorezca la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones con relación a las propias habilidades, contribuirá a la mejora del autoconcepto y, a la inversa, un buen conocimiento y control sobre las propias capacidades contribuirá a un mayor nivel de conciencia y regulación, necesarios para conseguir un comportamiento estratégico. Según Shunck (1989), el hecho de que un estudiante crea poder realizar una tarea con más o menos éxito, que se sienta más o menos capaz de enfrentarse a ella, que considere que posee las habilidades necesarias para llevarla a cabo, no sólo depende de la situación que se produce durante la realización de ésta. Hay que tener en cuenta todo el bagaje de historias anteriores de aprendizaje que el alumno ya posee, entendiendo que al afrontar la realización de cualquier actividad no lo hace “en blanco”, sino cargado de recuerdos, expectativas, habilidades, intereses, etc. La información que el estudiante recibe mientras realiza una tarea, tanto en relación con las características de la tarea (propósito de la instrucción, dificultad del contenido, habilidades necesarias...) como con los indicadores acerca de su propio comportamiento (percepción del progreso, éxito o fracaso en la ejecución, argumentación o atribuciones de los resultados obtenidos, observación de los compañeros y compañeras, etc.) contribuirá a que el alumno, la alumna dirija su propio proceso de aprendizaje.

Son muchos los autores que han destacado el papel de la motivación del alumnado en el aprendizaje de estrategias (Rogoff, 1990, Alonso Tapia, 1991), hasta el punto de afirmar que el aprendizaje significativo de las estrategias de aprendizaje y su consecuente transferencia a situaciones diversas depende, en gran parte, de aspectos motivacionales (Pressley, 1992).

Las creencias sobre las propias capacidades (autoconcepto) y el juicio acerca de la capacidad para resolver una tarea (autoeficacia) se materializan a través de la motivación, es decir, determinan la orientación del estudiante hacia un tipo de meta (Dweck, 1986). ¿Qué es lo que determina que un alumno emplee más o menos esfuerzo en realizar una tarea y sea persistente en su empeño? ¿Qué pretenden conseguir los alumnos al realizar las tareas de aprendizaje?

¿De qué manera el esfuerzo y la persistencia influyen en la mejora de las habilidades de aprendizaje? ¿El uso de un determinado tipo de estrategias favorece la motivación? ¿Los alumnos y alumnas más motivados son los que controlan mejor sus procesos de aprendizaje? Debemos tener en cuenta cuáles son los objetivos que el alumnado pretende conseguir. En cualquier caso, no se trata de una cuestión reducible a los “más” y a los “menos”, no es tanto de un problema de cantidades como de cualidades. Es necesario, por tanto, analizar los diversos determinantes de la motivación y su relación con el comportamiento estratégico. Alonso Tapia (1991) considera que la motivación por el aprendizaje o la falta de ésta dependen tanto de los objetivos que se establecen como de la actividad cognitiva, es decir, de lo que se piensa al realizar una tarea. Para un buen rendimiento, tan necesario es estar motivado como pensar correctamente.

Son muchos los factores, elementos o situaciones del propio alumnado y de su entorno que pueden desempeñar un importante papel en el interés y el esfuerzo hacia el aprendizaje: lo que dirán los demás, la preocupación por evitar un fracaso, la utilidad de lo aprendido, la necesidad de sentirse más capaz, sentirse a gusto, el reconocimiento, material o social, etc. Se trata de diferentes valores que pueden tener las tareas de aprendizaje y que se reflejarán en los objetivos o metas que el alumnado se formule. Para estar motivado hacia metas de aprendizaje es necesario conocer la forma de resolver la tarea o problema que se plantea, ya que, en caso contrario, llegará un momento en que el interés quedará inevitablemente reducido por la falta de éxito. Así pues, el comportamiento del alumnado será más estratégico en la medida en que el deseo de aprender esté más orientado a experimentar el progreso personal y grupal y el dominio de la tarea (meta de aprendizaje) pero, a su vez, el conocimiento de los medios para llevar a cabo la resolución de una tarea, es decir, conocer que estrategias de aprendizaje puede utilizar, permitirá al alumno esperar resultados positivos y centrarse en la aplicación de la información disponible.

2.1.2.2. Factores relativos a la tarea.

Exponemos ahora cómo influyen las características de la tarea en la utilización estratégica de procedimientos de aprendizaje, o lo que es lo mismo, de qué modo la demanda y las peculiaridades de cada tarea de aprendizaje condicionan la toma de decisiones y el comportamiento estratégico del alumnado cuando participa en las actividades educativas. Para afrontar debidamente las tareas de aprendizaje en que se ve involucrado a través de la acción educativa, el alumnado ha de tener en cuenta diversos factores, que le ayudarán a seleccionar y utilizar más adecuadamente los procedimientos necesarios para su correcta resolución. Entre los aspectos más importantes que hay que tener en cuenta, destacamos: la interpretación que el estudiante hace de la demanda de la tarea, las habilidades y el tipo de conocimiento implicado en la resolución de ésta y el grado de complejidad y familiaridad que cada actividad educativa comporta.

Cuando el profesor, la profesora propone una tarea en el aula, lo hace porque cree, que dicha tarea será el medio a través del cual se alcanzará un objetivo específico de aprendizaje. Para este objetivo se cumpla, es necesario que el alumnado participe en la tarea, para lo cual ha de entender, antes que nada, qué es lo que estamos pidiendo que haga. La actitud consistente en exteriorizar y compartir con el alumnado qué significan , qué exigen o cómo se concretan las demandas de las tareas de aprendizaje en el aula, no tendría que ser, en ningún caso, un esfuerzo complementario, sino que debería formar parte de nuestros hábitos y costumbres a la hora de plantear las actividades educativas (Flower, 1987).

El último aspecto de la tarea que hay que tener en cuenta a la hora de escoger estratégicamente los procedimientos que se utilizarán para su resolución es el que hace referencia tanto a la familiaridad o experiencia previa que el alumnado tiene con cada tipo de tareas como al grado de complejidad que cada una de ellas comporta. En este sentido, nos referimos al grado de

complejidad de la tarea, cuando tenemos en cuenta la cantidad y complejidad de los procedimientos que precisa su resolución. Ciertamente, hay tareas cuya solución implica la puesta en marcha de un solo procedimiento, que consta de secuencias de acción delimitadas y fáciles de realizar, mientras que, en contraste, hay tareas cuya resolución es mucho más complicada, tanto por la variedad de procedimientos que involucran como por la complejidad cognitiva de las secuencias implicadas en ellos.

Por último y como conclusión, coincidimos con Lipman (1997a) cuando, citando a Dewey, dice que este último llegó al convencimiento de que la educación había fracasado porque ésta ha sido la responsable de un tremendo error categórico: confundir los refinados, acabados productos finales de una investigación con la cruda materia prima de ésta, fomentando que los estudiantes aprendan las soluciones más que a investigar los problemas implicándose en un proceso indagativo por sí mismos. De la misma forma en que los científicos aplican el método científico a la exploración de las situaciones problemáticas, los estudiantes deberían hacer lo propio si quieren aprender a pensar por sí mismos. En lugar de eso les pedimos que estudien los resultados de lo que los científicos han estudiado; rechazamos el proceso y nos fijamos en el producto. Cuando no se exploran los problemas directamente de primera mano, no se genera interés ni motivación y lo que seguimos llamando educación es el fondo una payasada y una burla. Dewey no tuvo nunca duda alguna sobre el necesario acontecer del pensamiento en el aula –un pensamiento independiente, imaginativo, rico. La ruta que él trazó –y algunos de sus seguidores le acompañaron- indica que el proceso educativo ha de tomar su modelo de los procesos de la investigación científica.

Cuando el programa de Filosofía para Niños y Niñas habla de investigación en el aula, está apostando, por la fragua de un pensamiento crítico y creativo. Pensamiento crítico, cuyas bases son el aprendizaje en común de megacriterios, como el concepto y la búsqueda de verdad (un tipo de significado), la búsqueda del juicio regido por criterios particulares, es

autocorrectivo y sensible al contexto. El pensamiento creativo está compuesto de diferentes elementos similares a los del pensamiento crítico, pero organizados de forma distinta. Por ello Lipman (1997) sugiere definir el pensamiento creativo como aquel pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotranscendental y sensible a criterios.

2.2. La historia del programa.

En 1969, después de haber enseñado durante varios años cursos introductorios de lógica a estudiantes universitarios, Lipman empezaba a tener serias dudas acerca del valor de estos cursos. Había tenido las mismas dudas durante su época de estudiante (Kohan y Waksman, 1997). La materia no le era del todo afín. Se encontró Lipman preguntándose qué posible beneficio obtenía su alumnado al estudiar las reglas para determinar la validez de los silogismos. ¿Razonaban realmente mejor como resultado de estudiar lógica? ¿O acaso sus hábitos lingüísticos y psicológicos no estaban ya firmemente establecidos, de tal manera que cualquier tipo de práctica o instrucción en el razonamiento llegaba demasiado tarde?

Las revueltas estudiantiles de 1968 influyen en su preocupación respecto de lo que estaba haciendo. Al ver los torpes esfuerzos de la universidad por revisarse a sí misma, no pudo evitar concluir que los problemas de Columbia – donde él era profesor- no podrían resolverse dentro del marco de la institución. Los profesores y estudiante, todo habían salido de la misma matriz de la escuela primaria y secundaria. Si les habían educado mal en aquellos primeros años, entonces, muy probablemente habían llegado a compartir las mismas ideas erróneas que les llevaría a estropear su educación posterior chocándose unos con otros.

En aquella época tuvo el profesor Matthew Lipman la oportunidad de observar los esfuerzos de un tutor por ayudar a leer a niños neurológicamente

discapacitados. Los más pequeños parecían capaces de leer palabras, pero eran incapaces de extraer el sentido del párrafo. Sugirió entonces Lipman darles ejercicios para sacar inferencias lógicas y el tutor le informó luego que la práctica había dado resultados. Confirmó su palpito de que niños y niñas podían aprovechar la instrucción en el razonamiento, siempre y cuando ésta se realizara antes. ¿Era posible ayudar a niños y niñas a pensar más diestramente? No tenía dudas de que niñas y niños pensaban con la misma naturalidad con la que hablaban o respiraban. ¿Pero cómo lograr que pensarán bien? Le sugirieron la idea de que escribiera un cuento, pero ¿qué cuento? Seguro que no aquél en el que los adultos que todo lo saben explican benévolutamente al pequeño ignorante las diferencias entre pensar bien y pensar mal. Nada tan condescendiente. Debería ser algo que los jóvenes lectores pudieran descubrir por sí mismos, con poca ayuda de los adultos. Los niños de la historia deberían constituir, de alguna manera, una pequeña comunidad de investigación, en la que cada cual participara, en alguna medida, de la búsqueda cooperativa y del descubrimiento de modos de pensar más efectivos. Su idea era que el grupito de niños de la historia sirviera de modelo con el cual niñas y niños reales de un aula pudieran identificarse. Una imagen semejante, de niños viviendo juntos y unidos de manera inteligente y respetándose mutuamente, podría dar a niños y niñas la esperanza de que semejante ideal era factible, como habían hecho por otra parte, los diálogos de Platón con los adultos.

Empezó a escribir su primera novela: El descubrimiento de Harry Stottlemeier (Ari Stóteles en la versión argentina). Los personajes no los tomó de la vida real, así como tampoco la trama. Sus propios hijos tenían ocho y nueve años de edad en aquello momento pero no pensó usarlos como modelos. Ellos le dieron, fundamentalmente, el sentido de las posibilidades de diálogo con las personas jóvenes. Los niños de la novela se diferenciaron unos de otros no tanto por sus modos de ser cuanto por sus estilos de pensamiento.

En cuanto a la trama de la historia, Lipman la pensó como un paradigma de investigación en miniatura. Los niños y niñas descubren una regla lógica, la conversión. Lo prueban en una cantidad de oraciones diferentes y funciona. Pero alguien encuentra un contra-ejemplo. En un primer momento, aparece la consternación y la desesperanza. Luego, se dan cuenta, sin embargo, de que el principio puede ser extendido hasta abarcar el contra-ejemplo. Una vez más aparece la prueba; cuando se la revisa, la regla aparece como válida. Pero ¿funcionará en la vida real? El episodio final del capítulo brinda a niñas y niños una oportunidad de aplicar su descubrimiento en una situación extraescolar: ¡funciona!

En este momento, Lipman se da cuenta de que lo que se necesitaba no era un episodio, sino una novela. Para que pudiera persuadir, el tema del descubrimiento debería ser ampliado y reforzado. Y los principios del razonamiento descubierto por niños y niñas deberían aparecer como relevantes para los aspectos más fundamentales y problemáticos de sus vidas. A Lipman le parecía que sólo se podía inducir a niños y niñas a estudiar lógica si se la mostraba como parte de la filosofía. Los niños y niñas pequeños y la filosofía son aliados naturales, pues ambos comienzan con el asombro. Los filósofos y los artistas se comprometen sistemática y profesionalmente en perpetuar el asombro, tan característico de la experiencia cotidiana del niño. ¿Por qué entonces no tomar las ideas de la tradición filosófica e insertarlas en la novela de modo tal que niños y niñas de la historia pudieran ir más allá del asombro, reflexionar y discutir de manera significativa los aspectos metafísicos, cognoscitivos, estéticos y éticos de su experiencia?

Lipman intentó evitar toda terminología técnica. Sospechó que un lenguaje semejante se convertiría rápidamente en un aspecto intimidatorio, aplastando a aquellos y aquellas que son demasiado poco sofisticados como para poder usarlo en beneficio propio.

Después de escribir el libro, comenzó a buscar dónde experimentar con él. En 1970 y de acuerdo con la opinión de Piaget según la cual el estadio formal de razonamiento comienza alrededor de los once años Prefirió, no obstante experimentar con niños de quinto grado (entre diez y once años de edad). Dispuso una verdadera experimentación de campo, con grupos de una población heterogénea seleccionados al azar. Cada grupo tenía alrededor de quince niños que tenían clase dos veces por semana durante nueve semanas, cada uno de los cuales fue sometido a un pre-test y a un post-test. Al cabo del período experimental, los resultados en cuanto al razonamiento lógico del grupo de control permanecieron invariables, los del grupo experimental habían dado un salto de veintisiete meses. Eso le alentó a continuar.

Si la filosofía comienza con el asombro, también puede decirse que surge como un diálogo reflexivo que enriquece y aporta una mayor comprensión a las vivencias. Pero las transiciones necesitan ser medidas por algo y quizás llegue el día en que la literatura ayude a niños y niñas a acortar la distancia existente entre el asombro y la reflexión, entre la reflexión y el diálogo y entre el diálogo y la experiencia. El impacto de este tipo de literatura en niños y niñas de hoy puede no observarse inmediatamente. Pero el impacto en los adultos de mañana podría ser tan serio, que nos lleve a preguntarnos por qué hemos privado a niños y niñas de la filosofía hasta el día de hoy.

2.2.1. Antecedentes, origen y desarrollo del programa Filosofía para Niños y Niñas.

Comenta Martínez Rodríguez (1992) que cuando conoció en Montclair el programa Filosofía para Niños y Niñas de Lipman y Sharp descubrió que guardaba cierta relación con un autor español: Francisco Giner de los Ríos. Unas mismas inquietudes filosófico-pedagógicas y unos mismos objetivos se adivinaban en la base de ambos proyectos. Las fuentes de inspiración de Giner se encontraban en parte en la pedagogía americana, que ocupaba un lugar relevante en su pensamiento. La presencia del llamado por Mead "filósofo de

América” John Dewey, junto con la de otros, se hacía notar en los escritos del autor español. Añadiendo a esto que la contribución de Dewey en la formación de una filosofía y una teoría de la educación americana con caracteres propios hace que inevitablemente casi todo filósofo americano tenga una deuda con él. Dewey es el autor al que se cita y comenta en innumerables ocasiones, incluso para matizar algunas de sus posiciones, y forma parte junto con Sócrates, Platón y Wittgenstein, del hábeas filosófico principal de Filosofía para Niños y Niñas.

Con estos planteamientos, resulta interesante buscar analogías apoyadas en diferencias que indudablemente existen, pues si se diese una coincidencia total, automáticamente habría que hablar de identidad y no de analogías. La influencia de Hegel es más clara en Dewey que en Giner y Lipman. Influencia se extendió al mundo filosófico americano del siglo XIX, caracterizado por el sello de un idealismo-protestante de clara vinculación hegeliana. Por ejemplo, Ripley, teólogo y reformador, editó desde 1838 obras de Cousin, Schleiermacher, Kant, Fichte, Schelling y Hegel. En 1867 apareció en St. Louis la revista *The Journal of Speculative Philosophy*, dirigida por W.T. Harris, nombrado en 1889 Comisario de Educación de los estados Unidos, cuyos informes anuales curiosamente son recogidos y comentados por Giner en España. Poco después se formó un grupo de filósofos con claras intenciones idealistas conocido bajo el nombre de los “hegelianos de St. Louis”, al que perteneció J.S. Morris, profesor de la Universidad de Michigan, que tuvo por discípulo a Dewey. Hegel, en un principio parece que influyó en Dewey en la superación de los dualismos clásicos filosóficos: analítico-sintético, a priori-a a, razón-experiencia, teoría-práctica. Es decir, el énfasis en la continuidad, el desarrollo, la totalidad. No se puede interpretar la realidad, lo social, la educación como algo ya dado y hecho, hay que conquistarlo desde el movimiento, desde el devenir, desde el interés activo-participativo. En segundo lugar, se interpreta la conducta en la explicación del arco reflejo como de una coordinación, circuito, siendo el estímulo el acto total de una coordinación senso-motora. No se puede hablar de estímulos puros o respuestas vírgenes,

la unidad del proceso se impone sobre cualquier aspecto particular y el significado se alcanza en la estructura de la totalidad.

En el caso de Giner será Krause y no Hegel la fuente inmediata de inspiración, aunque en definitiva se trata igualmente de un filósofo alemán idealista, pues partiendo del idealismo trascendental kantiano, Krause busca un absoluto al igual que Schelling y Hegel. La educación debe ser una educación integral que englobe aspectos técnicos y humanísticos, juegos con trabajo, acción inteligente con acción práctica, interacción dialogada entre profesor y alumno. No hay educación que no refluya sobre el educador desde el educando (Giner, 1922).

En Filosofía para Niños la referencia a Hegel puede quedar mucho más matizada, en todo caso llegaría a través de la deuda que con Dewey se tiene y que el propio Lipman acepta en estos términos: “La contribución de Dewey, tiene que ser reconocido, ha empequeñecido a la de otros, mucho ha hecho por poner en pie la filosofía de la educación. Seguramente fue Dewey quien en los tiempos actuales, previó que la educación tiene que ser redefinida como aliento del pensamiento más que como transmisión de conocimientos” (Lipman, 1988:75).

Tanto Giner, Dewey como Lipman coinciden en unos mismos planteamientos a la hora de definir lo que significa educar y cómo debería insuflarse un espíritu nuevo al caduco sistema pedagógico vigente. Giner critica en varias ocasiones el método tradicional que en lugar de educar en el sentido amplio del término lo que hace es transmitir unos datos por el procedimiento usual de estampación. La educación tradicional peca por ser principal, casi exclusivamente, pasiva, asimilativa, instructiva, ciñéndose a imbuir en nosotros las cosas que se tienen por más averiguadas y dignas de saberse, sin procurar el desarrollo de nuestras facultades intelectuales, su espontaneidad, su originalidad, su inventiva (Giner, op. cit).

La pasividad es lo contrario del pensamiento, que no es sólo un signo de fracaso en la estimulación del juicio y de la comprensión personal, sino que es también la muerte de la curiosidad, el estímulo del vagabundeo mental y la causa de que el aprendizaje sea un deber y no un placer. La mente no es un trozo de papel secante que absorbe y retiene automáticamente (Dewey, 1989). En Filosofía para Niños y Niñas se alienta a los estudiantes a que piensen y se planteen por sí mismos en colaboración las cuestiones cruciales, pero no de una manera artificiosa y dirigida, sino libre y críticamente. Es decir, no estamos sujetos a la tiranía de buenas y malas respuestas a que tan acostumbrados estamos en nuestras aulas. Los materiales hasta ahora empleados, como el libro de texto, los exámenes, las oposiciones, deben ser igualmente desterrados de cualquier programa educativo que busque la participación activo-dialógica de profesorado y alumnado. De lo contrario, se rompe el espíritu abierto e indagativo y se cae en una enfermedad que se presenta sin avisar, la rutina. La plasticidad o el poder para aprender desde la experiencia significa la formación de hábitos y éstos se oponen a la rutina la cual marca una detención del crecimiento. Hay que dirigir los pasos hacia una enseñanza sin reglamento, concursos, oposiciones, libros de texto, sin borlas, mucetas y demás insignias solemnes (Giner, op. cit). Para ello, el método socrático es el mejor antídoto para combatir esta manera de enseñar que tiene muy poco de fomento de la creatividad y el diálogo y mucho de monólogo. La educación forma parte de la vida, que es juego, espontaneidad, arte, desarrollo, movimiento.

Según Lipman, el libro de texto o manual del profesor debe dejar paso a mecanismos y planteamientos estratégicos que fomenten el diálogo y la discusión (Lipman, 1988). Es más importante que los chicos y chicas aprendan a reflexionar y pensar por sí mismos que a repetir mecánicamente una lección incomprensible, árida y poco creativa. Y en ese sentido, la creación de una serie de novelas de Filosofía para Niños y Niñas adaptadas a los diferentes niveles educativos, persigue que los estudiantes aprendan a inferir de aquellas los problemas que ellos consideren relevantes desde sus sistema de creencias

e ideas. Con otras palabras, que aprendan a pensar a través de las llamadas técnicas del pensamiento (thinking skills).

El objetivo fundamental que todo proceso educativo debe alcanzar es esbozado en estas palabras de Giner-Dewey-Lipman, en las que Martínez Rodríguez (1991) encuentra, una vez más, ciertas analogías:

“La enseñanza es función viva, personal y flexible, si no, ya está de sobra”. (Giner, op. Cit).

“Saber no es lo mismo que saber responder a un programa” (Giner, op. cit).

“Aun cuando los libros y la conversación pueden hacer mucho, nos apoyamos generalmente en ellos demasiado exclusivamente. Las escuelas requieren para su eficacia más oportunidades para las actividades conjuntas en las cuales los alumnos tomen parte, para que puedan adquirir un sentido social de sus propios intereses y de los materiales e instrumentos utilizados” (Dewey, op.cit).

Hay que enseñar a preguntar, a que los alumnos mantengan siempre alerta el espíritu de la duda y la insatisfacción. Preguntar y encontrar respuestas forma parte de los ritmos de la vida, como trabajar y descansar. La comunidad de investigación (community of inquiry) es en un sentido un aprendizaje conjunto, y por lo tanto un ejemplo de importancia de experiencia compartida. Pero por otro lado representa un aumento del rendimiento del proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes que pensaban que todo el aprendizaje tenía que ser aprendizaje por uno mismo llegan a descubrir que para pensar por uno mismo, necesitamos a los otros y puede usarse con provecho desde la experiencia de los otros.

Los textos son lo suficientemente explicativos que no necesitan ningún comentario elucidador, sin embargo, interesa remarcar que se está hablando de un mismo modelo educativo que responda a las características de lo que usualmente se denomina “comunidad educativa”, es decir, un grupo de personas con unos mismo intereses que de forma dialogada y personal desean

no perder su capacidad de asombro y curiosidad con el fin de desarrollar su creatividad, interrogándose unos y otros sobre diferentes cuestiones. Pero conviene precisar algo y preguntarse ¿cómo se lleva a cabo esa educación y desde qué niveles educativos se puede enseñar a pensar y embarcarnos juntos (profesorado y alumnado) en el programa de aprender a pensar? La coincidencia entre Giner y Lipman en este asunto es total, pues ambos mantienen la tesis de que se debe empezar por los niveles inferiores para llegar a los superiores, que hay una continuidad entre la enseñanza primaria y secundaria, que la mejor forma de alcanzar un pensamiento crítico y responsable se consigue desde la niñez. La segunda enseñanza forma con la primera un mismo periodo continuo de cultura, el propiamente general, fuera del cual no hay lugar ya más que para el profesional o especial. Hay que acentuar el carácter educativo en la escuela primaria, donde apenas existe pero a cada instante brota, y llevarlo desde allí a la secundaria, a la especial y profesional, a la superior, en suma, a todos los órdenes y esferas (Giner, op. cit.). En los mismos términos se expresa Lipman, cuando dice que la educación debe proceder de los niveles bajos a los niveles altos. Es el niño, según ha demostrado la psicología cognitiva del desarrollo, el que receptivamente está más preparado, por su talante espontáneo e inquisitivo, para asumir esta enseñanza dialogada y comunitaria, al que le es más fácil formar lo que Lipman llama comunidad de investigación.

Otra característica compartida por estos autores en este somero relato histórico que estamos realizando, es su optimismo antropológico-pedagógico: la educación mejora y hace más libre y democrático al individuo. Forma parte del tejido social y constituye una necesidad de la vida. En la línea de Spencer y Darwin, Dewey dice: la vida es un proceso de autorrenovación. Lo que es la nutrición y la reproducción para la vida física, es la educación para la vida social (Dewey, 1989). Giner igualmente dice: como el hombre, por cualquier lado que ustedes lo miren es, según dicen los filósofos, un verdadero organismo, todas cuyas funciones se implican, protegen y perturban mutuamente, cuando la enseñanza no es más que intelectual, se hace incapaz

ipso facto para satisfacer ese mismo fin. (Giner, 1922) . Las sociedades progresan si los individuos son educados para extender sus experiencias más allá de sus propios intereses, si la educación es caldo de cultivo de hábitos, manera y comportamientos democráticos, si los individuos forman una comunidad lúdica de intercambio y diálogo personales, y lo más importante, si no se anula la curiosidad, el espíritu crítico y de alerta. Conseguidos estos objetivos entonces hay garantías sociales suficientes para afirmar que la comunidad está viva y sana. Según Lipman, en una sociedad democrática es necesario preparar a los chicos con criterios autónomos de razonamiento de tal manera que sepan usar lógica y legítimamente su cabeza. Lo contrario facilitaría la introducción de mecanismos manipuladores y dirigistas y la sociedad entraría en una fase terminal.

Así pues, introducir el programa Filosofía para Niños y Niñas en la etapa obligatoria de la enseñanza supone la necesidad de disponer en la escuela de un espacio y de un tiempo para la reflexión y el análisis de los intereses intelectuales propios de los estudiantes. Frente a los grandes temas que el profesorado plantea como los interrogantes que han movido a la Humanidad, los estudiantes han de disponer de condiciones necesarias para poder dibujar con claridad cuáles son sus propias inquietudes y dudas, si el objetivo final es que interioricen –y no sólo memoricen-la historia general de la literatura, la ciencia y la tecnología. Ensamblar las inquietudes personales con las preocupaciones sociales propias de un momento histórico sólo puede hacerse si junto a la reflexión histórica, que la escuela transforma en sistemática, se reserva un espacio similar para la investigación personal del propio quehacer intelectual. En otras palabras, junto a la Historia, entendida en su sentido a la vez más amplio y más profundo, hay que situar a la Filosofía si se considera que los estudiantes además de aprobar, deben entender. En este contexto es donde surgió Filosofía para Niños y Niñas de la mano de Matthew Lipman. Desde entonces hasta hoy, el Instituto de Investigación en Filosofía ha elaborado un currículo escolar que ordena y sistematiza los contenidos propios de la filosofía en una secuencia paralela al desarrollo de las inquietudes

intelectuales de los estudiantes. Así, el proyecto educativo, que se propone articular el patrimonio cultural de la Humanidad con la singularidad de cada grupo de estudiantes, toma forma en un conjunto de programas concretos que, hoy por hoy, se muestran como instrumentos extraordinariamente ricos en los distintos países que los han adoptado. El currículo, conocido como filosofía para Niños, consta de varios programas y cada uno de ellos está compuesto por dos tipos de materiales complementarios: un libro de lectura para los estudiantes y un manual para el profesor de normas de utilización pedagógica de esa lectura. A cada programa se le supone un período de aplicación escolar de aproximadamente dos años.

Los libros de lectura para el alumnado son relatos que sirven de una trama argumental al modo clásico, es decir, personajes que viven y cuentan sus propias experiencias diarias. La peculiaridad de estas narraciones estriba en el hecho de que los personajes discuten entre sí sus ideas y opiniones respecto a lo que ocurre a su alrededor. En este sentido, su interés por la corrección de los argumentos y la coherencia entre el pensar y el hacer puede servir a los estudiantes que los utilizan de modelo referencial cuando ellos mismos se encuentran en la situación de elaborar un pensamiento o seguir una discusión.

Los manuales del profesor repasan, línea a línea, los libros de lectura, tratando de recoger los temas y las insinuaciones contenidas en el texto y dándoles la dimensión de planes de trabajo: ejercicios, actividades, propuestas de discusión, esquemas de evaluación... y de esta manera elaboran un perfil educativo que puede servir también de modelo referencial para el maestro que quiere poner en marcha el programa.

Apunta García Moriyón (2002) que normalmente las propuestas de trabajo suelen ser respuestas que se dan a determinados problemas que los seres humanos se encuentran en el contexto en el que están viviendo. Conocer estos problemas ayuda, sin duda, a tener una comprensión más adecuada de la respuesta ofrecida. En este sentido, se apunta al origen de filosofía para Niños

en la agitación social que tiene lugar en la década de los sesenta en el mundo occidental, como ya apuntábamos anteriormente. Lo que agravaba el enfrentamiento entre los estudiantes y el poder político (ordenando como siempre la represión policial) era el hecho de que se producía a continuación de otra serie de movimientos, como el de los derechos civiles, que habían convulsionado profundamente toda la sociedad de Estados Unidos. Así las cosas, Lipman queda sombrado y perplejo por la escasa capacidad de argumentación racional y diálogo que muestran las partes en conflicto, en especial las que utilizan la fuerza bruta para acallar la protesta. El modelo de sociedad está en entredicho. Da el primer paso, escribe la primera novela, como ya hemos apuntado. Se produce entonces un hecho fundamental, cual es la incorporación de Ann M. Sharp al proyecto para darle adecuada configuración pedagógica. Este enfoque pedagógico les lleva a diseñar un modelo de formación del profesorado que va a tener una gran importancia en la difusión del programa (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1992).

La propuesta recibe pronto la atención de las autoridades académicas y de las personas implicadas en la educación. Lipman abandona su trabajo en Columbia y pasa a Montclair State College (en la actualidad Universidad) para dedicarse íntegramente al programa de Filosofía para Niños. Allí crea el *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, que se convierte desde entonces en el eje de un intenso trabajo de creación de nuevos materiales, investigación y formación del profesorado. El programa crece en dos sentidos. Lipman considera que las destrezas adquiridas trabajando con la novela inicial, Harry, deben aplicarse a otros ámbitos de la experiencia cotidiana de los adolescentes y eso le lleva a elaborar tres nuevas novelas, con sus correspondientes manuales del profesorado centradas en cuestiones de ética, creación literaria y filosofía social y política. Pero también llega a la conclusión de que la filosofía puede ser muy provechosa antes de los 11 años; es más, es algo necesario si queremos que los niños y niñas, cuando llegan a esa edad, puedan adquirir las dimensiones propuestas en ese nivel de trabajo. Hace falta, por tanto, hacer filosofía con niños desde los primeros momentos de

la escolarización, desde la misma escuela infantil. Eso le lleva a elaborar otras tres novelas destinadas a hacer filosofía con niños y niñas desde los 5 hasta los 11 años, cada una de las novelas centrada en unas destrezas cognitivas fundamentales, y con los temas clásicos de la actividad filosófica.

El currículo elaborado por Matthew Lipman y sus colaboradores se sitúa con explícita referencia a las teorías pedagógicas de Dewey y de Freire. Se acepta el esquema global de la psicología de Piaget y también tiene gran interés para Lipman la revalorización del pensamiento de Vygotsky, son su teoría del origen social del lenguaje y del pensamiento. Por lo que se refiere a la filosofía, nos atreveríamos a señalar que hace tiempo que se produjo una cierta revalorización de temas y métodos filosóficos clásicos que habían quedado un tanto en la sombra, como el método socrático o la relectura de autores como Mead, Peirce o Dewey. Un paso progresivo al llamado “segundo Wittgenstein” o una dedicación creciente a un nuevo enfoque lingüístico en la hermenéutica, así como el interés del debate filosófico en torno a los fundamentos de legitimidad de las sociedades democráticas, con sus implicaciones éticas y de filosofía social y política, o el renovado interés en dominios como el de la estética, han ampliado y refrescado sensiblemente el campo de la filosofía.

El programa de Filosofía para Niños y Niñas surge entonces en este ambiente, aparece como un intento de respuesta a unos problemas educativos graves y justo al tiempo que otro conjunto de programas similares de los setenta. Tiene en cuenta las nuevas aportaciones y orientaciones de la psicología y pretende ofrecer un currículo de filosofía sin renunciar a los contenidos y métodos propiamente filosóficos. El marco teórico y empírico del programa en lo que se refiere a la insistente puesta en la discusión en la clase se deriva de Mead (*Mind, Self and Society*), Vygotsky (*Pensamiento y Lenguaje, Mente y Sociedad*) y Bruner (*El Proceso de la Educación*). Para los tres el diálogo en clase es clave para desarrollar el pensamiento y desarrollar el pensamiento es clave si se quiere mejorar la educación. La idea de organizar los materiales de aprendizaje en un relato más que un texto procede de Dewey (*El niño y el*

currículo), al igual que la idea de que una clase debe comenzar por una experiencia sobre la cual reflexionar. La decisión de presentar la filosofía en lenguaje ordinario seguía las recomendaciones de Ryle (Lenguaje ordinario) y Wittgenstein (Investigaciones filosóficas). La decisión de elaborar el manual de ejercicios con preguntas, planos de discusión y estrategias de investigación se sitúa en la tradición del diálogo socrático.

El programa sigue experimentando otro tipo de crecimiento, sigue apuntando García Moriyón (2002), en la medida en que el reconocimiento que va recibiendo significa su progresiva difusión y aplicación en diferentes países del mundo. Las novelas y manuales comienzan a ser traducidas a diversos idiomas y se crean centros encargados de la difusión, así como una coordinación internacional, con su correspondiente organismos, el *International Council for the Philosophical Inquiry with children* y otros organismos y otros organismos de ámbito más restringido, como Sophia en Europa. En estos momentos hay cuatro revistas dedicadas a publicar trabajos sobre el programa, además de otras publicaciones más restringidas. También van apareciendo nuevos materiales que suponen alternativas creativas al currículo original de Lipman, y se van desarrollando experiencias muy valiosas, guiadas todas ellas por el propósito inicial: hacer filosofía con los niños y niñas. La propuesta educativa se aplica en campamentos de verano, en programas educativos destinados a los niños de la calle en América del Sur, en exposiciones de obras de arte y también en el mundo de los adultos, con experiencias significativas en contextos especiales, como puede ser una cárcel. Los tres países en los que la implantación es en estos momentos más fuerte son Brasil, Australia y España, y el programa está presente en todo el mundo con mayor o menor intensidad, a excepción del mundo islámico en la que la presencia es en estos momentos muy escasa.

Por lo tanto, ¿es cierto que los niños hacen filosofía? Realmente sí, hacen filosofía. Tal vez, no hagan el tipo de filosofía a que estamos acostumbrados, una filosofía como transmisión de contenidos más o menos históricos o

convencionales, sino que más bien se trata de una filosofía en su sentido más auténtico y originario; filosofía como investigación, como cuestionamiento de la realidad y del mundo. Filosofía como pregunta (Lago, 1990). Y bastará echar una ojeada a “Filosofía en el aula”, a la revista Thinking o a las introducciones a los manuales del profesor que componen el currículum para leer una y otra vez el papel de la duda como momento inicial en un proceso de descubrimiento de la verdad y la importancia que tiene el saber preguntar, muy por encima del saber responder; la necesidad de ser rigurosos y cuidadosos con los procesos de pensamiento, adquiriendo las destrezas cognitivas fundamentales sin las cuales es imposible llegar a pensar por sí mismo; la importancia que lo anterior tiene y a la par, para la consolidación de una sociedad democrática, basada en la capacidad de crítica reflexiva y de comportamientos solidarios, y la importancia que tiene igualmente para hacer frente a los problemas de la vida cotidiana, o a lo que podríamos llamar comportamiento ético de las personas; el situar a la filosofía en el centro de un esfuerzo por conseguir una unidad y coherencia de todas las dimensiones de nuestra vida, alcanzando así un papel central en el proceso de formación de una persona; el concebir la reflexión como un esfuerzo permanente circular y progresivo, en el que se volviendo una y otra vez a los mismos temas, pero procurando encada aproximación ser más rigurosos, más justos, más solidarios, más profundamente humanos. Por último, la vinculación de la formación de un pensamiento autónomo, una actitud ética y una capacidad creativa a la constitución de una comunidad de búsqueda. Resulta casi imposible embarcarse en una búsqueda filosófica sin volcarse a continuación en un proyecto educativo, sea este dentro del marco de la escuela formal o en un marco más amplio. De tal suerte que si se posee pasión filosófica y pasión educativa, se termina llevando al aula con los alumnos y alumnas una forma de enseñar que será muy parecida a la propuesta por el currículum de Filosofía para Niños y Niña, salvando y admitiendo las necesarias y positivas diferencias que en ningún caso deben ser eliminadas ni postergadas (García Moriyón, 2002).

2.3. Propuestas educativas básicas del programa Filosofía para Niños y Niñas.

Matthew Lipman, en la introducción de su libro "La filosofía en el aula" (1992) afirma que "queremos convertir el aula en una comunidad de investigación preocupada por buscar el sentido de la propia existencia y del mundo que nos rodea, preocupada por la búsqueda de la verdad, el bien y la belleza". Lipman, Sharp y Oscanyan, como autores, parten de la convicción de que la enseñanza sobre la propia capacidad de pensar es posible y al mismo tiempo más importante que la de muchos contenidos escolares. Los niños y las niñas también son filósofos naturales con tal que se les enseñe con un vocabulario adecuado a su edad. Es más, sienten una natural inclinación a pensar en profundidad sobre los hechos de experiencia. Se identifican tres aspectos en el programa de Lipman que tienen importancia filosófica y educativa:

1. Los cometidos filosóficos de imparcialidad y objetividad, de relevancia, de coherencia, de comprensión, de indiscriminación con respecto a la fuente de información y de búsqueda de razones defendibles como base para la toma de decisiones y la conducta.
2. Las habilidades filosóficas (habilidades necesarias para una investigación racional y un análisis crítico).
3. La confrontación de cuestiones filosóficas genuinas.

El programa basa su eficacia en las discusiones en clase. Lipman asegura que los niños funcionan mejor intelectualmente en situaciones de cooperación que de manera aislada. El profesor tiene la misión socrática de guiar la búsqueda, inducir las inquietudes fundamentales, centrar los aspectos importantes en búsqueda del grupo. Al mismo tiempo es un programa amplio, que atiende al niño a lo largo del desarrollo y que pretende que sea la comunidad educativa, como colectivo, la que se embarque en el propósito de enseñar a pensar, aprendiendo a su vez a actuar de manera razonada y crítica.

El modelo imperante de adquirir información a base de repetición memorística debe desaparecer, sustituido por un modelo de estimular a pensar por sí mismos que anime a:

- Asimilar la cultura o las culturas más que a depositarlas en la memoria. Que implica un modelo comprensivo, que va descubriendo y relacionándolo todo.
- Adquirir las herramientas conceptuales, lo que supone valorar las relaciones entre medios y fines y partes y todo; acostumbrarse a discutir sobre normas y consecuencias: tener práctica para ejemplificar, ilustrar, universalizar o buscar principios éticos fundamentales y deducir o inducir conclusiones implícitas.
- La racionalización del currículo para revisar el ingente cúmulo de conocimientos del saber filosófico y ver cómo puede dosificarse a través de los diversos niveles escolares, así como los conocimientos de las diversas disciplinas.
- La transición al texto. Dejar el libro de texto y reemplazarlo por otros más básicos sería como insuflar aire fresco a la educación. Por ejemplo las novelas de filosofía para niños pueden servir como base de reflexión.
- La primacía de la discusión sobre los ejercicios escritos. La discusión razonadora debe primar sobre el leer, escribir, escuchar, hablar, siendo común a todos ellos.
- Superar la dicotomía conceptos/habilidades. El desarrollo conceptual o de ideas que transmite el currículo no está reñido con el de ejercitar habilidades como por ejemplo habilidades de razonamiento e investigación: más bien se complementan.
- Reconocer la importancia de la metacognición o de la mente que se autoobserva mientras funciona, lo que hace posible la autocorrección.
- Educar a los educadores, que deberán poseer tanto conocimientos sobre la materia que imparten como del modo de

impartirla. Por ejemplo, en las escuelas de profesorado, debería enseñarse tal como luego se va a impartir esa enseñanza, es decir con método predominantemente discursivo, dialogado, en base a narraciones compartidas y debatidas, y alejado de lecciones magistrales.

Como objetivo central Lipman propone ayudar al niños, al joven a pensar por sí mismo. Y como objetivos específicos enumera los siguientes:

- Mejorar la capacidad de razonar. A base de lo que podemos llamar lógica formal y lógica no formal. Que nos permitirá evitar las formas de razonamiento poco sólidas, para conseguir una coherencia en el pensamiento, haciendo hincapié tanto en las relaciones parte/todo como en las relaciones causa/efecto.
- El razonamiento filosófico se puede impulsar desde la infancia, desde que el niño y la niña empieza a preguntar el por qué de las cosas. Las dificultades más serias de los niños en la escuela elemental están en torno al extraer inferencias a partir de percepciones simples, inferencia lógicas e inferencias empíricas de un conjunto de datos.
- Desarrollo de la creatividad. Este desarrollo se considera unido al desarrollo lógico.
- Crecimiento personal e interpersonal. El programa puede producir un incremento significativo en la autoestima, la madurez emocional y la autocomprensión general.
- Desarrollo de la comprensión ética. No considera que filosofía para niños deba desarrollar un conjunto de reglas éticas a seguir en la educación, sino que pretende ser un programa de investigación ética.
- Desarrollo de la capacidad para encontrar sentido en la experiencia. Por ejemplo encontrando conexiones. Entre las diversas maneras de encontrar significados enumera: descubrir

alternativas, descubrir la imparcialidad, descubrir la coherencia, descubrir la capacidad de ofrecer razones a favor de las creencias, descubrir la globalidad, descubrir situaciones, descubrir las relaciones parte/todo.

2.3.1. Filosofar con niños y niñas.

Según Velasco (1993), en el contexto de la práctica educativa podemos considerar dos posturas contradictorias. Una que expone al alumnado directamente a diferentes tipos y clases de experiencias a partir de las cuales, casi sin necesidad de intervención por parte del profesorado, llega a entender las cosas por sí mismo y otra que mantiene que es el profesorado quien proporciona al alumno el conocimiento y el significado de las cosas, considerando la experiencia directa simplemente como un prerrequisito que permite al profesorado transmitir información y la interpretación que de ella tiene.

Indagar filosóficamente con el alumnado se basa en el supuesto de que los alumnos y alumnas tienen una disposición natural para pensar acerca de su vida cotidiana y de los problemas que ésta les plantea y que además están deseosos de darle sentido a su experiencia. El significado de ésta, no es entonces enseñado o transmitido por el profesor, son los alumnos y alumnas quienes lo construyen sin necesitar del profesorado más que en el sentido de que éste puede brindarles la posibilidad de tener un espacio junto con otros para hablar e intercambiar ideas y, a través de esto, reconstruir su experiencia para poder crecer como personas.

Filosofía para Niños y Niñas plantea que la educación consiste fundamentalmente en la reflexión que los mismos alumnos y alumnas hacen de su experiencia que incluye sus creencias, sus valores, sus sentimientos, sus relaciones con los otros. Esta reflexión no es espontánea, sino que se adquiere y el programa Filosofía para Niños y Niñas es consciente de ello.

García Moriyón (1987) remarcaba entonces que muchos educadores dieron por supuesto que estaban enseñando destrezas como la comprensión, el análisis y la resolución de problemas, cuando enseñaban lenguaje, matemáticas o ciencias. Sin embargo, ha resultado que las destrezas inductivas y deductivas exigidas para alcanzar lectura comprensiva, así como las destrezas de formación y análisis de conceptos que son necesarias para el procesamiento de la información, no estaban siendo evidentemente enseñadas de una forma adecuada y eficaz en la educación tradicional.

En todas las materias, y esto no ha cambiado desde las apreciaciones del profesor García Moriyón (op. cit.), los estudiantes necesitan unas destrezas de razonamiento y de elaboración conceptual. Esas destrezas son importantes para prepararse para ejercer una profesión, para participar en las instituciones de la sociedad y para toda su vida en general. Ser un ciudadano exige que uno sea capaz de poder distinguir entre lo que es justo y lo que es legal, deducir que la ley que se aplica a todo el mundo también se aplica a uno mismo o inferir el significado complejo de la palabra tolerancia, democracia, solidaridad, o adquirir las destrezas que implica poder dialogar en clase, por poner sólo algunos ejemplos. La necesidad de adquirir esas destrezas es algo esencial, no superficial. El programa que ahora exponemos intenta hacer que el alumnado aprenda a razonar mejor y que apliquen esas destrezas a otras materias.

Filosofar con el alumnado implica que las destrezas de razonamiento se presentan siempre en el contexto de la experiencia de los chicos y chicas, de tal forma que cuando las aplican, pueden hacerlo de una manera significativa. De esta forma, las destrezas y conceptos que se discuten en el programa preparan a los chicos y chicas para llevar una vida más dotada de sentido.

Filosofar con niños y niñas es una propuesta, pues, que nos brinda instrumentos adecuados en el momento en que comenzamos a interrogarnos acerca del mundo y de su inserción en él. A partir de temas tradicionales de la

historia de la historia de la filosofía y, mediante un conjunto de pautas metodológicas, cuidadosamente planificadas y experimentadas, que rescatan la curiosidad y el asombro de los niños y las niñas, se propone estimular y desarrollar el pensamiento complejo (high order thinking) del otro en el seno de una comunidad de indagación. En esta comunidad, en la que sus miembros trabajan para ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuerzan solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven es donde se lleva a cabo el programa.

Ferrer (1997) plantea que el proyecto educativo del filósofo y pedagogo Matthew Lipman propone desafíos y también importantes objeciones y fisuras a los aspectos normativos de las reformas educativas. Lipman dice “no” a la intimidad de muchos presupuestos de los sistemas educativos occidentales neoliberales cuyas características comunes serían, a grandes rasgos: la reestructuración para el control curricular, la fragmentación del capital-saber y su contabilidad por créditos en el mercado de la oferta y la demanda educativas; la apuesta ciega por la tecnologización de las formas de aprendizaje y de los contenidos de la enseñanza y, finalmente, la transmisión de imposibles (como aquello del currículo comprensivo para la competitividad, o vamos a educar transversalmente en actitudes y valores priorizando la evaluación sumativa del rendimiento cognitivo, o desarrollemos una sensibilidad y un pensamiento crítico respetando las consignas dominantes de nuestra sociedad). La profesora Virginia Ferrer, siguiendo el discurso educativo de Lipman problematiza algunos ejes de su proyecto y de las cuestiones más significativas de su teoría y su práctica a través del descubrimiento de las principales negaciones, y por ello, retos, con las que se enfrenta a las idiosincrasias educativas.

El pensamiento educativo lipmaniano representa una síntesis original de diversas teorías y prácticas filosófico-psico-pedagógicas, fraguadas desde una crítica lectura social y política de nuestra paradójica cultura educativa contemporánea. Lipman es un teórico independiente que se apropia de lo



sustantivo de los marcos epistemológicos que le sirven sin importarle sus apellidos, sin dogmatismos, sin oposiciones excluyentes. Hasta cierto punto no se puede concebir su pensamiento sin traducirlo desde la práctica del aula que ha ocultado, y por ello preservado, la esencia teórica del currículo, hasta tal punto que sólo tras bastantes años de vivencia educativa lipmaniana en el mundo hallamos su sistematización teórica más importante en su libro "Pensamiento complejo y educación" (Lipman, 1997). La teoría lipmaniana no es del todo de Lipman, sino de las diversas comunidades de investigación en el aula dispersas por las escuelas, barrios, pueblos y países. Esta afirmación, según Ferrer (1997) es frecuente encontrarla cuando se asocia un pensador a su comunidad de científicos formalizada, legitimada. En este caso, se trata de comunidades de investigación menos legitimadas, pero muy reales: la de los niños y niñas de Educación Infantil dialogando sobre la identidad subjetiva en Montclair, las amas de casa de Mataró que analizan en su curso de neoalfabetización los argumentos lógicos provenientes de sus propias narraciones autobiográficas o la de los adolescentes manchego que con sus homólogos portugueses problematizan y discuten filosóficamente la noción de ciudadanía sobre el mito de Maastricht.

El punto más enigmático de este pedagogo sea que ha construido su teoría verdaderamente engarzada y al ritmo del desarrollo de la práctica que proponía. Por eso es una teoría transformada y transformante, no sólo porque se atreva a proponer ciertas utopías o reformas, sino porque ha nacido de la cuna del aula, de la forma didáctica concreta, y se ha ido transformando conjuntamente. Ha sido la realidad la que ha conformado la teoría en un doble movimiento dialéctico que no ha traicionado nunca. No es una teoría falaz, no es impostura, no engaña a la realidad cual espejismo consumista, sino que, previa y a la vez póstuma a ésta, la revive y, cual homenaje, la intenta retratar en su máxima complejidad.

El diálogo se convierte aquí en elemento calve de la propuesta de Lipman, en elemento básico de la enseñanza, es la única manera de potenciar una

enseñanza activa en la que el proceso adquiere una importancia decisiva y en la que no sólo se pretende que el alumnado aprenda a pensar, sino que aprenda a pensar por sí mismos, a descubrir y preguntar desde su propia capacidad de reflexión. Generar actividades de pensamiento, con vistas a que el alumnado pueda definir las propias ideas y creencias y encontrar razones que las justifiquen; imaginar las consecuencias que se deducen de sus propias convicciones y los supuestos que las sostienen; salir de su propia perspectiva sobre el mundo y ser receptivo a la de los demás; tener claros los valores personales y las formas propias de interpretar la experiencia. Enseñar a filosofar más que enseñar filosofía.

2.3.2. Razonabilidad: pedagogía del juicio y pedagogía de la situación.

Frente a la racionalidad, Lipman apuesta por la *razonabilidad*, una idea reguladora más dinámica, más responsable, más fluida, más flexible, más abierta a la autodeterminación y por tanto, menos totalizadora. La *razonabilidad* frente a la racionalidad, no aspira a la totalidad, al dominio, al control. Para Lipman, la *razonabilidad* es la racionalidad atemperada por el juicio, por lo que la piedra angular no es la razón, sino el juicio. Entonces en las escuelas se debería trabajar por una pedagogía del juicio. Y el juicio se produce en la comunidad en que las perspectivas parciales se encuentran con la finalidad de construir una más compleja, más adecuada al contexto, que responda a las preguntas del grupo en su situación concreta. Por eso la pedagogía de Lipman entronca con una pedagogía de la situación. La situación representa la realidad espacio-temporal concreta pero histórica en la que ocurren las experiencias de aprendizaje. La situación es la escena global en la que se produce el aprendizaje, y no admite cortes, fragmentaciones o rupturas, sino que mantiene una unidad didáctica de significado y sentido, de teoría y práctica. El docente, entonces, ha de preocuparse de pensar en la puesta en escena de estas situaciones en las que el alumnado actúa como protagonista de su propia historia de formación, con un principio, un nudo, un desenlace en

un espacio y tiempo compartidos. La narrativa arranca de las novelas para el alumnado escritas por el mismo autor. Cada novela representa una y varias historias a la vez cuyos protagonistas son sujetos de la misma edad a la que corresponde el nivel educativo. Un grupo de amigos y compañeros de clase pasan por diversas situaciones cotidianas. Cada capítulo de cada novela oculta misteriosamente amplias posibilidades de tematización, de análisis conceptual, de formación de habilidades de razonamiento, de dilemas morales, de líneas de discusión, de actividades para la transferencia, de propuestas de investigación temáticas que aparecen ordenadas y desarrolladas en un amplio manual o libro de actividades para el profesorado como orientación. El enfoque de las novelas es siempre semejantes: sus personajes se enfrentan a diversas situaciones de la vida real de la infancia o de la juventud generalmente conflictivas y a partir de ellas se inicia un proceso de cuestionamiento de las normalidades y anormalidades percibidas, de las reacciones y modelos de pensamiento y acción de los protagonistas, del contenido y tipo de argumentación, de las creencias y supuestos previos desde los cuales se está manejando el conocimiento, de los sentimientos y emociones implicados en el proceso de descubrimiento de la realidad y del saber, de los juicios y las tomas de decisiones realizadas desde diversos puntos de vista simultáneos: lógicos, morales, epistemológicos, culturales, psicológicos, históricos, sociales, científicos. Todas estas cuestiones, manteniendo su globalidad, se explicitan, se formulan, se aclaran, se cuestionan, se debaten y deliberan colectivamente en el aula, con lo cual la comunidad se plantea ámbitos de investigación de diverso orden. De ahí que la temporalización de las situaciones didácticas no obedezcan sólo al orden epistemológico o lógico de la disciplina, o al orden psicológico de los estadios de maduración de los estudiantes, tal como actualmente se ordenan los objetivos y los contenidos curriculares, sino que en primer lugar se han de supeditar al orden de los acontecimientos, de la narrativa didáctica que tiene sentido espacio-temporal para los alumnos y alumnas. La cronología del aprendizaje es la cronología de la vida, de la jornada, de un recorrido, de una vivencia. La pedagogía del juicio entonces es inseparable de la situación y de la comunidad de investigación. La comunidad

de investigación es un intento de reconstruir la experiencia social, moral, política, intelectual y personal de la democracia en el aula. Formaría parte, por tanto, de una concepción didáctica crítica y autocrítica.

2.3.3. El lenguaje del diálogo.

“Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación, que superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza” (Paulo Freire)

Con esta cita de Freire, De la Garza (1991; 7) reflexiona sobre lo que llamamos “conocimiento”. “Si consideramos dinámicamente al conocimiento, como un movimiento del pensar en una atmósfera de problemas, la educación no puede ser concebida como un mero traspaso de datos. El conocimiento no es algo petrificado, inmóvil, muerto, sino un proceso vital, un drama del pensamiento en su lucha sin tregua con lo problemático. Pero si concebimos al conocimiento como un proceso, ¿cómo debemos concebir la educación?”.

Lo que la educación debe proponerse no es proporcionar al alumnado solamente contenidos, sino lograr que él pueda pensar efectivamente en términos de esos contenidos: en otras palabras, integrar a los contenidos las habilidades de pensamiento correspondientes, entendiendo por pensamiento, como término genérico, una vasta variedad de actos mentales. No se trata tanto de descuidar los contenidos cuanto desarrollar habilidades unidas a contenidos de áreas específicas a fin de lograr un aprendizaje verdaderamente significativo, en el sentido de que permite captar el significado de lo que se aprende.

Los significados no se “enseñan”, por lo que educar, a juicio de De la Garza, es propiciar el desarrollo de las habilidades que permitan que el propio alumno descubra el significado de los contenidos a los que está expuesto de tal manera que puedo pensar en términos de esos contenidos, en vez de solamente repetirlos mientras permaneces ajeno a ellos. Así, el alumnado se convierte en partícipe del proceso que originó los contenidos y, al mismo tiempo, se capacita para contribuir activamente al desarrollo de la cultura, concebida como un proceso de resignificación y movimiento continuo y no como algo dado de una vez para siempre.

La educación así concebida es la práctica del pensamiento vivo fundamentada en una concepción dinámica del conocimiento como un proceso de búsqueda de significados del que todos somos partícipes y que requiere del encuentro de las conciencias para saber del mundo y de nosotros mismos. Pero la educación requiere de una herramienta viva que es el diálogo. El diálogo es la vida de un sistema educativo en el que cada mente puede encontrar a las demás en un ambiente de mutua confianza, respeto y atención que propicia el verdadero desarrollo de todos los participantes.

En la dialéctica platónica modelada por Sócrates, podemos encontrar los siguientes puntos de partida:

- Pensar es algo que nadie puede hacer por nosotros mismos.
- Hay una unión indisoluble entre teoría ya práctica.
- El pensamiento parte de lo que es importante para nosotros.
- Aquellos con los que dialogamos son tan capaces de pensar como nosotros mismos.
- El diálogo es el motor del pensamiento, es pensamiento vivo y no una mera conversación azarosa y para lograrlo se requiere:
 - Escuchar cuidadosamente al otro.

- A partir de lo que escuchamos explorar posibilidades, descubrir alternativas, reconocer otras perspectivas.
- Someter todas las ideas a la prueba de la lógica verificando su consistencia interna.
- Asimismo, someterlas a la prueba de la experiencia, por lo que, no sólo debemos cultivar el razonamiento formal, sino alentar el razonamiento creativo.
- Operacionalizar los conceptos en la secuencia adecuada.

De este modo, a través del diálogo podemos constituirnos en comunidad de cuestionamiento. Que facilita, no sólo la comprensión de las ideas propuestas por los participantes, sino la generación de ideas nuevas, de nuevas soluciones a los problemas planteados.

En un mundo donde las fronteras físicas están cada vez más difuminadas para las empresas transnacionales, pero tan férreas para saltar el muro del hambre y la necesidad, el diálogo se nos antoja como un procedimiento indispensable en educación para lograr que las fronteras culturales no sean muros que separen a las personas, sino fuentes de enriquecimiento mutuo. Muñoz Ferriol (1997) al respecto escribía que muchos filósofos contemporáneos centraron su atención y esperanza en el diálogo, privilegiando la comunicación y la discusión en contra del enfrentamiento y de la guerra. Hoy se está revisando esta concepción e intentando revisar también el papel de la escuela a este respecto.

Appel y Habermas, representantes de la ética dialógica, propusieron la “acción comunicativa” como idónea, moralmente hablando, para resolver los conflictos. Popper resalta la importancia de la comunicación y la “discusión crítica”. Lipman, por su parte, defiende la utilidad del “diálogo filosófico” en el proceso educativo de los estudiantes, ya que lo considera capaz de desarrollar habilidades de pensamiento aplicables a todos los ámbitos del saber, tanto teóricos como prácticos.

Una comunidad de cuestionamiento está constituida por pensadores críticos y autogobernados y su vida intelectual es el diálogo, un encuentro de conciencias a través de la palabras, en el que cada una de ellas recibe y aporta experiencias e ideas en un clima de veracidad, claridad, respeto y confianza en compromiso con un quehacer común: la búsqueda incesante de sentido.

Cada participante en el proceso educacional tiene derecho a esperar que dicho proceso le facilite ir encontrando significados que le permitan una acción humana integral. Pero ésta solo es posible si logramos modificar los papeles tradicionales de maestro y alumno, no únicamente en la teoría, sino sobre todo en la relación educativa misma.

El maestro, la maestra, no serán considerados como los únicos poseedores del conocimiento que, generosamente, donan al alumno convertido en mero receptor, por el contrario, en el modelo dialógico, maestro y alumno son copartícipes en un proceso de desarrollo del conocimiento, tanto del mundo, como de sí mismos, un proceso vital, creativo, histórico que se expresa en la cultura.

Maestros y alumnos establecen una relación en el diálogo a través del lenguaje, que tiene como condición de posibilidad el reconocimiento mutuo en el pensar y en la acción. Por esta razón es necesario señalar que el reconocimiento fundamenta y posibilita como condición el establecimiento del verdadero diálogo, situándose en un nivel de autenticidad ética.

Señala De la Garza (1991: 10) que “la verdadera libertad consiste en encontrar lo humano en lo real, superando así el límite, la coacción, la dependencia”. Por esto, “el diálogo es una exigencia existencial y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro” (Freire, 1985: 101).

La expresión oral propicia el surgimiento de significados, proporcionando un modelo funcional para el diálogo, al mismo tiempo que nos integra a la comunidad. Contiene una dimensión ética fundamental: el respeto a la dignidad del otro como persona. Hablar y escuchar implica reciprocidad, tolerancias y respeto, además de la comprensión del significado.

El lenguaje es la expresión privilegiada de la conciencia. El yo singular que se expresa en el lenguaje, es también universal porque si el que habla es escuchado, entra en unidad para aquellos para los que existe. En el hecho de ser escuchado y escuchar el yo se trasciende a sí mismo, a la vez que sabe de sí mismo.

La dignidad de los seres humanos se mide por su autonomía y la autonomía es inseparable de la propia expresión. El pensamiento auténtico no se encierra en sí mismo; actúa, se expresa, se formula. Es la fuerza de la expresión lo que posibilita el desarrollo de la personalidad.

El lenguaje nos permite comprometernos en una reflexión compartida: conocer lo que pensamos y hacemos, el por qué y con qué propósito. Expresarse a través del lenguaje nos permite conocernos como seres sociales, vinculados al que me habla y al que me escucha y así "nos convertimos en espejos infinitamente reflejantes los unos de los otros en la medida en que convivamos en una comunidad" (Freire, op. cit.).

El descubrimiento de uno mismo como persona, continúa expresando De la Garza en la obra citada, es al mismo tiempo el descubrimiento de otras personas que forman comunidad y nos da la posibilidad de orientarnos hacia el futuro comprometiéndonos en un cuestionamiento autocorrectivo. La habilidad para corregir el propio pensamiento a través de la reflexión surge de este proceso dialógico-social. No se puede participar en el proceso educativo dialógico y comunitario sin aprender, sin percibir las cosas, a los demás y a uno mismo más plenamente sin ampliar el campo de acción y la precisión en la

captación de significados porque el conocimiento es siempre la relación de un sujeto con otro que hablan de un ser común.

La experiencia del auténtico diálogo en la relación educativa se puede enfocar desde tres dimensiones: ética, social y epistemológica. Freire señala las condiciones del diálogo: amor, fe, esperanza y pensamiento crítico. Amor porque implica el reconocimiento del otro en cuanto libre y creador. Dar la palabra al otro es reconocerle el derecho de ser él mismo, de significar por sí mismo al mundo, lo que correlativamente me significa a mí mismo como libre y creador. Dirigir nuestra palabra al otro implica asumir la propia responsabilidad sobre lo que se dice y se hace, ya que toda palabra auténtica es transformadora.

Existir como ser humano es pronunciar el mundo, es transformarlo: pero esta pronunciación no debe ser privilegio de unos cuantos, ni tarea de un solo hombre o mujer o grupo de hombres o mujeres, sino derecho y obligación de todos los seres humanos. Esto sólo se logra plenamente en el amor, compromiso de los seres humanos entre sí y con el mundo: amando al mundo y a los demás, me amo a mí mismo y siendo el amor el fundamento del diálogo resulta, a su vez, su concretización. Además de esto está la fe en el ser humano, que posibilita un clima de confianza y respeto entre los dialogantes. Si estamos convencidos de que los demás pueden pronunciar palabra creadora y libre, podemos formar una comunidad educativa en la que prevalezca el respeto de unos para con los otros. Y la esperanza, por su parte, no debe confundirse con la esperanza pasiva. La esperanza es dinámica, es incesante búsqueda comunitaria y valiente. "Me muevo en la esperanza en cuanto lucha y si lucho con esperanza espero" (Freire, 1985: 106). Y el pensamiento crítico. Solamente el diálogo que implica el pensar crítico es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta, no hay verdadera educación. El pensamiento crítica se genera en la práctica a través del diálogo; los participantes se ven impulsados a desarrollar sus habilidades de razonamiento: conceptualización, definición, inferencia, reflexión. Cada uno se descubre a sí mismo como

persona que puede formular hipótesis, descubrir reglas, sacar conclusiones y comprometerse en el cuestionamiento. Así mismo puede comunicar sus ideas a otro y moderar su propio pensamiento. La dimensión social es inseparable de la dimensión epistemológica y ética del diálogo. La participación es una comunidad de cuestionamiento a través del diálogo nos permite adquirir sensibilidad para con las experiencias y puntos de vista de otras personas, preparándonos para una interacción humana más fecunda, creativa y responsable a fin de lograr una sociedad más justa.

2.4. La comunidad de investigación.

Según Accorinti (2000) -ya que el objetivo de Filosofía para Niños y Niñas es inducir un comportamiento filosófico, y los niños y niñas tienen una marcada tendencia hacia la expresión verbal- la metodología pedagógica que se considera más apropiada es la discusión filosófica. Partiendo de variados recursos se incentiva el diálogo desde los primeros niveles de la escolarización, ya que es un medio idóneo para que los niños y niñas expresen mutuamente sus ideas, aprendan a escuchar las preguntas y respuestas de sus pares, superen la sensación de que lo que tienen que decir es algo absurdo o inadecuado comprobándolo con el grupo, de tal manera que las experiencias de los demás también constituyen un aprendizaje.

2.4.1. Transformar el aula en una comunidad de cuestionamiento e investigación filosófica.

La transformación de la clase en una comunidad de investigación se considera indispensable para estimular al alumnado para que piensen y actúen con un nivel de ejecución más alto que el que mostrarían si actuaran individualmente: una genuina comunidad de investigación se basa en el respeto mutuo y el compromiso voluntario por parte de sus integrantes de una búsqueda común. Por "indagación" se quiere dar a entender la constancia en la exploración

autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante. Desde esta perspectiva teórica, aprender algo es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto, o con el mismo espíritu de invención que predominaba cuando se inventó.

A través de la discusión filosófica en el seno de una comunidad de indagación, los niños y las niñas pueden llegar a sus propios puntos de vista y a sus propias conclusiones. La filosofía insiste en el rigor lógico, pero sólo como un medio para hacer el pensamiento más efectivo, y no en función de lograr una absoluta concordancia entre las ideas de todos. El énfasis del programa está en el proceso mismo de la discusión, y no en el logro de una conclusión específica. Aunque no se enseñan temas filosóficos al alumnado, el profesorado debe buscar la reflexión y el cuestionamiento característicos del comportamiento filosófico. Gradualmente los niños y niñas comienzan a descubrir que una discusión filosófica tiene un estilo diferente de cualquier otro tipo de discusión, comienzan a darse cuenta de que son capaces de compartir ideas, experiencias y perspectivas unos con otros. Empiezan a valorar los puntos de vista de otras personas, y la importancia de dar razones que apoyen sus propias opiniones. Cobra sentido, entonces, la objetividad, y la necesidad de examinar cuidadosamente los problemas en vez de quedar satisfechos con expresar sus opiniones en forma rudimentaria y superficial.

Según García Moriyón (1987) la comunidad de investigación es el concepto clave de los manejados por Lipman en su concepción de la educación. Enraíza Lipman esta propuesta a partir de las investigaciones realizadas y de las teorías descritas por varios autores.

Por una parte nos encontramos con la obra de Peirce y su noción de una comunidad de investigadores en busca de la verdad; en segundo lugar debemos referirnos a Dewey y su insistencia en una educación activa; por último el papel del diálogo en la clase y las relaciones que se establecen entre

profesor y alumnos remiten directamente a Freire, sin negar en ningún momento las afinidades con Mead, Vygotsky o Sócrates.

2.4.2. Concepto y contenido de la comunidad de investigación.

Peirce fue el primero en ofrecer el concepto de comunidad de investigación (community of investigators) en el contexto de sus reflexiones sobre la verdad y sobre la fijación de nuestras creencias. Como apunta García Moriyón (1987), Peirce pretende sugerir que:

- La investigación científica sería destruida tanto por el dogmatismo como por el relativismo, por lo que es imprescindible preservar la confianza en que es posible la adquisición de un conocimiento verdadero.
- La anterior meta no es asequible a ningún individuo particular, sino que sólo es posible a lo largo de un proceso de autocorrección, llevado a cabo por una comunidad de investigadores que comparten ese compromiso con el descubrimiento de la verdad.
- El método empleado tiene que ser público, orientado a producir una creencia común que nos proporcione las razones para creer que podremos formular opiniones que estén de acuerdo con los hechos
- El paso de la duda a la creencia, objetivo de la investigación, nunca es definitivo, pudiendo considerar cada etapa como un momento de descanso que nos permitirá continuar la indagación.

A juicio de De la Garza (1998), la racionalidad de la acción comunicativa consiste en extirpar las relaciones de fuerza establecidas en las estructuras de comunicación que impiden el establecimiento consciente de los conflictos y su regulación consensual por medio de la comunicación interpersonal. La acción

comunicativa ayuda a la renovación de la cultura, así como al logro de la solidaridad y al desarrollo de las identidades personales.

A partir del diagnóstico de las patologías de la modernidad –en el que autores como Habermas ven una progresiva colonización del mundo de la vida por el sistema y un empobrecimiento cultural, que es una negación del viejo ideal ilustrado de la razón intersubjetivamente compartida-, Habermas intenta una síntesis dialéctica de mundo de la vida y sistema. Para lograrla, distingue las diferentes formas de racionalidad: la del sistema es deliberado-racional; la del mundo vital es comunicativa. Es necesario fomentar la racionalidad comunicativa a fin de lograr una armonía entre estos dos tipos de racionalidad. Habermas afirma que existen fundamentos racionales de una esperanza social y la voz del filósofo, “guardián de la razón”, puede alzarse para recodar la necesidad de nutrir la racionalidad comunicativa del mundo vital en nuestras prácticas cotidianas. La razón comunicativa opera en la historia como una fuerza vengadora y se renueva con cada acto de comprensión libre, de convivencia, de solidaridad.

En el concepto de comunidad de investigación hay un claro intento de preservar el esfuerzo por descubrir la verdad. Un esfuerzo comunitario, en el cual se exige un diálogo en el que cada uno ofrezca las razones que fundamentan sus opiniones y es receptivo y tolerante frente a las opiniones de los demás, que deben ser estimuladas con vistas a un mayor enriquecimiento de todos los implicados. Filosofía para Niños y Niñas considera fundamental el convertir el aula en una comunidad de investigación formada por profesores y alumnos, con el convencimiento de que es el método más adecuado para hacer posible una educación y que la práctica habitual del diálogo, del respeto mutuo, del razonar las propias opiniones, terminará convirtiéndose en hábito de conducta en los alumnos y el profesor.

Es una comunidad de investigación, es decir, que el objetivo prioritario que se asume en el marco de la escuela, y con el que la filosofía está

consustancialmente comprometida, es el desarrollo de una actitud inquisitiva y racional frente al mundo, sin estar manejando en ningún momento una concepción restringida de la razón. Es necesario aprender a explicar los hechos y a justificar nuestras creencias, como prerequisites imprescindibles para la edificación de una sociedad democrática.

El concepto de comunidad de investigación hunde también sus raíces en la referencia a Dewey, cuyas aportaciones en el campo de la educación fueron de enorme importancia. Dewey insiste en la necesidad de plantear una educación activa. Concepto amplio a la para que claro y que delimita desde el primer momento el tipo de educación al que nos estamos refiriendo. Dewey insiste en que hay que invertir el proceso pedagógico habitual que consiste en primero aprender y luego pensar en lo aprendido para, posteriormente aplicarlo. Sustituir este método por otro. Básicamente este sería el esquema propuesto por Dewey:

**ACTIVIDAD- HACER COSAS- PARTIR DE LOS PROPIOS
INTERESES Y EXPERIENCIAS DEL ALUMNADO- PROVOCAR
LA REFLEXIÓN Y ANÁLISIS DE ESAS EXPERIENCIAS Y
ACTIVIDADES**

Sólo al final de este proceso podríamos decir que se ha producido un auténtico aprendizaje en la medida en que el alumno, la alumna ha tenido la posibilidad de hacer propios los contenidos y métodos aprendidos. La comunidad de investigación tiene que ser entendida como propio espacio de aprendizaje. Las ideas de los demás frente a las preguntas que nos sugiere el texto leído en común, necesariamente hemos de procurar que sean la base para integrar o rechazar los argumentos que se van construyendo.

Esto implica girar también el eje de referencia de la educación. Porque debe ser el alumnado el sujeto activo de su proceso educativo y no un mero receptor

pasivo, como ya hemos indicado anteriormente, de un conjunto de saberes y técnicas transmitidas por el profesorado.

2.4.3. Metodología de la comunidad de investigación.

Cinco son los estadios metodológicos en la comunidad de investigación (Lipman, 1997):

1. El ofrecimiento del texto. Texto como modelo, en forma de relato, de una comunidad de investigación. Texto como reflejo de los valores y logros de las generaciones pasadas. Texto como mediador entre la cultura y el individuo y como el objeto de percepción más especial que es capaz de incorporar en sí mismo reflexiones mentales complejas. Texto que retrata relaciones humanas que pueden analizarse bajo relaciones lógicas.

La lectura rotativa en voz alta: las implicaciones éticas de la alternancia entre lectura y escucha; la reproducción oral del texto escrito; el turno en la lectura como la división del trabajo; los inicios de la comunidad de investigación. La internalización gradual de las conductas intelectuales de los protagonistas ficticios. Por ejemplo, leer cómo un personaje ficticio realiza una pregunta puede sugerirle al alumno cómo puede realizar preguntas. Y descubrir para la clase que el texto es significativo y relevante; la apropiación por parte de los miembros de la clase de tales significados.

2. La construcción del plan de discusión. La aportación de preguntas: la respuesta inicial de la clase al texto. El reconocimiento del profesor de los nombres de las contribuciones individuales. La construcción del plan de discusión como trabajo colaborativo de la comunidad. El plan de discusión como mapa de áreas de intereses de los alumnos. El plan de discusión como índice de lo que los estudiantes consideran importante en el texto como expresión de las nuevas necesidades cognitivas del grupo. La cooperación entre profesorado

y alumnado en la toma de decisiones sobre el modo de iniciar la discusión.

3. La solidificación de la comunidad. La solidaridad de grupo a través de la investigación dialógica. La primacía de la actividad sobre la reflexión. La articulación de los desacuerdos y la demanda de comprensión. La mejora de las habilidades cognitivas (por ejemplo, el hallazgo de supuestos, la generalización, la ejemplificación, etc.) a través de la práctica dialógica. Aprendiendo a utilizar herramientas cognitivas (por ejemplo: razones, criterios, conceptos, algoritmos, reglas, principios, etc.). Compartiendo el razonamiento cooperativo (por ejemplo: construir las ideas sobre la de los demás, ofrecer contraejemplos, plantear hipótesis alternativas, etc). Internalización de las conductas cognitivas de la comunidad (por ejemplo, interiorizar los modos en que los miembros del grupo se corrigen entre sí, hasta asumir la autocorrección), el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico (Vygotsky). Ser cada vez más conscientes de los elementos significativos en las diferencias contextuales. El grupo se autoconstruye colectivamente, siguiendo el argumento allí donde se dé.
4. La utilización de ejercicios y de actividades para la discusión. La utilización de tópicos de la tradición académica. Apropiación de la metodología por parte de los estudiantes. La apertura a otras alternativas filosóficas. La focalización sobre problemas específicos hasta poder realizar juicios prácticos. Avance en la investigación hasta poder abordar las ideas regulativas de verdad, comunidad, persona, belleza, justicia y bondad.
5. Alentar compromisos para el futuro. Explicitar responsabilidades futuras (en forma de narración oral o escrita de relatos, poesía, pintura, dibujo y otras formas de expresión cognitiva). Reconocer la síntesis entre lo crítico y lo creativo con lo individual y lo comunitario. Satisfacción por el hallazgo de mayor sentido y de profundidad de significado con el fortalecimiento del juicio.

Así pues, el conocimiento se aborda de forma contextualizada, globalizada, holística e interdisciplinar, integrando dinámicamente los diferentes órdenes del aprendizaje: conceptuales, afectivos, procedimentales y éticos. Desde una visión social de la construcción del conocimiento en el aula, de orientación vygotskiana, Lipman propone siempre partir de la situación socialmente construida en la que el problema considerado emerge. La comunidad de investigación en el aula posibilita la construcción social de la mente, lleva a la práctica un diálogo filosófico compartido que reconstruye un conocimiento significativo y con sentido.

La propuesta educativa de Lipman no coloca al pensamiento crítico como “actor secundario” de la “película” curricular. Lipman parte de la formación de pensamiento complejo en la juventud como gran reto, no sólo como barniz intelectualista, sino como semillero de creatividad, de crítica, de autocorrectividad y de sensibilidad al contexto en la construcción del conocimiento. A diferencia de algunos divulgadores de su trabajo, no plantea una visión jerarquizada del pensamiento pues ninguna habilidad cognitiva es superior a otra, ni correcta ni errónea. Por el contrario, defiende una perspectiva situacional y contextual del pensamiento. Un pensamiento encarnado en la realidad concreta, que puede ser a la vez veraz e incierto, conceptual y mítico, formal e informal, imaginativo y lógico, racional y afectivo, analítico y dialéctico. Pero a su vez, y desarrollando con mayor concreción educativa la tradición rusa de la psicología de la mente, para Lipman el pensamiento individual es en gran medida la internalización del pensamiento social e intersubjetivo, del pensamiento comunitario. Así, nos presenta los patrones intelectuales que los sujetos pueden internalizar en procesos dialógicos y de investigación comunitaria cuya formación podemos observar en las aulas de cualquier nivel educativo que actualmente están experimentando con este proyecto (Lipman, 1997).

Así pues, los **rasgos de conducta intelectual de una comunidad** serían los siguientes:

Los miembros se interrogan unos a otros; se cuestionan mutuamente las razones de sus creencias; construyen sus ideas sobre las de los demás; deliberan juntos; ofrecen contraejemplos a las hipótesis de las ideas de los otros; utilizan criterios específicos al realizar juicios y cooperan en el desarrollo de técnicas racionales de resolución de problemas.

En cuanto a la **conducta intelectual internalizada por los sujetos** podemos destacar:

Los individuos reflexionan sobre las razones subyacentes a su pensamiento, se interrogan a sí mismos; construyen con su propio pensamiento; anticipan contraejemplos a sus propias hipótesis y anticipan también posibles consecuencias de sus ideas; utilizan criterios específicos cuando realizan juicios y siguen procedimientos racionales cuanto tratan con sus problemas.

El pensamiento complejo es comunitario a la vez que individual e implica a su vez, el desarrollo de un pensamiento crítico y un pensamiento creativo, sustantivo y metodológico: el pensamiento complejo es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, así como su procedimiento, su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño. Conllevar pensar sobre los propios procedimientos de la misma forma que implica pensar sobre la materia objeto de examen. El pensamiento complejo permite una visión estereoscópica, desde múltiples perspectivas, que dota al sujeto de posibilidades cualitativamente superiores para la comprensión, el juicio y la acción razonables y adecuados en su realidad.

El programa Lipman no es un programa cognitivo para el desarrollo de la inteligencia, pues precisamente repudia la instrumentalización del pensamiento, la parcialización y fragmentación de la mayoría de los programas de entrenamiento cognitivo y su reduccionismo como paquetes curriculares: "El camino no pasa por la enseñanza de destrezas para la mejora del pensamiento desde planteamientos superficiales pincelados con un barniz lógico o desde propuestas neutrales de investigación inocente, desorientada y acrítica. Nuestros alumnos y alumnas, nuestros niños y niñas, jóvenes, necesitan foros de libertad académica similares a lo que deberían ser los foros universitarios, en los que no se instauren barreras a la especulación creativa o a la formulación de valientes hipótesis. Desgraciadamente, a nuestro juicio, el contrapeso que pueden ofrecer estos foros universitarios es mínimo, debido a la herencia que arrastran los estudiantes de su experiencia escolar de Primaria y Secundaria en la que se potenciaron hábitos de inhibición intelectual" (Lipman, 1997:117).

El programa no es exclusivamente para niños o niñas. El núcleo de este programa está pensado también para los jóvenes adolescentes de Secundaria, para la educación de adultos e incluso en un inicio para noveles universitarios. No son clases de Filosofía para niños y niñas. Hace pensar enseguida que los niños recibirán clases de filosofía. Los niños no reciben clases de filosofía, sino que la hacen. Y la filosofía aquí sirve como aquella disciplina por excelencia de pensamiento global, transdisciplinar, humanística, crítica y creativa, que implica al alumnado y a profesorado en un proceso de pensamiento complejo sobre las múltiples realidades del conocimiento y de la acción humanas.

Los alumnos y alumnas tienen la oportunidad de construir ellos mismos experiencias de investigación racional colectiva sobre el medio natural y social, sobre la experiencia del lenguaje y de la creación artística, sobre los valores y los problemas éticos mundiales, sobre los desarrollos y resultados de la ciencia y de la tecnología, sobre su propia existencia y el sentido de la vida, sobre la

historia de la humanidad. El programa no es ninguna panacea. En la enseñanza no hay recetas milagrosas y ni tan sólo la educación puede conseguir por sí sola transformar la sociedad, pues ésta se halla sometida a presiones económicas, políticas, sociales, militares que sobrepasan la misma acción educativa. Pero aspiramos a un ser humano educado en esta transversalidad, donde lo económico y lo político y lo moral y lo social sean una resultante coherente de estar educados y educados en común. El programa Lipman, entendemos, nos abre unas posibilidades inéditas en la intervención educativa que merece la pena probar.

La comunidad de investigación no sólo exige una relación de doble dirección entre el profesorado y el alumnado. El descentramiento de la clase, en el aula tiene que ser más completo y esto sólo se puede conseguir cuando el alumnado y el profesorado aprenden a escuchar a sus compañeros, cuando son receptivos a las críticas y sugerencias de los demás alumnos y alunas de su edad, cuando descubrimos que no sólo se aprende del adulto-profesor, sino de sus iguales. Sustituyendo una actitud de competencia por otra de colaboración, generando una búsqueda compartida de la verdad en la que la consecución de la propia autonomía personal no se hace ni contra ni a costa de los demás, sino en el seno de una comunidad.

Cuando se habla del propósito de hacer Filosofía para Niños y Niñas en la educación primaria y secundaria, entendida ésta como transformación de la clase en una comunidad de investigación, se aceptan algunos presupuestos sobre la naturaleza y el yo personal y sobre la relación entre ambos. También se hacen ciertas suposiciones acerca del diálogo, la verdad y el conocimiento. Además, se supone que los chicos y chicas tienen la habilidad para formar tal comunidad que motivará la consideración de los otros como personas con derechos, la tolerancia por los puntos de vista de los demás, el sentimiento, la imaginación, la creación tanto de una preocupación por la felicidad de los demás como por la suya propia. Finalmente, se asume la capacidad de los chicos y chicas de comprometerse con la objetividad, imparcialidad, coherencia

y razonabilidad, lo que significa someter mis razonamientos al diálogo y la posibilidad del consenso. Esto último tiene implicaciones sociales, morales y políticas.

Se parte, pues, de la situación misma de los alumnos y alumnas, reunidos en la clase, para tratar de convertirla en una clase-comunidad. Un grupo reflexivo e investigador que piense, en primer lugar, en el mundo y en el sentido de la vida, para desde la práctica de la reflexión cuestionarse sobre las demás disciplinas que conforman su realidad educativa. Se trata de crear un ambiente favorecedor de la reflexión y actividad filosófica. La comunidad de investigación filosófica.

La comunidad de investigación se caracteriza por la capacidad de intercomunicación, por el saber dialogar, escuchar y respetar a los demás, por compartir tanto unos valores e ideales como un método y una actitud de consideración hacia los otros y hacia la libertad. Hay que tener en cuenta, a juicio de Lago (1992) que la comunidad de investigación se presenta al mismo tiempo como ideal que se ha de alcanzar, es decir, como un objetivo último de la educación y como medio para poder desarrollar la actividad filosófica, como instrumento esencial para llevar a cabo la práctica y la actividad docente. Si no se puede filosofar en un clima no favorecedor a la reflexión, tampoco se podrá enseñar filosofía o enseñar a filosofar fuera de ese ambiente.

La comunidad de investigación no es, por tanto, una organización fija, un orden que se establece, una estructura estable. Es, por decirlo de alguna manera, un organismo vivo, un ser que crece y evoluciona, pasando de la clase-grupo a la clase-comunidad. Es un proceso en continuo cambio y evolución en donde el individuo puede llegar a realizarse y desarrollar unas destrezas y habilidades propias y personales tanto para el pensamiento como para la acción.

2.4.4. Destrezas, habilidades, actitudes en la comunidad de investigación.

Sharp (1990) presenta una amplia lista de destrezas, habilidades y actitudes que pueden ser desarrolladas trabajando en una comunidad de investigación y que indicarán si un estudiante ha trabajado y ha podido disfrutar de una experiencia formadora en el seno de una comunidad de investigación:

- Aceptar de buen grado las correcciones de los compañeros y compañeras.
- Ser capaz de escuchar atentamente a los otros.
- Poder revisar los propios puntos de vista a la luz de los argumentos y razonamientos de los demás.
- Poder construir, a partir de las ideas de los demás, su propio pensamiento.
- Poder desarrollar nuestras propias ideas sin temor al rechazo o la posible incomprensión de los demás.
- Ser capaz de considerar y estudiar seriamente las ideas de los otros.
- Estar abierto a nuevas ideas.
- Ser fieles a nosotros mismos.
- Aceptar y respetar los derechos de los otros a expresar sus propios puntos de vista.
- Ser capaz de detectar afirmaciones subyacentes.
- Buscar la coherencia cuando argumentamos diferentes puntos de vista.
- Preguntar cuestiones relevantes.
- Hacer patentes las relaciones de medios a fines.
- Mostrar respeto por las personas de la comunidad.
- Mostrar sensibilidad hacia el contexto cuando se discute la conducta moral
- Pedir o preguntar por las razones o justificaciones.

- Discutir los temas con imparcialidad.
- Preguntar por los criterios que se están utilizando.

En principio, la comunidad de investigación se presenta al mismo tiempo como ideal que se ha de alcanzar y como medio para poder desarrollar la actividad filosófica. Para poder desarrollar la comunidad de investigación hay unas estrategias o actuaciones “estándar” que, cada profesor o profesora, adaptará a las condiciones del grupo. Los pasos a dar serán los siguientes:

1. Lectura de un capítulo de una novela.
2. Elaboración individual o grupal de preguntas o cuestiones sugeridas por la lectura.
3. Discusión guiada por el profesor/moderador una vez elegidas las cuestiones que a juicio del grupo resultan más relevantes.
4. En la comunidad e investigación se trabajan al mismo tiempo “contenidos” y “procedimientos”. Los primeros están constituidos por las ideas , opiniones, valores y creencias de cada uno de los participantes y las segundas por las reglas y normas lógicas de expresión y de razonamiento, por la forma de argumentar, razonar y defender los contenidos de cada uno.
5. En una comunidad de investigación, al menos al principio, el profesor/moderador debe de mantenerse al margen de los “contenidos” y no expresar sus propias ideas, opiniones y creencias. Estará muy presente en las formas, de manera que se garantice el proceso de argumentación y se mejore el diálogo filosófico y la capacidad de razonamiento y de pensamiento. A medida que el proceso va avanzando, entonces el profesor, moderador irá entrando, penetrando en la propia discusión filosófica, y será aceptado como uno más en la comunidad de investigación.

Es importante destacar que no se trata de responder a todas las cuestiones de un capítulo en una sesión, nos referimos a aquellas que han aparecido en el encerado, pizarra, papel continuo o el soporte que utilicemos en la clase, sino que éstas constituyen la agenda para varias sesiones, las que determine el ritmo propio de la comunidad de investigación. Tampoco se trata de llegar a conclusiones o cuerdos necesariamente. El objetivo de cada sesión es responder a las cuestiones planteadas de manera que, entre todos, se clarifiquen los temas o conceptos, aunque cada uno, cada una piense cosas distintas, al menos que cada uno pueda justificar y razonar o argumentar sus ideas. Y que se trabajen una serie de destrezas y habilidades razonamiento, pensamiento y argumentación.

2.4.5. Dimensiones estructurales en la comunidad de investigación.

Kennedy (1997) presenta cinco dimensiones estructurales de la comunidad de cuestionamiento e investigación, aunque según se desprende de sus propias palabras, podrían quizás agruparse de otro modo y se les podría dar otros nombres.

1. La comunidad de gesto. La forma de comunidad más obvia. Es el nivel somático y kinestésico fundamental de intersubjetividad "previo" al lenguaje propiamente dicho que fundamenta, enmarca y se manifiesta en los niveles de interacción verbales y no-éticos. El gesto es un sentido mundano de una intervisibilidad intensa, continua, ya que todos y todas nos sentamos alrededor de una mesa y podemos y debemos ver nuestras caras, posiciones, sonrisas... En este nivel todo ocurre y todo tiene un efecto. Constante diálogo postural, inevitable, inmediato, simultáneo. En nuestra danza gestual, nos revelamos a nosotros mismos.
2. La comunidad del lenguaje. El lenguaje como comunidad de signos tiene primacía dentro de la comunidad de cuestionamiento e

investigación. Aun junto con los gestos, las palabras siempre se elevan y apuntan más allá del gesto, hacia el pensamiento. Cada miembro de un grupo de lenguaje debe trabajar para “traducir”, no sólo las palabras, sino también estas características más fundamentales del discurso del otro en grupo, y entre los hablantes de un mismo existen diferentes géneros y vocabularios que dan forma, a menudo inconscientemente, a la manera en que las personas hablan.

3. La comunidad de mente. Que opera en un continuo desde el pensamiento deliberativo disciplinado de la lógica occidental, con una voluntaria sumisión a sus leyes, hasta la cualidad de cuidado por el todo, un campo emergente de ideas, que se encuentra a sí mismo moviéndose extrañamente más allá de la ley de contradicción y del tercero excluido. La mente se parece al gesto en que en que no somos nosotros quienes pensamos, en algún sentido activamente responsable; el pensamiento es, más bien, algo que ocurre en nosotros.
4. La comunidad de amor. La finalidad de la comunidad de cuestionamiento puede plantearse como aquello que Marcuse (1955) describía como la “transformación de la sexualidad en eros”, por medio de la emergencia de la sublimación no represiva. Los miembros del grupo experimentan esta transformación como un sentido vivido de belleza, energía y afinidad mutua, así como un camino hacia la revelación, la vulnerabilidad y el cuidado mutuo, donde adquiere dimensiones agápicas. Un ansia para la cual sentido y belleza son sinónimos. La comunidad de amor ofrece la oportunidad de curar, en el sentido de hacer un todo, de recobrar un tipo de equilibrio emocional en el cual el individuo experimenta que su identidad es completada por el grupo y viceversa.
5. La comunidad de interés. Podría también caracterizarse como la comunidad del interés de cada yo, o simplemente del yo, o como la comunidad políticas. Es la comunidad de individuos que buscan

poder e invulnerabilidad a través de la amistad, la alianza, la puesta en práctica, la influencia, la dominación, la jerarquía, el favor especial... Cada individuo es llevado a ser alguien, a contar, a tener importancia y para lograrlo está continuamente, de manera, casi inconsciente, negociando la influencia y el reconocimiento tanto con el grupo como todo, como con diferentes subgrupos y con cada individuo dentro del grupo. La negociación se construye socialmente.

Así las cosas, la comunidad de diálogo filosófico en el programa de Filosofía para Niños y Niñas es un espacio que por sus características puede convertirse en un soporte insustituible de reflexión y guía para el adolescente en su camino hacia la realización exitosa de sus tareas de desarrollo. A juicio de Echeverría (2002) dentro de la misma, sus integrantes van haciendo realidad tres de los objetivos más sobresalientes de la propuesta de Filosofía para Niños y Niñas:

- El desarrollo de habilidades de pensamiento.
- La construcción, definición y desarrollo de conceptos.
- La exploración y consolidación de sus propios valores.

Para responder, en suma, a las grandes preguntas acerca de lo verdadero, lo justo, y lo bueno, no basta el saber de los expertos, porque cada persona puede aportar su peculiar perspectiva en cuestiones que tan radicalmente le afectan, pero tampoco es posible contestar a ellas desde la visión de una colectividad impersonal, las más de las veces manipulada. Determinar qué es lo verdadero, lo justo y lo bueno es tarea de una comunidad en la que es posible el diálogo interpersonal y una incuestionable base de reconocimiento recíproco. En esa comunidad, según observa Cortina (1997), cada persona resulta indispensable para llevar adelante la investigación, y no sólo porque cada una puede aportar una peculiar perspectiva, sino porque la verdad objetiva o la justicia intersubjetiva cobran efectividad cuando son personalmente asumidas.

Aja, Poyato, Rodríguez y Traver (2000), al fundamentar teóricamente la reflexión que se da en la comunidad de investigación filosófica con pretensión de ser razonable, opinan que debe cumplir ciertas condiciones:

- Estar dispuestos a decir lo que verdaderamente pensamos.
- Cuidar la forma de decir lo que pensamos, expresando las ideas con claridad, explicando el significado que damos a los conceptos más relevantes.
- Apoyar opiniones con buenas razones; ofrecer ejemplos que favorezcan las evidencias; recurrir a los conocimientos que tenemos para justificar nuestras ideas.
- Procurar explicitar los supuestos que estamos aceptando.
- Considerar las consecuencias que se seguirían de nuestros planteamiento.
- Estar dispuestos a que nuestras ideas y argumentos sean criticados o ampliados.

2.4.6. El significado de la traducción en la comunidad de investigación.

Según Lipman (1997: 285) la comunidad de investigación deliberativa establece las condiciones para que se dé el pensamiento creativo y crítico, y dicho pensamiento a su vez permite alcanzar los objetivos a la comunidad y sus miembros. Son condiciones totalmente diferentes a las que se producen en un aula en donde se practica la transmisión del conocimiento y el aprendizaje de información.

“Un modo de pensar toma prestado y presta a otro cuando intenta moldear sus pensamientos en palabras y convertir palabras en pensamientos. Si la traducción es el pensamiento que se intercambia simbólicamente, y si un ejemplo del intercambio simbólico es el diálogo, entonces entenderemos por qué todo pensamiento es dialógico, transactivo y traducible. Traducir el

pensamiento en habla y el habla en pensamiento es muy distinto a traducir un texto de una lengua a otra, o intercambiar el valor de una moneda a otra. Podemos constatar que no se puede separar fácilmente la traducción de la creación desde el momento en que la construcción y satisfacción a que produce la generación de metáforas, clave de la creatividad, no puede comprenderse sin la traducción”.

En Filosofía para Niños y Niñas, a juicio de Sharp (1997) la traducción es el proceso crucial que permite que el diálogo entre las personas tenga lugar. Como tal representa algo más que un proceso cognitivo: es también una actividad que incluye el corazón, la mente y el espíritu. El pensamiento contextual, el pensamiento analógico, el pensamiento inductivo y deductivo, el pensamiento hipotético, todos son esenciales. Igualmente importantes son, sin embargo, las habilidades interpersonales, como el cuidado por las ideas y los intereses de los otros, así como la disposición ética de ver el mundo desde la perspectiva de los otros y la habilidad imaginativa de proponer un mundo razonable en el cual pueda abolirse la opresión. Los participantes de una comunidad de investigación filosófica traducen constantemente los sentidos del texto para sí mismos, los sentidos de las interpretaciones referidas al texto de los otros para sí mismos y los sentidos dados a los temas filosóficos por las perspectivas de los otros hacia su propio marco de referencia. El texto en Filosofía para Niños y Niñas intenta reconstruir la conversación filosófica que fue desarrollando la experiencia humana acerca de ciertos temas a lo largo de los siglos, es por esto una invitación a los lectores a una conversación que los incita a pensar por sí mismos acerca de estos mismos temas.

2.4.7. Pensamiento cuidadoso del otro en la comunidad de investigación.

Accorinti (2002) dice que a lo largo de la historia de la filosofía, muchas veces hemos visto la contraposición entre emoción y razón. Y mientras la razón ofrecería claridad y sutileza, la emoción ofrecería oscuridad y elementos

bastos. Pero la emoción es, más bien, un tipo de pensar, como sostiene Nussbaum. Una propuesta educativa como el programa Filosofía para Niños y Niñas incluye en su propuesta el pensamiento cuidadoso (o cuidante) del otro, del alter ego (caring thinking) como una necesidad, ya que lo contrario es subestimar el pensar afectivo, lo que da como resultado la superficialidad de una declamatoria adhesión al pluralismo, la tolerancia y la diferencia, sin que éstos sean en efecto partes constitutivas de una educación diferente.

Sigue apuntando Accorinti, a nuestro juicio de manera muy pertinente para entender lo que significa Filosofía para Niños y Niñas, que la instrucción es un paquete de indicaciones precisas que se entregan para ser ejecutadas, en cambio la educación cuando ella es verdadera es ambigua y misteriosa. Enseñar es una actividad heterónoma, donde la propuesta es siempre externa, en cambio aprender es una decisión estético-política, una decisión que precede a toda otra decisión. Aprender es, incluso, anterior a la vida. Un ser vivo es tal cuando aprende, cuando se relaciona con lo que lo rodea, cuando se divide en dos, como aquella célula mítica, que por haber bebido del mar, y haber visto que el trago era bueno, se divide para tener a quien convidar a su trago. Y mientras la enseñanza repasa un ay otra vez las certezas, el aprendizaje debería buscar la flexibilidad para constituirse como tal. La tarea de aprender es una tarea eminentemente coparticipada, redelinea las fronteras difusas entre pensamiento crítico y cuidadoso de los demás.

El pensamiento cuidadoso (caring thinking) del otro parte de la afirmación de que los sentimientos son pensamientos. La mayoría de los autores sostienen que el pensamiento complejo es una exitosa combinación del pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Durante demasiado tiempo se ha pensado que los sentimientos son causa o efecto del pensamiento, pero no instancias del mismo. Y como el cuidado es un tipo de sentimiento, deberemos pensar un poco de qué estamos hablando.

Pensamos en los sentimientos (o afectos) como emociones no expresadas, y en éstas, como sentimientos (o afectos) expresados. Algunos autores sostienen que existen emociones cognitivas y emociones al servicio de la cognición, pero cuando nos presentan como emociones al servicio de la cognición la preocupación por la precisión y la admiración por los logros teóricos, y nos dicen que el elemento cognitivo es aquí sólo la organización de estas emociones, su argumento es poco preciso y escasamente persuasivo. Pero el pensamiento, pensamos con Accorinti, es la relación entre aspectos de la experiencia, y es en este sentido que Lipman habla del pensamiento como una experiencia de conexión. En esto se opone a quienes sostienen que el pensamiento sería procesamiento de información. Sostendremos, entonces, que el cuidado es un sentimiento, y que este sentimiento es una instancia del pensamiento complejo que comprende, como instancias meramente analíticas, al menos el pensamiento cuidadoso, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico.

Las emociones son juicios, porque responden al entorno de manera apreciativa. Alguna parte de la pedagogía y algunos filósofos sostuvieron que las emociones son obstáculos para el pensar, por ser ellas mismas procesos no reflexivos. Pero para representar algunas verdades hace falta la emoción, para intentar comunicar algunas verdades se debe escribir para despertar las emociones del lector.

El pensamiento cuidadoso es un pensamiento que valora el valor. No es sólo un pensamiento evaluativo, no hace una estimación deliberada de su objeto, sino que puede estimar de manera acrítica. Es apreciar más que poner precio. Es pensar valorativamente, y no sólo pensar acerca de valores. Es pensar en valores. Estamos en ellos, en los valores, pensamos en ellos y los valores nos piensan. El *caring thinking* es un triple cuidado constituido por la preocupación, la solicitud y la cura responden a la necesidad de conexión íntima que constituye el horizonte de posibilidades del ser humano. Y el pensamiento complejo que contemple como alta prioridad de su realización el pensamiento

cuidante de las otras y de los otros que conviven (no simplemente coexisten) con nosotros en el mundo es una manera productiva en la educación para constituir horizontes de sentido.

El pensamiento crítico sería el aspecto del pensar que busca la verdad y el pensamiento creativo busca el sentido. Pero cuando se trata de buscar el valor, aunque hablemos de un aspecto del pensamiento, lo cierto es que el pensamiento complejo es un pensamiento inmerso todo él en valores. Pensar de manera cuidadosa es, en este sentido, prestar atención a lo que consideramos importante, a lo que requiere nuestro pensamiento, a lo que nos demanda, a lo que nos preocupa. Cuidarse a sí mismo, cuidar a los demás, cuidar el planeta, en suma, cuidar el mundo, sería el “ser” más propio del pensamiento complejo en cuanto constitutivo de nuestra humanidad. El pensamiento cuidadoso es así altamente creativo, tanto como lo es en algunos contextos el pensamiento crítico, y ambos, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo son valores, fundados en el pensamiento cuidadoso.

Así, y siguiendo a Accorinti, reflejamos algunas de las características del pensamiento cuidadoso:

- Es pensamiento valorativo. Valoramos cuando queremos, cuando colocamos cualidades. Establecemos conexiones y por eso valoramos. En este sentido, valoramos el obsequio de un amigo y también en este sentido valoramos una obra de arte.
- Es pensamiento afectivo. El pensamiento cuidadoso tiene como supuesto que hay emociones que son cognitivas. Es un aspecto del pensamiento por el cual los sentimientos son cognitivos.
- Es pensamiento activo. Algunas acciones son cognitivas (gestos, por ejemplo). Cuidar es tanto tener afecto por, como encargarse de algo. El primero es pensamiento afectivo, el segundo activo. Puede ser activo conservador o activo intervencionista.

Cuidar, entonces, consiste en actos de poca visibilidad (criticar consiste en actos de alta visibilidad), pero la educación no debería consistir sólo en actos de alta visibilidad. El pensamiento cuidadoso es necesario en la educación, porque aporta al pensamiento complejo el valor. Sin valoración, la educación puede ser abordada de manera indiferente. Lo cierto es que el pensamiento cuidadoso es necesario, pero debe ser llevado a cabo junto con el pensamiento crítico y con el pensamiento creativo. Y lo cierto es que esto no debe estar meramente en la teoría, sino formar parte de la educación real, la que está en las aulas.

2.4.8. La comunidad de investigación como hermenéutica.

Cabe entender la comunidad de investigación, a juicio de Llop (1996) como una representación donde actualizan –como en los modelos del juego y del arte– las potencialidades que los alumnos y alumnas pueden desarrollar (desde luego, no sólo las potencialidades cognitivas). Como no hay obra teatral o composición musical antes de su interpretación, no hay comunidad de investigación sino en la medida que la clase se transforma en un ámbito de diálogo donde se hace la experiencia de su realización. Progresivamente, los sujetos se despojan de sus opiniones, de su particularismo cerrado y se abren al juego del diálogo que apunta a una verdad que se busca y ya no al triunfo de la propia certeza. “la obra de arte misma es el sujeto de la experiencia”: los individuos no son los dueños soberanos del proceso dialógico, sino que son llevados y conducidos por el juego de razones, preguntas y contraejemplos que el asunto o la cosa misma van señalando. Encontramos así un valor constitutivo a la comunidad de investigación, pues nos ofrece una estructura de búsqueda abierta, de actitud orientada a la escucha, de aprendizaje permanente de tolerancia y motor interminable de significaciones siempre revisables. No es un medio que se utilice como una herramienta y se abandone luego, sino una experiencia que en sí misma es fuente de comprensión y de interpretación. A través de los miembros de la comunidad de investigación, la verdad –siempre buscada– se va abriendo paso, realizándose en acto, en el

acto mismo del intercambio dialogante; sea activa o pasivamente, pues la experiencia de hablar es también una experiencia de escuchar.

Ahora bien, esa experiencia y ese proceso no se diluyen o dispersan en una explosión de interpretaciones y opiniones, sino que encuentra un anclaje objetivo en la pregunta que señala el asunto o el texto mismo que trabajamos en clase. Ciertamente, como apunta Llop, la autonomía del valor de la verdad de los textos genera su riqueza de sentidos, lo cual querrá decir ahora que la objetividad no se podrá alcanzar desde ningún punto de vista particular, que la verdad o la interpretación serán necesariamente provisionales e intersubjetivas, y esto no sólo por la limitación propia del sujeto sino por la riqueza misma del texto o la cuestión de que se trate. Debemos admitir, con Sharp (1990), que la racionalidad ya no conduce a la certeza.

Por otro lado, la comunidad de investigación es ámbito idóneo para esa búsqueda de significaciones y sentido que forma parte de nuestra estructura ontológica como seres en el mundo, y esto en dos vertientes:

1. Pre-comprensión como punto de partida que nos hace tomar en consideración la necesidad de partir de los conceptos, ideas y prejuicios previos del alumnado para acercarnos a la alteridad de un texto o de una opinión ajena.
2. Comprensión que compromete nuestro ser entero, pues busca encontrarse en un mundo con sentido y que anhela respuestas a los interrogantes que la existencia nos plantea. En el “juego” de la comunidad de investigación ya no hay conciencias a la búsqueda de significados, sino sujetos comprometidos en su totalidad (deseos, ideas, aspiraciones, temores, prejuicios, afectos) dirigiéndose a ese núcleo inestable de verdad que va surgiendo ante las miradas interesadas y respetuosas del alumnado.

En la formulación de la pregunta o la interrogación de un texto –y sabemos de la importancia de la pregunta en la tarea hermenéutica de Gadamer (1977), por ejemplo- no hay tanto la actividad de un sujeto como un “desplazarse” uno mismo en el medio de la comunidad de investigación para tomar y ofrecer, hablar y escuchar, corregir y preguntar. En el proceso dialógico (pregunta-respuestas-pregunta) salimos de un yo para dirigirnos a un “nosotros” que irradia su verdad múltiple a cada uno. Proceso de autocorrección donde nuestra propia experiencia será reconstruida permanentemente.

Dentro del concepto de “comunidad de búsqueda” o de investigación, la investigación individual está más lejos de la verdad que la búsqueda intersubjetiva. La comunidad de búsqueda, nos lleva a considerar la dimensión holística, no sólo intelectual o psicológica, sino global del proceso de búsqueda y del programa como consecuencia. Una de las mayores innovaciones del programa podría ser la creencia en la capacidad de los niños y niñas para poder pensar por sí mismos. Este aspecto es fundamental y el diálogo filosófico, a juicio de Calvo (1997), alcanza su plenitud en una comunidad de búsqueda entre iguales. La evolución personal y social es posible si y sólo si los individuos entre en proceso de interrelación con sus iguales, a la vez que incrementa la autoestima. Punto fundamental del programa Filosofía para Niños y Niñas es esta comunidad de búsqueda donde tiene lugar todo aprendizaje, todo conocimiento y toda acción.

2.5. La tarea docente en el programa Filosofía para Niños y Niñas. Función del profesor, del texto y del manual.

2.5.1. La tarea docente.

A juicio de Criado (1992) la función docente es siempre subsidiaria de una teoría psicológica determinada. En la actualidad, el nuevo rol del profesorado requeriría que éste sea un intermediario o facilitador entre los contenidos de

aprendizaje y la actividad constructiva que el alumnado desarrolla. El programa Filosofía para Niños y Niñas se sitúa en las corrientes de pedagogía antiautoritaria. García Moriyón (1987) apunta el modelo de Tolstoi ejemplificado en Yasnaia Poliana en el que encontramos una concepción del profesorado y de educación que renuncia desde el primer momento a todo recurso a la imposición, por más problemas que eso pueda ocasionar en el marco de la enseñanza reglada y obligatoria.

Juntamente a esta idea, aparece ineludiblemente la referencia a Paulo Freire, que insiste en el diálogo como único método educativo a través del cual se establecen unas nuevas relaciones entre profesorado y alumnado que o tienen el sentido descendente o autoritario de las relaciones habituales. Un protagonismo concedido al alumnado que en modo alguno elimina el rol del profesorado, sino que lo orienta por nuevos caminos. Una tarea educativa encaminada a intentar:

- Guiar los diálogos
- Favorecer el establecimiento de un ambiente que haga posible la transformación del aula en una comunidad de investigación.
- Conseguir que el alumnado descubra los temas relevantes y la relación que mantienen estos con la vida cotidiana.
- Abrirnos horizontes que enriquezcan la configuración de un sentido en lo que pensamos y hacemos.
- Evitar que los diálogos deriven en cuestiones irrelevantes o con unos procedimientos de explicación y justificación descuidados e incorrectos.
- Ayudarles a que formulen mejor lo que quieren expresar y a que puedan descubrir lo supuestos que subyacen en las afirmaciones que hacen.
- Mostrar en su conducta cotidiana un compromiso profundo con la investigación en el pensar. No como fin en sí mismo, sino como medio para alcanzar una vida mejor y más plena de sentido.

- Pasión permanente por seguir buscando y preguntando, por seguir aprendiendo de los mismos alumnos y alumnas, por conseguir una calidad en el pensar, en la creación y en su propia conducta, que se refleje en su integridad y en la exigencia de consistencia entre lo que dice y hace. Aceptando también las sombras que este oficio educador puede acarrear.

Así pues, el profesor como facilitador en Filosofía para Niños y Niñas es un guía, conduce y dice cómo se debe conducir, pero no elige dónde ir. El esquema general de su función podríamos resumirlo como sigue:

- **Es garante del progreso en el desarrollo de las destrezas.**
- **Es modelo de cuestionamiento, en la discusión y en la investigación:**
 - Respetar las opiniones e ideas de los demás.
 - Ayuda a desarrollar, a explicitar o expresar esas ideas y opiniones y a investigarlas.
 - Reconoce sus propias limitaciones (falibilismo y anti-fundamentalismo)
 - Es modelo anti-dogmático y defensor de la pluralidad cultural e ideológica.
 - Pone de relieve la pertinencia o importancia de cada intervención.
 - Instrumentaliza los asuntos personales como ejemplo o ilustraciones, nunca como elementos directos de la discusión. La comunidad de investigación no es una terapia de grupo.
 - Transforma lo anecdótico en filosófico.
 - Favorece la multiplicidad de puntos de vista y perspectivas.
 - Busca que cada alumno, que cada alumna llegue a defender de una manera razonada sus propios puntos de vista y sus conclusiones.

- Insiste en el diálogo razonador como instrumento para favorecer la investigación filosófica.
- Pone de relieve los buenos y malos razonamientos: inferencias, deducciones...
- Pone de relieve los buenos y los malos argumentos, ejemplos, contraejemplos...
- Insiste más en las preguntas que en las respuestas, respuestas que favorecen la investigación y que abren la discusión.
- Muestra modelos de buenas preguntas.
- Muestra la relación existente entre el preguntar y el responder.
- Resalta la pertinencia o importancia de las preguntas realizadas.
- Favorece y promueve una actitud de búsqueda y cuestionamiento en los niños y niñas.
- Defiende la adopción crítica de las respuestas por parte del alumnado.
- Enseña a escuchar.
- Favorece la comunicación no verbal.
- **Es modelo de comportamiento ético:**
 - Es consciente de función modeladora.
 - Muestra una coherencia entre lo que dice y lo que hace.
 - Trata al alumnado como personas.
- **Es modelo de pensamiento creativo e innovador:**
 - Se adapta y tiene en cuenta el contexto y la situación.
 - No pretende imponer siempre la línea de investigación ni determinar de lo que se va a hablar y tratar.
 - Presenta diferentes gamas de pensamiento y permite que el niño y la niña exprese, lo más correctamente posible, el suyo propio.

A juicio de Johnson (1991), la enseñanza que alienta el arte de filosofar puede fundamentarse también sobre la base de que alienta la autonomía. Los maestros transformadores animan al alumnado a preguntar, buscar evidencia, encontrar y analizar alternativas, ser críticos, tanto de sus propias ideas como las de los demás. Mediante estos esfuerzos, el alumnado es alentado y equipado con el poder de llegar a hacerse cargo de sus vidas, liberarse del control de creencias injustificadas, actitudes insoportables y suspensión de habilidades que niegan o limitan la elección de alternativas vitales. (Siegel, 1980). Dicha enseñanza, no sólo representa un ideal moral, sino que es indispensable para una sociedad que aspire a ser libre. Liberar la mente de la aceptación acrítica de doctrinas de moda es, tanto un ideal educativo moral, como democrático. Estas son ideas que nosotros, como educadores y educadoras, debemos alentar si esperamos evadir la “ruta al despotismo” (Passmore, 1980) como individuos y como sociedad.

Si aceptamos que los seres humanos son capaces de transformarse a sí mismo y a sus mundos, tenemos que reconocer que, en la medida que los maestros transmiten a su alumnado verdades predeterminadas, son irrespetuosos. Por el contrario, los maestros como “traductores”, es decir, los maestros y maestras comprometidos en el arte de filosofar, deberían tratar a su alumnado con respeto.

En el programa de Filosofía para Niños y Niñas el docente ocupa el lugar del coordinador porque su función es la de coordinar la discusión en la comunidad de investigación. Es importante tener en cuenta que coordinar no es igual a dirigir. En el programa que estamos estudiando y que nos ocupa, se piensa que el conocimiento no es ninguna garantía para el ejercicio de la tarea docente. Enseñar no es transmitir un saber, como apunta Caputo (1997). Es dejar aprender. Lo importante no es ser capaz de saber, que no es más que la posesión tranquila de ciertos conocimientos, algo que se conquista y punto. Lo importante es ser capaz de aprender, que es una tarea infinita que no está

subordinada al conocimiento. Así como el saber se asienta en la memoria, el aprender lo hace sobre el olvido. No se trata de ofrecer saberes que se han conquistado, se trata de comprometerse en la discusión de aquello que no se sabe junto con el alumnado. El no-saber no es una falta. No se debe a la imperfección de nuestra subjetividad, forma parte de la objetividad de los problemas. En el campo de lo problemático no se trata de saber sino de aprender. Es necesario también preguntar por qué los problemas se definen a partir de las preguntas y ellas constituyen el inicio de toda actividad filosófica. Los desafíos ante los que se enfrenta el docente son, por un lado, enseñar a preguntar y por otro, pero conjuntamente, facilitar el aprender.

La función de la pregunta es central en el proceso educativo porque solamente a partir de ella se puede salir en busca de la respuesta. Cuando se establece en primer lugar la respuesta, el aprender se detiene dado que el saber ya está hecho. El coordinador tiene que cuidarse de no traer la respuesta antes de que se haya planteado la pregunta porque, de esa manera, se corre el riesgo de castrar la curiosidad del alumnado (Freire, 1979).

El coordinador, dice Caputo, debe ser dócil. Esta docilidad no se refiere a la forma de comportamiento del docente frente a la clase, más bien se trata de la idea que regula su práctica. Es dócil porque de lo único que está seguro es de que no está pisando sobre tierra firme, la duda se encuentra siempre detrás de su quehacer. Esta duda le da la posibilidad de oponer apertura a la seguridad intransigente, a veces, de alumnado. En esta docilidad se ve la diferencia que hay entre coordinar y dirigir. El docente que dirige la clase es aquél que no tiene ninguna duda respecto a dónde quiere llegar y hacer llegar a su alumnado. Ya conoce el camino y conduce a su alumnado a través de él. Por eso los que pueden ser modificados en esa travesía son siempre los alumnos y alumnas, pero nunca el docente.

La tarea del docente en Filosofía para Niños y Niñas no es, de ninguna manera, la de dirigir. Su función es coordinar la investigación y aventurarse en

ella junto con su alumnado. Con lo cual, lo que se hace no es trabajar para los estudiantes, sino trabajar con ellos. Así es que el docente también puede ser modificado a través de la práctica. Enseñar y aprender están indisolublemente ligados. El docente no puede enseñar si él mismo no está aprendiendo: para que pueda enseñar, es necesario que tenga que aprender. La única ventaja que tiene el docente por sobre el alumnado es que es consciente de la infinitud de su aprender.

Lograr que los estudiantes se impliquen en un diálogo filosófico es un arte. Como con cualquier arte, un poco de conocimiento previo es un prerequisite; en este caso, el profesor debe poseer una comprensión de cuándo es apropiado intervenir y cuándo no lo es. Hay veces en las que lo mejor que uno puede hacer para dirigir una discusión filosófica es no decir nada y dejar que las cosas sucedan. De hecho, la meta hacia la cual una discusión filosófica debe moverse es una en la que hay una máxima interacción estudiante-estudiante, en contraste con el comienzo de dicha discusión en la que la interacción profesor-estudiante es la que predomina (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

Lipman (1997) abunda en la necesidad de ser precavidos a la hora de tomar al docente como modelo de pensamiento complejo. Evidentemente que todo maestro es modelo, pero no siempre modelos de procedimiento de razonamiento. Lipman cree que el profesora o la profesora provee el modelo de alguien que en lugar de detenerse en la dualidad verdad/falsedad de las cuestiones, las trasciende en el sentido de ser más sensible y de cuidar más el proceso de exploración en sí mismo que la corrección o defecto de la respuesta. Y es precisamente el comportamiento y personalidad docentes lo que aprecian y aprehenden los estudiantes; es su integridad la que viene captada inmediatamente. Es excesivamente temerario, a juicio de Lipman, privar a los niños y niñas de modelos en la creencia de que su pensamiento es original y autárquico. Necesitan tantos modelos como se les pueda brindar. Y lo más precioso es que puedan rodearse de modelos que valoren los procesos de

investigación en cualquier intercambio ideológico. Entonces nos encontraremos con que los estudiantes son capaces de ir más allá de su egocentrismo y se implican en la aventura del pensamiento complejo, como aquel explorador que, ya superada la preocupación por su estado físico, se confunde y mezcla finalmente con los elementos de la naturaleza internándose en su expedición por la selva.

Casado (2002) apunta que no es fácil resumir cuáles son los aspectos más relevantes o de mayor interés de Filosofía para Niños y Niñas para la formación de profesores. En todo caso, el eje del programa (aprender a pensar por sí mismo: a argumentar, a dar razones y motivos de lo que pensamos, decimos o hacemos) constituye una vía que hace posible superar los dogmatismos, los autoritarismos y los escepticismos, que se han ido camuflando como reflejos de un proceso educativo poco crítico y reflexivo, montado más bien sobre modelos de aprendizaje para la memoria.

Además de beneficiosa e interesante para el alumnado, la experiencia teórico-práctica de Filosofía para Niños y Niñas, con el diálogo filosófico como telón de fondo, propicia en los profesores y profesoras –en formación o en ejercicio- una reflexión sobre cuestiones de innegable importancia, que inciden en la forma de entender su práctica docente. En concreto, puede ayudarles a:

- Concebir la docencia como una tarea abierta al progreso científico dinámico y complejo, de carácter interdisciplinar, que exige una preocupación constante por estar en escucha y receptividad de la puesta al día de otros colegas, en otros niveles y áreas de conocimiento.
- Caer en la cuenta de una educación que sepa atender tanto al pensamiento como al sentimiento del alumnado.
- Plantearse la importancia de la pregunta en el proceso de enseñanza/aprendizaje, que supone la certeza de que es preferible seguir pensando.

- Asumir que esta y otras tareas –que acentúan la actitud “problematizadora” en la enseñanza, en lugar del acercamiento meramente instructivo- se aprenden haciéndolas.

2.5.2. La función del texto. Novelas y manuales en el programa Filosofía para Niños y Niñas.

Asimismo, el texto de las novelas que se leen en común son pretextos, en el sentido de que son fuentes de información y de sugerencia de temas y cuestiones a debatir. Asimismo son fuentes de información de los distintos modelos de pensamiento y del uso de las destrezas de razonamiento:

- Presentan distintos modelos de discurso y tipos de razonamiento (lógico, analógico, autoritario, democrático, no-discriminatorio...)
- Presentan diferentes perspectivas y puntos de vista relativos a los temas tratados y conceptos investigados.
- No nos dice cuál es el punto de vista ideal, sino que presenta los diversos argumentos a favor y en contra que soporta cada perspectiva y deja al lector sacar sus propias conclusiones.
- Muestra como la investigación en grupo facilita la propia investigación y enriquece a cada uno.
- Presenta distintas situaciones en que se utilizan las destrezas de razonamiento y las habilidades de cuestionamiento para una reflexión en común.
- Son un marco de referencia próximo a los alumnos y alumnas con el cual identificarse al presentar situaciones “cercanas” a los intereses del alumnado.

Las novelas del currículo presentan la idea principal de ir trabajando con el alumnado desde una temprana edad. La primera novela está pensada para niños de 4 ó 5 años para ir poco a poco potenciando sus capacidades y destrezas al mismo tiempo que se va introduciendo progresivamente, novel a

novela, en discusiones y reflexiones más y más profundas. El programa está pensado, como ya hemos indicado, para fomentar el desarrollo completo de la educación del alumnado. Los libros de lectura de los alumnos y alumnas son relatos que se sirven de una trama argumental al modo clásico, es decir, de personajes que viven y cuentan sus propias experiencias diarias. Los nombres de los protagonistas dan título a los mismos. Según De Puig y Bosch (1992), la peculiaridad de estas narraciones estriba en el hecho de que los personajes discuten entre sí sus ideas y opiniones respecto a lo que ocurre a su alrededor. En este sentido, su interés por la corrección de los argumentos y la coherencia entre el pensar y el hacer puede servir a los estudiantes que los utilizan de modelo referencial cuando ellos mismos y ellas mismas se encuentran en la situación de elaborar un pensamiento o seguir una discusión. Los manuales del profesor repasan, línea a línea, los libros de lectura, tratando de recoger los temas y las insinuaciones contenidas en el texto y dándoles la dimensión de planes de trabajo: ejercicios, actividades, propuestas de discusión, esquemas de evaluación... y de esta manera elaboran un perfil educativo que puede servir también de modelo referencial para el profesor o profesora que quiere poner en marcha el programa. El desarrollo completo del planteamiento temático de las novelas escritas por Lipman es el siguiente:

- **Elfie.** Pensar sobre el pensar. Novela de iniciación al programa. Está pensada para niños y niñas de 6 a 8 años. Se pretende que comiencen a darse cuenta de la importancia del lenguaje y de sus posibilidades. Se insiste sobre todo en destrezas como formular buenas preguntas, dar buenas razones, contar o narrar cuentos, comparar y distinguir. Programa inicial para niños y niñas que están aprendiendo a leer. El personaje central de la historia es una niña muy tímida que inicia su proceso de escolarización. El tema específico es el conocimiento de uno mismo, que se ejercita a través de la actividad del pensar: descubrir la naturaleza de una frase, la relación entre sujeto y predicado, estableciendo distinciones, etc. En este juego –puesto que se plantea como una

aventura- Elfie y sus amigos descubren distinciones fundamentales, como la diferencia entre apariencia y realidad, permanencia y cambio, etc. Las habilidades básicas que se trabajan en esta novela son: comparar, distinguir, dar explicaciones, preguntar, cuestionar y explorar.

El manual del profesor: Relacionando nuestros pensamientos.

- **Kio y Gus.** Filosofía de la naturaleza. Prevista para edades comprendidas entre los 8 a 10 años. Se plantea un primer contacto y encuentro con el mundo y sus elementos. Se continúa trabajando y desarrollando las destrezas anteriores y se introducen algunas nuevas, como la formación de conceptos, la clasificación o la relación parte-todo y sentido-finalidad. El programa que corresponde a este nivel del alumnado pone una especial atención en la lengua, es decir, en las formas de razonamiento implícito que se dan en los diálogos. En una visita a la granja de sus abuelos Kio conoce a Gus, una niña de su misma edad que vive en la granja vecina. De la mano de Gus, Kio descubre el mundo rural preguntándose acerca de los conceptos de espacio y de tiempo, y cuestionándose la relación entre lenguaje y mundo, en el sentido de los hechos y su descripción. El relato propone pues, el descubrimiento del entorno natural, especialmente del mundo de los animales y las coordenadas de espacio y tiempo, procurando que la asimilación de los conceptos se realice como un proceso de interiorización del entorno físico. Este es un libro muy adecuado para trabajar de forma interdisciplinar con las asignaturas de lengua, ciencias naturales, rudimentos de física, etc. Se centra en la observación, clasificación, descripciones, narraciones, relación partes-todo, relación medio-fin, inferencias, investigación, etc.

El manual del profesor: Asombrándose ante el mundo.

- **Pixie**. Filosofía de lenguaje. Pensada para un nivel ligeramente superior. 10 a 12 años. Aunque en estas edades los límites deben ser establecidos sobre todo por el mismo profesor o profesora teniendo siempre en cuenta el grado de desarrollo del alumnado. Esta novela vuelve de nuevo a plantear el tema del lenguaje y de la comunicación. Por ello, insistiendo en la misma línea de la anteriores novelas, pretende potenciar la capacidad para detectar ambigüedades y vaguedades, para establecer símiles, metáforas y analogías. Insiste en los aspectos iniciados en Kio y Gus, pero se centra en el lenguaje como forma de acceso al razonamiento formal, que el programa de lógica propone. El libro del estudiante nos narra una visita al zoo que permite a cada personaje de la historia descubrir su “criatura misteriosa”. Esta expresión, entre la descripción y la fantasía, incita a los jóvenes estudiantes a entrar en el dominio de la creación literaria. Pixie trata de las relaciones: lógicas, sociales, estéticas, matemáticas, por ello plantea infinidad de ejercicios que exigen poner en juego habilidades de relación: distinción, comparación, seriación, relaciones y comparaciones literales y figuradas –símiles, metáforas, alegorías-. Es decir, se llega al lenguaje creativo a partir del descubrimiento de las posibilidades intrínsecas del lenguaje. El eje de la novela es la lectura, el lenguaje, el razonamiento. Los estudiantes, a partir del texto, son invitados a generalizar, clasificar, analizar conceptos, hacer analogías y a comprender nociones como misterio, secreto, etc. Las habilidades que se desarrollan en esta novela consisten en aprender a detectar ambigüedades, imprecisiones, seriaciones, símiles, metáforas, analogías, elaboración y precisión de conceptos, definiciones, etc.

El manual del profesor: En busca del sentido.

- **El descubrimiento de Harry Stottlemeier**. Lógica. Primera de las novelas creadas por Matthew Lipman y base de todo su

programa. Está pensada fundamentalmente (que no sólo) para niños y niñas con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años, aunque aquí en España se están realizando experiencias con alumnado de bachillerato y el resultado demuestra que sigue siendo interesante y muy beneficiosa su lectura también en edades más avanzadas que las previamente pensada por el profesor Lipman. El tema central que se desarrolla es el de la importancia de la lógica en el lenguaje, el de la importancia del desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento y del razonamiento, siempre puesto en relación con toda una serie de temas éticos, estéticos, políticos... Por lo tanto, nos encontramos con una novela enfocada principalmente al desarrollo de destrezas lógicas, aunque sea desde la lógica informal. En este sentido, se potenciará el uso de inferencias inmediatas, simétricas y transitivas, se trabajará sobre las generalizaciones y sobre los silogismo hipotéticos y categóricos, etc. Llegado este momento, se considera que se han introducido las destrezas y habilidades de razonamiento necesarias para la realización del programa, por ello, a partir de esta novela, las siguientes tendrán un enfoque más específico en los distintos campos filosóficos, sin que esto signifique que se abandona el trabajo y el ejercicio de tales destrezas y habilidades. El relato parte de la investigación que hace un grupo de amigos sobre los principios de la lógica a través de una comunidad de investigación que introduce y ejercita las habilidades propias del pensamiento lógico. Este se puede considerar el libro central del programa, en la medida que afianza la reflexión que se ha hecho anteriormente sobre el lenguaje y prepara al estudiante para afrontar los aspectos valorativos y prácticos de la ética, la estética y la vida sociopolítica. Se practican fundamentalmente inducciones, deducciones, conversiones, formulaciones, generalizaciones, silogismos

hipotéticos, categóricos, formación de hipótesis, aplicación de reglas, clarificación de conceptos, estandarización lógica.

El manual del profesor: Investigación filosófica.

- **Lisa**. Novela prevista para los 13 a 15 años y los niveles de Primer y Segundo Curso de la E.S.O. (Educación Secundario Obligatoria). Pero, como todas ellas, tiene un campo práctico de aplicación mayor que el que teóricamente se le asignó. El tema principal sobre el cual giran las distintas situaciones y sus correspondientes reflexiones es el de los valores éticos o la reflexión moral. De ahí que sea una novela fácilmente adaptable a los niveles de Bachillerato. La novedad de esta novela reside en la introducción de la reflexión ética. Lisa descubre el mundo con ojos adolescentes y se inquieta por la injusticia, la desigualdad y sufre algunos dolorosos desengaños. El libro trata de la moralidad a partir de la lógica, es decir, se aplican los principios descubiertos en el programa anterior a los problemas éticos y sociales, como igualdad, imparcialidad, honestidad, verdad y mentira, naturaleza de las normas, etc. No se trata de dar respuesta a las preocupaciones lógicas, sino de desarrollar las habilidades que permitan juzgar por uno mismo las situaciones que requieren consideraciones morales. Se aplican las siguientes habilidades: uso de criterios, formación de juicios, justificar razones, detectar prejuicios, distinguir entre causas y consecuencias, defender creencias, aplicar las reglas lógicas a cuestiones éticas.

El manual del profesor: Investigación ética.

- **Suki**. El programa de reflexión estética, 15/16 años, giran en torno al personaje Suki, de nombre y cultura oriental. En el relato se nos presenta un personaje abrumado por los deberes que le impone la clase de literatura. Suki, que escribe poesías, le

ayudará en la tarea y le mostrará el significado de la literatura en el sentido de que la expresión literaria puede incrementar el valor de sus experiencias. Esta novela se concentra en la creación poética y en la relación entre el pensar y el escribir, buscar significados, construcción de escritos, efectos expresivos, percepción estética, descripción e interpretación, análisis de opiniones y criterios. Las habilidades principales: se recuperan y amplían las adquiridas en los programas de filosofía del lenguaje y lógica, incidiendo en las técnicas propias de la escritura (narración, descripción, versificación, interpretación, creación, crítica, etc...)

- **Mark.** Ésta es la novela de reflexión sobre las ciencias sociales, pero no por ello está cerrado a los estudiantes “de letras”. Los estudiantes del libro y los reales son ya preuniversitarios, tienen o tendrán muy pronto 18 años y con ello alcanzan la mayoría de edad que les sitúa en el mundo adulto. La reflexión sobre el entorno social, los conflictos, las desigualdades y la participación real en la vida ciudadana exigen un espacio para la reflexión común. Un conflicto con la ley significa el inicio de una investigación sobre algunos temas sociales y legales. Este programa permite la transferencia al terreno de las ciencias sociales de las habilidades adquiridas. Se discuten conceptos como ley, justicia, burocracia, relaciones entre libertad individual y necesidad social, etc. Se pone especial atención en el sentido de las palabras, el análisis de las semejanzas y diferencias, en la selección de criterios, en la comprensión de suposiciones y convenciones, distinción entre causas y síntomas, combinación de posibilidades, creación de alternativas, evaluación de hechos y situaciones, etc.

El manual del profesor: Investigación social.

2.5.3. Función socializadora del relato.

El relato es un elemento importante para la elaboración de los recuerdos. A juicio de Valverde (1998:108) “el pasado constituye el cimiento de la historia de vida de la persona”. En primer lugar, el pasado no es algo objetivo, sino percibido (o sentido) por el individuo en función de lo que ha ido viviendo después. En consecuencia, esos cimientos no están constituidos por el pasado, sino por el recuerdo de ese pasado. En este sentido, el recuerdo, en ocasiones, se encuentra distorsionado por los a menudo terribles avatares de aventuras biográficas. Cuando se trabaja con personas que han sufrido un pasado huérfano de afectos equilibrados y que se encuentran en los márgenes de la exclusión social, el recuerdo suele ser un hándicap importante para su proceso de recuperación y de liberación personal.

Juntos, mediante el encuentro, los relatos van incorporando cada vez de una forma más intensa la comunicación verbal y el relato se puede ir haciendo más consistente, a la vez que más profundo, haciendo vivir el recuerdo de un amañera menos distorsionada, más adaptada y acaba cumpliendo una función socializadora mediante la reconciliación de la persona con su pasado, aspecto imprescindible para proyectarse hacia el futuro. Es cierto que no se puede huir del pasado, pero si se puede modificar el recuerdo del mismo.

En segundo lugar, el relato nos puede servir para la escenificación, a través de la fantasía, del estado emocional, ya que a veces nos cuesta mucho expresarnos y sacar hacia fuera nuestros sentimientos. El relato haría aquí el papel de “diálogo indirecto”.

2.6. Desarrollo curricular en el programa Filosofía para Niños y Niñas.

Según Accorinti (2000), los temas centrales de la historia de la Filosofía son presentados a partir del lenguaje cotidiano. El programa está estructurado en diversos niveles, correspondientes a distintas edades y cursos, y está ordenado secuencialmente, de forma tal que en sucesivas etapas se amplían temas ya tratados y se introducen otros nuevos.

Filosofía para Niños y Niñas presta especial atención a la secuencia de los elementos lógicos de manera que se desarrollen de forma acumulativa.

Conforme a las posibilidades, intereses y necesidades de los niños y niñas, se puede organizar el siguiente esquema, que se trabajará “en espiral”, es decir, que los temas van y vienen, siendo retomados siempre, cada vez con una mayor experiencia de trabajo cooperativo a través de la comunidad de investigación en el que se va convirtiendo el aula. Los temas se retomarán cada vez con mayor profundidad.

El esquema cronológico del desarrollo curricular del programa de Filosofía para Niños y Niñas sería el siguiente:

- Iniciación al acercamiento de pautas metodológicas básicas tendentes a desarrollar la capacidad de comunicación, de expresión, de participación y de cooperación entre el alumnado. Se trabaja con conceptos tales como : ser persona, verdad y mentira, ambigüedades...
- Insistencia en la adquisición del lenguaje, atendiendo a las formas de razonamiento que están implícitas en la conversación diaria del alumnado. Se pone énfasis en una intensificación de la conciencia perceptiva, en compartir perspectivas a través de la

discusión filosófica, en la semejanza, distinción y clasificación y la reflexión acerca de la propia experiencia cotidiana.

- Cuando el alumnado está familiarizado con el conocimiento de la realidad cambiante y plural, están preparados para empezar a reflexionar sobre el lenguaje. En esta etapa se presta mayor atención a las estructuras semánticas y sintácticas que establecen relaciones y nociones filosóficas tales como causalidad, espacio, individuo, clase, etc.
- El propósito principal de la lógica formal en el currículo es ayudar al alumnado a descubrir que pueden pensar sobre su pensamiento de una manera ordenada. La lógica formal contiene los criterios mediante los cuales puede diferenciarse un razonamiento válido de otro que no lo es y, en este sentido, es una disciplina única entre las ciencias e inapreciable para una perspectiva de la educación que se oriente a mejorar el pensamiento. En esta etapa se insiste en el descubrimiento y en la comprobación de las reglas de la lógica formal a partir de una amplia gama de situaciones, y en la detección de aplicaciones que muestran como pueden ser utilizadas. Ya que los niños y niñas en esta etapa están familiarizándose con su propio lenguaje, un sistema de lógica formal útil para ellos.

2.6.1. El currículum problematizador de Lipman.

El currículo de Filosofía para Niños y Niñas se sitúa en unas corrientes muy definidas, como la enseñanza activa, tal y como fue introducida y explicada por Dewey a principios del siglo XX; la educación antiautoritaria de Tolstói; el proceso de diálogo y de concientización de Freire; el modelo socrático de diálogo del que puede surgir el descubrimiento de la verdad.

Lipman parte de los datos de la psicología que había aceptado al marco global de Piaget. Pero se ha producido a lo largo de estos últimos años una

importante revisión de uno de los aspectos de la teoría piagetiana que más interés había suscitado especialmente en el campo de la educación; nos referimos a la teoría de los estadios y a la rígida seriación de Piaget. Se pone en cuestión el que se admita o defienda una diferencia cualitativa entre los modos de razonamiento de un niño, de un adolescente; el hecho de que se puedan señalar algunas etapas, bastante flexibles por otra parte, no significa que haya unos saltos cualitativos a lo largo del proceso, sino que sólo nos permite hablar de diferencias de grado entre el pensamiento infantil y el pensamiento de un adulto. Esto implica también tener una concepción algo más amplia del razonamiento y entenderlo más bien como un proceso de descubrimiento, como una cierta higiene mental en la que se busca evitar las formas de razonar que conducen a errores con graves consecuencias, como una exigencia de consistencia, como una exigencia de consistencia y de búsqueda de las conexiones y distinciones que existen entre las cosas o situaciones.

Parece evidente que no es fácil averiguar cuando un niño empieza a elaborar inferencias lógicas, pero desde luego parece situarse incluso antes de la aparición del lenguaje. Desde los primeros momentos el niño pretende dotar de sentido al mundo que le rodea. Por es pregunta, quiere saber, es enormemente curioso, quiere hacer cosas y exhibe intenciones y propósitos. Sus constantes preguntas indican un marcado interés por buscar explicaciones y justificaciones, aunque todavía no hayan hecho una clara distinción entre el sentido causal o final de esa misma pregunta. Todo esto indica también que los niños tienen un cierto sentido de lo posible que les permite distinguir entre lo que es y lo que podría ser y por tanto una capacidad de deducir encaminada a reducir su incertidumbre y aumentar su conocimiento, a perfilar lo posible como aquello que no entra en conflicto con lo real y existente, basándose en consideraciones sobre la compatibilidad e incompatibilidad. El sentido de lo posible y el querer hacer cosas les lleva también a captar el objetivo que quiere alcanzar y a considerar los medios que debe emplear.

Esto conduce a una revisión de la tesis de Piaget sobre el aprendizaje del lenguaje y del pensamiento abstracto, revisión que tienen muy presente las tesis de Vygotsky en torno al origen social del lenguaje, en la interacción de los niños en un contexto social, y de la precedencia del lenguaje respecto al pensamiento. Esto permite también el aceptar algunos descubrimientos básicos de Chomsky sin tener que recurrir a explicaciones innatistas. El niño tiene una capacidad de interpretar situaciones a través de un proceso activo de comprobación de experiencias e inferencias. El niño primero usa el lenguaje y luego y después lo entiende. Cuando el niño utiliza su propio lenguaje en situaciones que tienen sentido para él, produce frases complejas; cuando se le somete a situaciones abstractas de laboratorio, falla más porque deja de tener sentido para él lo que se está haciendo, o porque cree ver en la conducta del experimentador un sentido que esta última no tiene.

Igualmente importante es la revisión que se produce en un segundo aspecto, como apunta García Moriyón (1998), el que se refiere al desarrollo moral del niño. En este caso se mantiene de entra una cuestión de principio que es tajantemente planteada por Lipman y Sharp. Incluso si admitimos que Piaget tiene razón, lo que no es absolutamente cierto, eso no se podría aplicar a la educación moral. En este campo es una cuestión de principios el reconocer al niño como un ser racional, sólo diferente del adulto en cantidad de experiencia. No puede haber un diálogo honesto y legítimo, no puede darse una discusión filosófica si desde un principio consideramos, que una de las partes implicadas en el diálogo no es racional. Entre otras cosas estaríamos cometiendo una cierta falacia naturalista: primero adoptamos una actitud frente al niño, y posteriormente la justificamos diciendo que el niño era así "naturalmente". La revisión más clara viene desde el momento en que se puede cuestionar basándose igualmente en abundante evidencia empírica, el llamado egocentrismo del niño, tan importante en Piaget, pero igualmente importante en la aplicación a la educación moral de Kohlberg. Es necesario reconocer, en primer lugar, que el niño necesita que sus padres le expliquen y justifiquen las normas que se pretenden que cumpla y asuma en sus primeros años, pues el

niño puede captar una buena y sólida razón , al igual que la capta el adulto. Recordemos que el niño no es totalmente diferente en el ámbito del razonamiento. Y en segundo lugar, los niños pueden empatizar perfectamente y comportarse de una forma altruista en numerosas ocasiones, hasta tal punto de que casi se podría decir que desde el primer momento tienen la capacidad de reconocer y sentir las emociones de otras personas. Tampoco en le ámbito moral el niño es distinto del adulto, en el sentido de una diferencia cualitativamente significativa.

En otro sentido, es importante subrayar que en este proyecto son casi indisolubles teoría y práctica, esta última con mayor potencialidad actualizante que la primera, con mayor vigor cuestionador, con más realidad problematizadora. La vivencia directa en la situación de aprendizaje permite paulatinamente buscar, indagar, comprender las bases metódicas de esta propuesta y recrearlas según el estilo, las necesidades, las inquietudes del profesorado que se embarca en ella. Por ello el proyecto en Brasil tienen poco que ver con el catalán o con el argentino. Por eso cada clase es diferente de las demás, y esta diversidad se impone de tal forma que el profesorado necesita prestar gran atención a los matices de la argumentación de cada grupo, a los procesos de investigación que se han iniciado, a las sensibilidades ético-estéticas que se captan, al grado de maduración de la comunidad de investigación en cada grupo-clase. Por ello no hay repetición, pues cada sesión ilumina de forma distinta la materia abordada de forma global, crítica y creativa, que no de modo transmisivo. Es por ello que es difícil la reproducción, ya que se ponen en funcionamiento diversos mecanismos que garantizan una práctica transformada ay transformante y que ponen en jaque y alertan a los sujetos implicados de las trampas del pensamiento único, dogmático, mecanicista, sumiso y unilateral con lo dado. La práctica del proyecto Lipman articula en el aula la perspectiva de la complejidad en su lucha antitética y a su vez en la integración sintética de los reduccionismos y de las simplificaciones de cualquier orden: no se aceptan afirmaciones sin argumentación; no se validan las opiniones sin evidencia suficientes; se suspende el juicio hasta tener más

pruebas o razones; se tolera la incertidumbre y la ambigüedad de nuestras creencias sobre el mundo; se contrastan las perspectivas entre sí hacia una concepción múltiple; se construyen ideas sobre otras; se abordan las problemáticas científicas o sociales desde distintos puntos de vista; se sumergen los indagadores del conocimiento hasta hallar los supuestos ocultos subyacentes a las interpretaciones que se dan; se manejan distintas aproximaciones lógicas; semánticas y pragmáticas del lenguaje; se analizan las dicotomías, dualidades y dilemas desde posiciones conceptuales y prácticas; se aborda la toma de decisiones desde la anticipación de las posibles alternativas y sus consecuencias. La práctica escolar y académica de Lipman ha sido definida por él mismo como crítico-reflexiva, frente a la práctica normal.

El currículo que propone Lipman no se desestructura ni fragmenta internamente, pues los contenidos no se enlazan desde un orden de secuenciación y selección ajeno a la propia dinámica dialógica e indagativa del aula. El orden curricular no es entonces previo a la vivencia didáctica, sino que va emergiendo durante el mismo proceso educativo. Contenidos conceptuales, afectivos, procedimentales y éticos o regulativos vienen presentados simultáneamente en el todo de la situación narrativa a la que se enfrenta la comunidad de investigación que en ese momento es el aula. No es un currículo acabado, sino incompleto, emergente, hipotético, deconstructivo, propositivo y sugeridor. Será la inteligencia (inter-legere: poder-saber leer- escoger entre) del propio colectivo-alumnado, tengan la edad que tengan, la que determinará, en el uso de la propia libertad de pensamiento, qué, cómo y cuándo aprender y enseñar, desde el marco del trabajo comunitario y del diálogo argumentado. No hay tampoco unos objetivos determinados a priori, pues las finalidades generales de la propuesta son suficientes para que cada grupo sitúe los límites y las posibilidades de aprendizaje conjuntamente con el docente. Lipman descurriculariza la educación, pues traslada el acento del currículo a los sujetos. No manda el programa, manda la situación narrativa, la cualidad subjetiva e intersubjetiva de tolerancia frente a la incertidumbre, de profundización, creatividad, cuestionamiento, argumentación, búsqueda de

evidencias y realización de juicios epistemológicos, psicológicos, lógicos, morales, sociopolíticos.

Los contenidos no se presentan estáticos sino que fluyen de una disciplina a otra, bordean distintas perspectivas, contrastan diversos supuestos. Los contenidos no son informativos, sino que son relacionales. Sigue apuntando Ferrer (1997) que frente a la polémica posmoderna sobre la verdad del conocimiento, aquí Lipman se decanta por la teoría relacionista –que no relativista- de la sociología del conocimiento que presenta Mannheim en su libro “Ideología y utopía. Una introducción a la sociología del conocimiento”. Lipman apunta que a diferencia del relativismo, el relacionismo viene a ser la solución alternativa frente a la confiabilidad del pensamiento. Tanto el relativismo como el relacionismo pretenden rechazar el absolutismo, pero el relacionismo además de conectar cada acto particular de pensamiento con la situación concreta de vida del sujeto que piensa tal como propone el relativismo, lo relaciona con la posición histórica del pensante. Luego todos los actos espaciales y temporales se entenderán relacionamente en la medida en que se abren a la extensión contextual de un universo formado por un número infinito de puntos en el que no existen referencias únicas, fijas o impositivas. El currículo de Lipman no es claro, pero no como un déficit en su concepción, sino como garantía educativa.

Lipman, por el contrario, y en polémica con Piaget, mantiene que todos los sujetos de la educación, de cualquier edad y condición poseen, latentes o en acción, aletargadas o vivas, una sensibilidad y unas posibilidades de investigación intelectual y multisensorial que no han tenido oportunidades educativas de manifestarse y desarrollarse. El currículo no puede presentarse, como indica el propio Lipman (1997), como algo claro y fijo en sí mismo, ya que ello paraliza el pensamiento. El currículo debería mostrar los aspectos de la materia que precisamente son indeterminados y problemáticos con la finalidad de que capture la aletargada atención de los estudiantes y para que les estimule a formar una comunidad de investigación. Lipman comparte la

afirmación de Bachelard de que el conocimiento es como una luz que proyecta sombras; y, en consecuencia, el currículo que pretenda reflejar esta complejidad y oscuridad del conocimiento deberá a su vez ser problematizador, no claro, indeterminado, tal como es la realidad. La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado, el jugo infinito de inter-retroacciones, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción (Morin, 1995). No son sólo relevantes los conocimientos, sino las relaciones entre los conocimientos y estas relaciones se pueden alcanzar mediante el razonamiento, pues éste amplía la dimensión experiencial directa a la que no siempre se puede acceder, y menos desde los establecimientos escolares que, a pesar de su esfuerzo por conectarse con su entorno y pro contextualizar el aprendizaje, son instituciones cerradas y hasta cierto punto aisladas de la realidad concreta. Lipman no niega el valor de la experiencia para el conocimiento; simplemente apela al valor complementario del razonamiento y del pensamiento. Frente a esto, profesores y alumnos se hallan en igualdad de condiciones, pues un niño, con su pensamiento mítico, mágico o informal, ya desde la etapa infantil puede plantear una cuestión intelectual igual o más lúcida y aguda que su adulto educador, aunque no posea el cúmulo experiencial o informativo de éste. Reconocer la legitimidad del pensamiento divergente, fronterizo, problematizador, forma parte esencial en el proceso de investigación que se ha puesto en marcha en el aula.

Ni el alumnado ni el profesorado actúan de forma repetitiva, mecánica o pasiva frente al conocimiento y las distintas posibilidades didácticas para captarlo. Experimentar el proyecto Lipman implica vivenciar profundas transformaciones en al menos seis dimensiones de la subjetividad docente: su trayectoria; la dimensión epistemológica-didáctica del pensamiento del profesor; el impacto en la vida del aula; los efectos en la autoimagen profesional; los cambios acaecidos en los procesos intelectuales y de pensamiento, y los efectos en las actitudes y valores de los enseñantes.

Llevar el proyecto Lipman a las aulas supone concretar lo que muchas pedagogías emancipadoras y críticas postulan en sus textos pero que raramente hallamos encarnados:

- **Enseñanza centrada en el alumno/alumna como persona.** Se atiende al alumno como persona valorando todas sus capacidades y necesidades. Las necesidades básicas de los estudiantes se centran en aprender cómo pensar y cómo vivir y en que el contenido sea significativo, tenga sentido y puedan evaluarlo ellos mismos.
- **Incorporación del pensamiento complejo en los contenidos.** La importancia del pensamiento complejo para organizar y dar significado y sentido a los contenidos. Por tanto, se constituye como área transversal del currículo.
- **Una visión filosófica de las habilidades de pensamiento, como procesos intelectuales y racionales y críticos.** La consideración de que los alumnos y alumnas sean educados en estrategias y en conceptos, organizados desde procesos de pensamiento amplios, holísticos y contextualizados.
- **La importancia de saber escuchar en el aula.** La importancia de escuchar en el aula, tanto por parte de profesorado como del alumnado; escuchar críticamente como proceso activo para el aprendizaje. Los alumnos y alumnas se escuchan entre ellos, y los profesores valoran su capacidad, hasta ahora poco desarrollada, de escuchar a los alumnos y alumnas y de escuchar a los otros.
- **Formación de un pensamiento crítico también entre el profesorado.** Valorar la importancia de la formación de habilidades y actitudes de pensamiento en sus alumnos, constatando la necesidad de que dichas habilidades y actitudes de pensamiento crítico se desarrollen en los mismos profesores.

- **Valor del cuestionamiento y la interrogación socrática en el aula.** La relevancia y el status de la interrogación en el aula; la dificultad de saber preguntar, cuestionar como metodología de trabajo intelectual y dialógica para la enseñanza de cualquier área de conocimiento.
- **La consideración de la importancia de promover la autonomía en los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.** Descubrir las capacidades del alumnado y respetar su forma y ritmo de aprendizaje, promoviendo el máximo de autonomía intelectual y de pensamiento sobre sí mismos y su realidad.
- **Cuestionarse el problema de la profundidad frente a la extensión de los contenidos.** La escuela actual está recibiendo enormes presiones para cubrir el máximo de contenido y de información en el mínimo tiempo. La acumulación de conocimiento actualizado produce unos programas exacerbados que es imposible cumplir desde un aprendizaje significativo. Problematizar y tomar conciencia de que cubrir superficialmente una gran gama de información no permite una estructuración de pensamiento y, por tanto, dificulta el aprendizaje, es uno de los cambios acaecidos en el profesorado de la investigación.
- **Establecimiento de una relación ética y profesional de nuevo tipo entre profesor y alumno.** El profesorado se ve descolocado y se siente desplazado de su posición tradicional, inserto en una dinámica de interacción y diálogo gracias a la cual contribuye a la construcción del conocimiento en el aula; pero éste, al mismo tiempo, ha de mantener y es responsable de la dirección de este diálogo. El proyecto ha permitido, pues, un acercamiento mucho mayor entre profesores y alumnos que el logrado desde posturas didácticas anteriores. Un posicionamiento mucho más simétrico frente a la posibilidad de reconstrucción del conocimiento, donde

el docente ya no es el principal detentador de la verdad, sino que la verdad se ha vuelto compartida y consensuada.

- **La valoración de las experiencias personales de los estudiantes para su aprendizaje.** El descubrimiento y atención a los intereses y las motivaciones de los alumnos son principios que aparecen frecuentemente en textos de renovación pedagógica, pero raras veces se llevan a cabo en la realidad.
- **Replanteamiento de la evaluación tradicional como forma de reproducción del conocimiento.** Se cuestiona la utilidad de esta reproducción del conocimiento; se replantean las relaciones de poder que implica el acto de evaluar; se desarrolla la búsqueda de nuevas formas de evaluación adecuadas a los objetivos, metodología y contextos de aula; incluso, una profesora ha avanzado hacia una propuesta de evaluación colectiva de los alumnos, valorando el progreso y el crecimiento del grupo-clase como comunidad de investigación en el aula e incardinando la transformación individual dentro de esta transformación colectiva y viceversa.
- **Dudar en el aula sobre la hipotética autoridad de las fuentes de conocimiento.** Los profesores se cuestionan la autoridad de sus propias fuentes disciplinares, al mismo tiempo que los alumnos y alumnas también las cuestionan, conjuntamente. Se inicia entonces una ruptura de la heteronomía frente a la autoridad de las fuentes, y por ello, los profesores reconocen que, por primera vez, tras muchos años de vida universitaria y de vida docente, ellos mismos se están atreviendo a pensar y razonar por sí mismos el conocimiento, se atreven a cuestionar la validez de los autores que refrendan ese conocimiento y por tanto, a elaborar ellos mismos una visión propia de la materia. Esto luego se traslada al aula, y este profesor propone esta actitud autónoma a sus alumnos frente al conocimiento, ejemplificándola. Así el alumnado no percibe de forma aislada y fragmentada la

construcción individual de la colectiva gracias a la secuencia didáctica de la metodología de comunidad de investigación; la secuenciación y la priorización curricular de contenidos se autodeterminan en el proceso; sigue la propia lógica de investigación en el aula, pautada por el ritmo, la profundidad de las preguntas, el calado de la problematización, el grado de compromiso indagativo que se establezca, la potencia del diálogo, la relevancia de las cuestiones, la creatividad de la red de argumentos posible, el alcance extraescolar de las disputas y su conexión con la realidad cotidiana de los sujetos que se la cuestionan, la sensibilidad afectiva y de cuidado del otro y del proceso y producto grupal que está madurando, la capacidad de escuchar las ideas ajenas aunque sean contrarias y dispares, y la capacidad del docente de actuar como relator de la multivocidad sin caer en tendencias homogeneizadoras.

Las observaciones e investigaciones hasta ahora realizadas concluyen con que el profesor descubre y valora las capacidades y potencialidades intelectuales de los alumnos; se produce en el aula un grado elevado de incertidumbre y de apertura (intelectual, pedagógica, personal, afectiva); el diálogo filosófico profesores-alumnos y alumnos-alumnos aparece como el núcleo del proceso de enseñanza/aprendizaje; se produce un aprendizaje y un funcionamiento general más autónomo por parte de los alumnos; el profesor reflexiona más durante la fase interactiva en el aula que con otras propuestas didácticas; los alumnos captan las ideas filosóficas; se crea un clima comunicativo en el aula; los alumnos demandan más explicaciones y conocimientos al profesor; se percibe este método como un giro copernicano o revolución didáctica; se potencia el pensamiento creativo de los alumnos; aumenta la autoconfianza intelectual de los alumnos; se introducen recursos creativo-lúdicos como instrumentos para la mejora del pensamiento, y se favorece la integración de alumnos de educación especial en el aula (Ferrer, 1997).

El tipo de investigación que propone Lipman en el aula no es racional, pues mantiene la sospecha frente a la razón como guía del pensamiento y de la acción humana. Como la mayoría de los teóricos críticos de la primera Escuela de Francfort (Marcuse, Horkheimer, Adorno), Lipman fue testigo directo de la barbarie de la razón civilizadora durante la Segunda Guerra Mundial y pone en duda el racionalismo como teoría de la verdad y como orientación ética de nuestros actos y, por tanto, como finalidad educativa. La educación no puede ser racional, pues la racionalidad no ha demostrado dar cuenta de las contradicciones y vivencias de la historia personal y colectiva. En la sociedad de la alineación múltiple que estamos viviendo, se ha invalidado la capacidad de juicio autónomo, es decir, la posibilidad de poder pensar, razonar, sentir, llegar a conclusiones y, en consecuencia, actuar por uno mismo. Nuestros juicios sobre la realidad están sufriendo innumerables mediaciones no deseadas a través de la delegación de nuestro pensamiento, de nuestro lenguaje y de nuestras subjetividades en otros: en las instituciones, en los tecnócratas, en los expertos, en los medios de comunicación. La producción, la formación, el consumo, la política, el cuidado personal, el sentido de nuestras vidas no está ya en nosotros; los otros piensan, hablan, y deciden por nosotros. El sujeto cada vez tiene menos posibilidades de explorar por sí mismo su propia realidad; por tanto, no inventa el mundo en el que quiere vivir. Esto es patente en la escuela. Todo está ya anticipado, programado, prescrito, decidido por el currículo, por los objetivos, por los dispositivos de la evaluación. La racionalidad curricular se concibe fuera y contra los sujetos del currículo. Éste ordena, censura y secuencia incluso las actividades didácticas más libres y autónomas, como las de descubrimiento, que dejan de desvelar el conocimiento en el preciso momento en que se prescribe qué, cómo y cuándo se ha de investigar.

Probablemente, lo que ha contribuido al desarrollo internacional del programa Filosofía para Niños y Niñas, junto con los valores pedagógicos y filosóficos ha

sido su trabajo del elaborado currículo, conjunto de varias novelas y guías para el profesorado, que ocupan varios miles de paginas.

Un principio básico de todo currículo es la petición de principio, apoyada en las aportaciones de la pedagogía, de que la estructura narrativa favorece el trabajo del profesorado al conseguir despertar el interés del alumnado, que se siente rápidamente introducido en los temas que se proponen a discusión, y que ellos mismos proponen.

Como hemos resaltado en apartados anteriores, el programa consta de unas novelas o relatos en las que grupos de niños, adolescentes y jóvenes y adultos, de edades similares a los posibles lectores, se ven envueltos en diferentes situaciones propias de la vida cotidiana y de la escuela en particular, lo que hace posible la discusión filosófica y la consecución de los objetivos pedagógicos planteados por el programa que estamos analizando. El programa ofrece unas novelas en las que la discusión filosófica surge con mayor facilidad y en la que los acontecimientos y situaciones se van presentando de forma gradual, de tal manera que resulta más sencillo para el profesorado y alumnado avanzar en el dominio de las destrezas básicas del pensamiento y en el desarrollo ético y creativo. A cada novela le acompaña un extenso manual con ejercicio y planes de discusión para realizar en la clase, siendo muy diversas las técnicas o destrezas potenciadas en cada ejercicio. Tienen un carácter progresivo y secuencial, procurando adaptar el nivel de la discusión a las edades respectivas del alumnado y estableciendo una seriación fundamentada y coherente entre esos diferentes niveles. Son reiterados los ejercicios que se proponen, pero de una manera no evidente, procurando profundizar la discusión, aclarar más las ideas y situar la reflexión sobre el tema correspondiente en el nivel de preocupaciones del alumnado.

Se pretende en el currículo también realizar una tarea de investigación empírica encaminada a verificar la contribución específica del programa a la evolución psicológica y académica del alumnado. El instrumento de trabajo

más empleado hasta ahora ha sido el New Jersey test of reasoning skills elaborado por Virginia Shipman de la Universidad de Princeton, por encargo del Departamento de Investigación, Planificación y Evaluación de la Oficina de Educación de New Jersey. En este test se evalúan una serie de destrezas básicas de pensamiento y su uso con grupos a los que se ha aplicado el método de Filosofía para Niños y Niñas ha puesto de manifiesto que su contribución al desarrollo del pensamiento infantil es muy notable.

Finalmente, Miranda (2002:99), en torno a la complejidad propuesta por Lipman, dice lo siguiente recordando una experiencia personal:

“Aquellos adolescentes necesitaban un espacio para poder cuestionarse la verdad o verosimilitud de las ideas que habían heredado, la corrección de las normas que debían regular su acción, la justicia o la bondad de una sociedad y de un mundo cuya lógica parece exigir la producción de víctimas, las condiciones que ha de tener una vida para poder ser considerada buena, el alcance y los límites que encuentra la razón en su intento de explicar la realidad. Y cada interrogante que surgía era como una sacudida que abría una grieta en la aparente redondez y clausura de un mundo que se nos da no como algo terminado, sino más bien como proyecto ligado a la acción del hombre. Y cuando las seguridades se tambalean debajo de nuestros pies, es la hora de ponerse a pensar. Pero pensar no es reproducir automática y mecánicamente lo que otras personas han dicho o escrito.

(...) Enseguida descubrí que el punto de partida de mi tarea en el aula no podía ser sino la escucha atenta de las inquietudes mis alumnas y alumnos para posibilitar la creación de una comunidad entregada a la investigación filosófica, es decir, la actividad de pensar las cuestiones que más directamente interesan al ser humano, aquellas en las que realmente nos va la vida.

(...) La filosofía no es un saber hecho, que puede ser conocido y dominado, sino una forma de vivir, consistente en un esfuerzo constante por utilizar la razón para plantear preguntas capaces de someter a crítica el conjunto de ideas y de creencias en y desde las que vivimos y actuamos.

(...) Y la razón humana es a la vez, lenguaje y que con él recibimos desde niños no sólo un instrumento que permite comunicarnos con los demás, sino también un sistema complejo de ideas desde las que percibimos, valoramos e interpretamos la realidad. No pensamos, pues, en el vacío.

(...) Un pensamiento así ha de ser capaz de reflexionar sobre la complejidad de la realidad humana, que se cuele entre los agujeros de las redes de las ciencias y de otros tipos de conocimiento.

Para pensar la complejidad no es suficiente el ejercicio de una razón que sólo busca los medios que han de ser utilizados para la consecución de unos fines impuestos desde fuera de ella misma, es decir, de unos fines que se escapan a la crítica, puesto que responden a intereses ajenos a la propia racionalidad.”

2.6.2. Descripción del currículum. Fines y objetivos del programa Filosofía para Niños y Niñas.

Según Accorinti (2000), los niños y niñas se asombran y se preguntan no sólo sobre sí mismos, sino también sobre el mundo y la sociedad en la que viven. Y tienen necesidad de encontrar un marco de referencia que dé significado a aquello que les resulta enigmático. Tratan de dilucidar lo que les rodea mediante una explicación científica, mediante algún tipo de historia que les

procure una interpretación útil en el ámbito simbólico o formulando el asunto filosóficamente.

Filosofía para Niños y Niñas se propone promover una modalidad pedagógica distinta desde la Filosofía, en la que lo informativo y lo formativo constituyen una unidad. Los objetivos no se agotan en el desarrollo de habilidades cognitivas sino que se orientan a formar personas razonables, lo cual involucra una instancia de sociabilidad en el razonamiento. Además del desarrollo de destrezas cognitivas (destrezas en el razonamiento, en la indagación, en el análisis conceptual, en la interpretación) y del trabajo con conceptos filosóficos (verdad, bien, justicia, belleza, lenguaje, libertad...), el programa implica el afianzamiento de actitudes y hábitos tales como desarrollar la capacidad de autocorrección, aprender a escuchar a los demás, prestar atención y esforzarse por entender, pedir y dar razones, etc. Obviamente, la intención formativa trasciende el dominio de o estrictamente filosófico ya que las habilidades y destrezas son generalizables a otras áreas del saber, y los hábitos y actitudes que se promueven son indispensables en toda sociedad democrática.

Es necesario, a juicio de Accorinti (2000), preparar al alumnado y profesorado para que sean capaces de pensar por sí mismos, a fin de que podamos renovar creativamente la sociedad en la que vivimos y, al mismo tiempo, favorecer su propio crecimiento creativo. Al decir que la educación debe permitirles desarrollar las herramientas que necesitan para valorar las expectativas sociales de manera crítica, se está afirmando que la educación debe tender al desarrollo de seres humanos capaces de evaluar el mundo y a sí mismos, así como de expresarse con fluidez y de forma creativa y cuidadosa de los demás.

Como objetivos específicos de Filosofía para Niños y Niñas, Accorinti destaca los siguientes:

- Que el alumnado desarrolle y ejercite su capacidad de razonar: extraer inferencias de distinto tipos, clasificar y categorizar, trabajar la coherencia y la contradicción, formular preguntas, distinguir ambigüedades, formular relaciones causa-efecto, conocer y evitar la vaguedad del lenguaje, reconocer la interdependencia entre medios y fines, etc.
- Que desarrolle su pensamiento creativo.
- Que se familiarice con la práctica del pensamiento cuidadoso del otro (caring thinking).
- Que desarrolle su capacidad para encontrar sentido en la experiencia (descubrir conexiones, descubrir alternativas, ofrecer razones, descubrir relaciones parte-todo, y todo-parte, detectar y reconocer incoherencias).

Lograr el desarrollo y la coordinación de estas habilidades de pensamiento requiere de un proceso gradual y sistemático, pero, más allá de las habilidades mismas, se necesita de la aptitud cognitiva para emplearlas. Esta aptitud consiste en disposiciones tales como la cooperación, la confianza, la autovaloración, la atención, el respeto a las personas, entre otras.

Filosofía para Niños y Niñas sostiene que dichas aptitudes se estimulan mediante la transformación del aula en un seminario dialógico comprometido con la indagación. Se parte del supuesto de que el diálogo. Se parte del supuesto de que el diálogo genera reflexión, las personas que participan de un diálogo están obligadas a reflexionar, a concentrarse en lo que se dice, a evaluar alternativas, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y a los significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y en general, a realizar un amplio número de actividades mentales. Los participantes reproducen en sus propios procesos de pensamiento la estructura y el progreso del diálogo en la clase.

La tesis que afirma que el pensamiento es la interiorización del diálogo se apoya en la psicología cognitiva y social. Con el término "diálogo" no se hace referencia, entonces, a cualquier tipo de conversación sino, especialmente, a la discusión desarrollada con el propósito de elaborar el propio pensamiento a partir de las contribuciones de los otros. Así, la comunidad de indagación será el ámbito en el cual se cuidará la autovaloración de los miembros del grupo y los procedimientos, se tendrá la aptitud para valorar y criticar los propios razonamientos al igual que los razonamientos de los compañeros, se tendrá confianza en que los procedimientos del grupo son fiables porque son autocorrectivos.

Cuando estas disposiciones llegan a ser algo habitual, ofrecen un ulterior apoyo a la formación del carácter individual, en la medida en que se han construido interiorizando la racionalidad de las instituciones sociales.

El currículo de Lipman y colaboradores supone una oferta sólidamente fundamentada y bien desarrollada. Partiendo de una metodología activa, en la que el alumnado y el diálogo cobran el protagonismo, las novelas y los manuales garantizan dos cuestiones básicas:

1. El diálogo no puede en ningún caso convertirse en simple conversación sin ningún tipo de objetivos concretos.
2. Se trata de un programa de filosofía, pero no sólo. Y tanto los contenidos tradicionalmente discutidos en el ámbito de la metafísica como los métodos propios de la filosofía aparecen constantemente y son objeto de atención preferente por parte del manual de ejercicios. También aparecen en las novelas y en los manuales temas de ética, de sociedad, de política.

Filosofía para Niños y Niñas logra que la metodología y el proceso educativo rehuya el pedagogismo, preserva los contenidos filosóficos y el rigor metodológico sin caer en la memorización y repetición de contenidos.

El objetivo central del programa de Filosofía para Niños y Niñas es ayudar a los niños y niñas a aprender a pensar por sí mismos. ¿Pero cómo se consigue? ¿Qué objetivos específicos se pueden alcanzar ofreciendo a los niños un curso de pensamiento filosófico? Lipman, Sharp y Oscanyan (1992) proponen los siguientes objetivos del programa que analizamos:

1. **Mejora de la capacidad de razonar.** El razonamiento es un tema demasiado amplio para ser tratado en unos pocos párrafos, y cultivar el razonamiento presenta casi tantos problemas como el mismo razonamiento. En un sentido, el razonamiento intenta hacer a favor de la mente lo que la medicina intenta hacer a favor del cuerpo; ambos son artes curativas que intentan curar los fallos o daños a los que la mente o el cuerpo se ven sometidos. El sendero de la racionalidad no es un sendero sencillo. Lo que importa es el esfuerzo por corregir, la lucha para rectificar, el impulso que nos lleva a mejorar. Los humanos descubrimos, fuimos descubriendo, seguimos descubriendo nuestras capacidades para, valga la redundancia, descubrir, explorar e inferir. Que inventaran instrumentos fue quizás menos importante que el hecho de que descubrieran que tenían la capacidad de inventar instrumentos y muchas otras cosas más. Que inventan el lenguaje fue quizás un hecho menos significativo que el que lo emplearan para analizar, discutir, reflexionar y especular, actividades todas ellas que a continuación ampliaron y reforzaron nuestros antepasados los lenguajes que habían inventado.
2. **Desarrollo de la creatividad.** Una parte poco afortunada a juicio de Lipman y a juicio nuestro de la educación tradicional consiste en dar por sentado con frecuencia que la educación del rigor lógico sólo puede tener lugar a costa de la imaginación y la creatividad, como si para

desarrollar las destrezas lógicas de los niños fuera necesario suprimir la espontaneidad y la imaginación. El planteamiento adoptado en este programa da por supuesto lo contrario, que el pensamiento lógico sólo se puede estimular por medio de la actividad creativa y, a la inversa, que la creatividad puede ser espoleada con el desarrollo de la capacidad lógica. Las dos marchan unidas. Con demasiada frecuencia, piensa Lipman, los adultos estamos inclinados a subestimar la dura penalización que nuestra sociedad hace caer sobre la libre imaginación y creatividad de los niños. Cuanto más insegura es la vida del niño, del adolescente, cuanto más precario es su ambiente, más lujo supone introducirse en una vida rica de fantasía, imaginando las cosas como podrían ser en lugar de haciendo frente a la desagradable realidad de las cosas tal y como son. Ayudar a los niños a crecer significa que en cada etapa diseñemos desafíos apropiados para esa etapa. No es suficiente limitarse a desafiar exclusivamente su capacidad lógica, aunque ese desarrollo sea ciertamente necesario. Su crecimiento depende también de que estimulemos su creatividad y su inventiva. A no ser que los niños y niñas sean capaces de imaginarse cómo podrían ser las cosas y como podrían ser ellos mismos, les va a ser muy difícil plantearse objetivos hacia los que pueda avanzar su crecimiento.

3. **Crecimiento personal e interpersonal.** Este trabajo de tesis doctoral que presentamos pretende ahondar en algo que todavía no se conoce demasiado bien, como son los efectos que este programa podría tener en las emociones, intereses, actitudes y otros aspectos del desarrollo personal de los niños y niñas y de lo jóvenes a quienes educamos. Todo parece indicar que se produce una inferencia en el ambiente del aula que muy bien podría ser contagiosa y trasladarse a un deseo más fuerte de aprender y compartir con los demás, junto con el desarrollo de otros aspectos de la personalidad individual. Sin embargo, hace falta mucha más investigación antes de que se pueda afirmar con garantías que el programa puede producir un incremento significativo en la autoestima, la madurez emocional y la autocomprensión general.

4. **Desarrollo de la comprensión ética.** Cuando Lipman, Sharp y Oscanyan (1992) escribieron "Filosofía en el aula" existía un gran debate actualmente sobre las relaciones entre la educación y la moral. Están los que mantienen que toda educación tiene una dimensión moral y aquellos que insisten que en ningún caso deben los educadores intentar introducir la moral en las aulas porque la final no será más que adoctrinamiento. Y están quienes mantienen que una sólida educación puede y debe incluir un componente de educación moral. Cada uno de esos grupos da por supuesto que la moral consiste en unas reglas y principios morales; gran parte de sus desacuerdos pueden ser reducidos a los desacuerdos sobre las reglas que se deberían enseñar o si en todo caso es necesario enseñarlas. Un planteamiento filosófico de la ética es aquel que insiste en el método de investigación ética más que en las reglas morales específicas de un grupo concreto de adultos. El profesorado que pалиque el programa asume que conseguir que el alumnado razone lógicamente sobre cuestiones a las que se puede aplicar la lógica será de gran ayuda para la solución de los problemas humanos, incluidos los problemas éticos. Del mismo modo, el profesor de filosofía cree que sin una clara conciencia de la dimensión metafísica, epistemológica, estética y de otros tipos propias de la experiencia humana, la investigación ética por sí sola será miope y poco sólida. Una vez más, el profesor del programa está interesado en animar al alumnado a que vean la importancia que tiene llegar a juicios morales bien fundados, y eso exige el desarrollo en ese alumnado de una sensibilidad, de un interés y de un cuidado éticos. Por tanto, cuando se presenta la ética en el contexto de Filosofía para Niños y Niñas, está interesada no en inculcar reglas morales substantivas o pretendidos principios morales, sino en familiarizar al alumnado con la práctica de la investigación moral. Oportunidad para discutir sus interpretaciones sobre los hechos que provoca la relación humana. Los conflictos, la amistad, el amor, el desamor, la vida, la muerte, la enfermedad, etc. La discusión provoca ventajas. Promueve el que los niños y niñas tomen conciencia

de que existen otras personalidades, intereses, valores, creencias y prejuicios. Una de las más valiosas consecuencias de la comunicación en el aula, en clase, es precisamente el incremento de la sensibilidad. Especialmente relevante es la opinión de los autores citados en el terreno de la relación interpersonal. Ellos piensan que a no ser que los niños tengan alguna intuición de la naturaleza de los individuos con los que comparten sus vidas, no es probable que se formen una opinión fundada de los mismos. No es bueno enseñar a los niños normas sociales si son tan insensibles que no van a ser capaces de darse cuenta de cuándo y cómo tienen que utilizarlas. Si no se estimula y aguijonea la sensibilidad interpersonal como un prerrequisito del desarrollo social del niño, estaremos poniendo obstáculos a ese desarrollo social. Hay pocas razones para esperar que un niño posea unos juicios sociales sensatos si no se ha cultivado de antemano la percepción interpersonal, y esa percepción es con frecuencia el producto de un diálogo filosófico bien realizado.

5. **Desarrollo de la capacidad para encontrar sentido en la experiencia.** Muchos niños se quejan de que su vida escolar carece de sentido y son muchas las personas que hacen una crítica similar de sus propias vidas en general. Una forma de descubrir sentido es descubrir conexiones. Mientras no conocemos el contexto de un episodio, puede parecernos algo sin sentido. Si podemos ayudar a descubrir al alumnado las relaciones entre las partes y el todo que se dan en su experiencia, podemos ayudarnos a encontrar el significado de experiencias aisladas. Podemos identificar diversas maneras de descubrir el significado; descubrir alternativas; descubrir la imparcialidad; descubrir la coherencia; descubrir la globalidad; descubrir las situaciones; descubrir las relaciones parte – todo.
6. **Desarrollo de la capacidad de razonar.** Dice Lipman (1992a) que si se enseñara a razonar como si se tratara simplemente de los principios y reglas de la inferencia lógica, sería una materia árida que provocaría el rechazo de muchos estudiantes. Su por otra parte, se presentara el

descubrimiento del razonamiento en el marco de una novela infantil y si se hace ver que el razonamiento que se está aprendiendo es válido en el contexto más amplio de la vida de un apersona, la adquisición de los principios del razonamiento puede ser mucho más atractiva. Lo que no quiere decir que aprender y aplicar reglas a un tema simplemente como un juego que se puede dominar no pueda ser ameno en y por sí mismo. Pero para muchos niños y niñas no resulta sencillo ver los principios de la lógica como un juego y la consecuencia será que encontrarán el estudio de la lógica bastante aburrido. Más aún, cuando los niños y niñas descubren que el razonamiento aprendido en una clase puede ser aplicado en otras clases, que no se limita a un tema o disciplina sino que es tan útil en el patio de recreo y fuera de la escuela como en la escuela, entonces el efecto de lo que están haciendo al estudiar el razonamiento llega ser muy excitante.

7. **Desarrollo de la creatividad.** La verdadera definición de una relación estética es la de una relación de las partes con el todo, o del todo con las partes. Estar implicado en el arte, ser un creador de una obra de arte, es estar implicado en la organización de partes en todos. Es obvio que sin sensibilidad para esta característica esencial de las obras de arte, se puede dificultar muchísimo el desarrollo de las capacidades creativas del niño. Si el día escolar estuviera lleno de relaciones parte-todo significativas y si los profesores en su enseñanza prestaran una atención especial a la relación que guardan los fragmentos de conocimiento con el contexto más amplio de la experiencia de un niño, sería entonces posible que la comprensión de las relaciones parte-todo siguiera un proceso acumulativo en lugar de ir disminuyendo.
8. **Crecimiento personal e interpersonal.** La confusión que experimenta un niño, un joven acerca de su identidad personal, su futuro profesional, su modo de vivir cuando sea mayor, las expectativas familiares, las relaciones con los compañeros, la ambivalencia de la educación y otras cosas más, sólo se puede disipar si se anima al alumnado a que reflexione y analice la orientación fundamental de su propia vida. Sigue

remarcando Lipman (1992) que si Filosofía para Niños y Niñas fuera tan sólo un programa de lógica o pensamiento crítico, obviamente no podría ayudar al niño a disipar esa confusión. Pero el programa es mucho más que eso, supuesto que implica un diálogo sobre temas y conceptos con lo que el alumnado está luchando para darles sentido, a lo que se añade el situar al alumnado ante perspectivas alternativas que han sido elaboradas por filósofos de tiempos pasados. El alumnado experimenta una necesidad de reflexionar sobre aspectos claves de sus períodos de vida por el que pasan en esos momentos. No es suficiente otorgarle unas cuantas recetas para el comportamiento social y personal, simplemente porque no son válidas. Cada comportamiento está intrínsecamente relacionado con el contexto de la misma. Al alumnado le interesa no sólo las palabras en sí mismas, sino las creencias que empapan esas palabras, creencias que no están dispuestos a aceptar sin más explicaciones. El programa Filosofía para Niños y Niñas se toma en serio animar al alumnado para que piensen por sí mismos e intentará ayudarnos (alumnado y profesorado) a descubrir los "rudimentos" de su propia filosofía de vida. De nuestra propia filosofía de vida.

9. **Desarrollo de la comprensión ética.** Al animar al alumnado a que desarrolle una comprensión ética, debemos ayudarles a descubrir las relaciones que existen entre lo que se proponen hacer y la situación en la que se proponen hacerlo. Se debe sensibilizar al alumnado ante los aspectos éticos de una situación de tal manera que empiecen a sentir que lo que van a hacer es o no es apropiado cuando se están preparando para actuar. Ulteriores consideraciones sobre las consecuencias de una acción particular (para los demás, para uno mismo, para las instituciones sociales...) pueden llevarle a uno a modificar su valoración inicial. Pero una clara conciencia de las líneas generales de una situación moral y un sentido de cómo una acción propuesta va a ser adecuada para semejante situación (en términos de estar bien o mal) es el tipo de conciencia que debe aparecer como uno de los objetivos fundamentales de la educación ética. En la medida en

que el programa de Filosofía para Niños y Niñas insiste en el cultivo de la comprensión de la relación parte-todo, contribuye eficazmente al desarrollo del niño como una persona ética.

Salazar (1999) afirma que Lipman ha pretendido posibilitar el desarrollo del pensamiento poniendo en juego aquellas habilidades y destrezas que más claramente o de modo especial se ponen de manifiesto en cada edad o etapa de desarrollo. Así, si en un primer momento se centra en el descubrimiento de sí mismo y en la relación con el medio, pasa sucesivamente a incidir sobre cuestiones de carácter lógico, moral y social. No quiere esto decir que haya una edad para tratar cada uno de los temas, puesto que en todo momento los niños y niñas, los muchachos y muchachas se plantean cuestiones de todo tipo, sino que en cada momento el interés se centra más en unas cuestiones que en otras y se cuenta con más o menos recursos intelectuales y experienciales para plantearse unos temas u otros. El niño o la niña que en un momento descubre su corporeidad como algo que lo identifica y distingue, más tarde se descubre en la relación con los otros, sin que eso quiera decir que la relación con los otros no sea un tema presente en sus primeros años o que su corporeidad deje de preocuparle más adelante.

Para llevar a cabo este programa, Lipman elabora unos materiales adecuados y capaces de lograr los objetivos que pretende: desarrollar un pensamiento crítico y creativo, y facilitar su aplicación mediante una metodología adecuada. El programa que Lipman propone trata de posibilitar el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento para que, evitando todo tipo de adoctrinamiento puedan someterse a reflexión los valores, creencias, las normas, las actitudes, etc. Todo aquel tipo de cuestiones que tradicionalmente han abordado desde la filosofía o que, pertenecientes a las ciencias, pueden ser cuestionadas por ella. No obstante, aunque centrado en el terreno del pensamiento y convencido de que es posible razonar y establecer criterios que guíen la conducta no cae Lipman en el puro

intelectualismo, sino que trata de lograr una integración coherente entre lo que se piensa, lo que se desea y lo que se hace, poniendo en estrecha relación la razón, la afectividad y la conducta.

Es un programa que descansa, como ya hemos apuntado sobre dos grandes pilares: la comunidad de investigación y el diálogo. Los pasos que se siguen en la aplicación del programa en el aula son los siguientes:

1. Se dispone al alumnado en círculo para facilitar el diálogo.
2. Se lee un capítulo o episodio de una de las novelas o de los relatos. Para ello, se pueden emplear distintas técnicas de lectura: un párrafo cada uno, lectura matizada, etc. También el profesor o la profesora lee cuando llega su turno.
3. Luego se pide a los alumnos y alumnas que formulen en forma de pregunta cuantas cuestiones les haya sugerido la lectura. También para esto pueden emplear diversas dinámicas de trabajo.
4. Las preguntas se van escribiendo en la pizarra, indicando junto a ellas el nombre de la novela que la formula y la línea y página de la novela que la sugiere. Los alumnos y alumnas deben tomar nota de todas las cuestiones en su "cuaderno de clase". Estas preguntas se convierten entonces en el plan de trabajo para el debate en el aula.
5. Terminado el listado de cuestiones, se les pide que seleccionen aquella o aquellas que deseen comenzar a tratar.
6. Con la primera pregunta elegida comienza el diálogo. El modo de dirigir el debate responde a las orientaciones que la propia metodología propuesta por Lipman nos ofrece para conseguir un debate filosófico.
7. Para orientar y ayudar al diálogo se utilizan los ejercicios que aparecen en el manual del profesor correspondiente a cada una de las novelas. En el manual se ofrecen ejercicios, planes de discusión, cuestiones, textos, etc, que el profesor puede utilizar en su trabajo de orientación y coordinación.

8. Sin duda, el diálogo planteará la necesidad de investigar y profundizar en determinados temas que se suscitan. En dicha investigación se pueden utilizar todos los recursos necesarios para llevarla a buen término: búsqueda de documentación , aclaración de conceptos, trabajos complementarios, etc.
9. Después de cada sesión, los alumnos y alumnas han de escribir un pequeño resumen y valoración de lo que juntos han debatido: es lo que algunos denominan “página de diario”. La lectura de uno de ellos puede servir como introducción para la siguiente sesión.
10. Cuando el tema se da por debatido es importante recoger todo lo que se ha aportado. Para ello se puede confeccionar una redacción que ocupará un lugar específico en el cuaderno de clase.

Por otra parte, el programa que Lipman propone es sumamente abierto y ya se han desarrollado nuevos relatos en muchas partes del mundo, adecuándolos a la realidad social y al contexto que cada realidad propone. Igualmente permite la utilización de múltiples técnicas didácticas (clarificación de valores, discusión de dilemas, role-playing, teatro foro, cine foro, disco foro...) y posibilita y exige la adaptación a las circunstancias y condiciones concretas en que se vive: interés del alumnado, problemática del barrio, del país, etc.

El punto de partida de quienes intervienen en el diálogo no es un juicio sustentado en un criterio explícitamente formulado, sino una valoración que parte de la experiencia (individual y colectiva) y que, en principio, se manifiesta de forma espontánea e inconsciente. Y es que, en realidad, cuando emitimos un juicio, estamos dado por supuestos unos valores que, aunque no aparezcan explícitamente formulados, dirigen en todo momento nuestras afirmaciones e incluso e incluso nuestras preguntas. Por eso, a juicio de Poza (1991), toda investigación que se pretenda filosófica tiene que descubrir los criterios en los que se sustentan los juicios de la experiencia, y cuestionar su valor. La pregunta más crítica o radical sería aquella que cuestionara el valor de los criterios, es decir, el valor de los valores. La lógica de la experiencia exige, por

un lado, partir de la memoria y la imaginación espontáneas del alumnado y, por otro lado, hacer que esa imaginación y esa memoria sean reflexivas y reconozcan la lógica que las conduce.

El objetivo fundamental del Programa de Filosofía para Niños y Niñas sería doble: por un lado, hacer ver que nuestros juicios, desde los aparentemente más alocados hasta los que se pretenden meramente constataivos, se sustentan necesariamente sobre ciertos valores; por otro lado, ayudar al alumnado a elegir deliberada y reflexivamente unos determinados valores: los de la tolerancia, igualdad, en lugar de otros, por ejemplo los de la sumisión y la competitividad.

Podríamos resumir este epígrafe diciendo que Filosofía para Niños y Niñas es un programa cuyo objetivo fundamental es crear una comunidad filosófica de investigación donde se consiga ayudar a la persona a pensar mejor y por sí mismo, a pensar autónoma, crítica y solidariamente. Y este objetivo puede lograrse trabajando fundamentalmente tres aspectos. En primer lugar filosofía para Niños y Niñas se trata de un proyecto filosófico y como tal basado sobre una tradición y una historia de siglos de reflexión y elaboración que constituye el fondo de contenidos y conceptos sobre los cuales trabaja. Pero no se trata de aprender o transmitir esta serie de contenidos conceptuales, sino que lo que se busca es fomentar una reflexión sobre estos contenidos, vinculándolos a nuestra propia experiencia. Llevar la reflexión filosófica a todos los ámbitos del conocimiento: la naturaleza, la moral, la estética, lo social. En segundo lugar, Filosofía para Niños y Niñas entiende que destrezas o habilidades de pensamiento son rodos aquellos procedimientos, destrezas, estrategias o técnicas esenciales para desarrollar un buen razonamiento lógico, ético o estético. En cuanto a las actitudes y valores morales, tiene que ver como ya hemos indicado anteriormente, con la sensibilidad por el contexto y la capacidad de asumir distintas perspectivas y puntos de vista, de ponerse en el lugar del otro, la solidaridad y el respeto por los otros y por la pluralidad de ideas, opiniones y creencias. Si queremos que las personas mejoren su

capacidad cognitiva, sus habilidades de razonamiento y pensamiento, su actitud crítica y creativa, su carácter respetuoso y solidario para con los demás y con el entorno, en definitiva, si queremos que lleguen a ser personas, éstos tendrán que trabajar todos y cada uno de estos aspectos, clarificando y profundizando al mismo tiempo en los conocimientos filosóficos y en los valores éticos y estéticos adquiridos a lo largo de su propia educación y experiencias vitales.

Destacamos aquí el carácter constructivo y globalizador del programa de Filosofía para Niños y Niñas. Se trabaja el mismo tiempo forma (destreza y habilidades de pensamiento) y contenido (/conceptos filosóficos de todos los ámbitos del saber humano). Se trabajan las destrezas en todos los ámbitos de ese saber: cognitivo, creativo, ético, solidario, estético, ecológico... y no se fragmentan ni se aíslan las distintas destrezas que se trabajan, sino que se integran todas en el proceso del pensamiento y de la discusión filosófica.

Según Cortijo (1994), una de las frases originarias de un pensador español que más éxito ha tenido en el lenguaje de la calle es “yo soy yo y mi circunstancia”, que algunos radicalizaron afirmando escueta y provocadoramente: “yo soy mi circunstancia”. Con lo cual pensar sobre uno mismo sería pensar el mundo, y conocer el mundo, conocerse. El mismo Ortega y Gasset interpretaba la forma de vida de la época que le tocó en suerte como invadida por la urgencia y la prisa, características que espontánea y tópicamente atribuimos nosotros, con más razón, a la nuestra.

De ahí la necesidad de fomentar la conversación, el diálogo creativo, la correspondencia, el debate intelectual que busca la mejor razón entre todas las utilizadas en una discusión abierta. Este talante es el que, en definitiva, pretende llevar a las aulas el programa de Filosofía para Niños y Niñas. Pero más que asignar un determinado sentido al entorno lo que hemos de hacer es pensarlo, ser conscientes de cuanto nos rodea entendiendo por este “nos”, exclusivamente, la conciencia del yo moviéndose en las aguas agitadas por el

pensamiento abstracto y el emotivismo inevitable. La circunstancia que nos envuelve es la que encontramos antes y más allá de la propia epidermis. Sólo en ese concepto amplio y vital del entorno podemos encontrar el sentido al que aspiramos.

En definitiva, estamos viviendo tiempos de cambios en los sistemas educativos de todos los países. Se reforman estructuras, se discute sobre qué enseñar y cómo. Se debate sobre el nuevo currículo. Pero existe el riesgo de quedar limitados a formular nuevas propuestas en contenidos y metodologías, y olvidar un objetivo principal, a nuestro juicio, de la escuela: proporcionar al alumnado un lugar, un tiempo y unos medios para aprender a pensar.

Según García García (1991), en el currículo se verifican determinadas hipótesis sobre la naturaleza del conocimiento y del proceso de enseñanza/aprendizaje. La función de la investigación y desarrollo del currículo consiste en generar currícula cuyos componentes resulten articulados y explícitos, y queden sometidos, por tanto, a evaluación. Tales currícula son medios en los que las ideas se expresan en formas que las hacen comprobables por los profesores en los laboratorios que son las aulas. Cuando un currículo no resulta de una articulación de hipótesis, sino que es implícito y está tradicionalmente sancionado, entonces el alumnado es objeto de experimentación sin planificación ni control. Por desgracias, esta es la condición de la mayor parte de la población escolar (Stenhouse, 1985; 1987).

La dimensión ética y política de toda práctica educativa, el proceso de enseñanza/aprendizaje como camino para niveles más altos en la comprensión personal y conocimiento de la realidad física y sociocultural, la investigación en la acción y el profesor, la profesora autónomos que reflexionas sobre su práctica, son supuestos sobre el currículo compartidos por diversos autores como Carr y Kemis (1988), Elliot (1990), Giroux (1990), o Freire (1990).

La sociedad y el hombre actual necesitan de una educación que desarrolle la capacidad de pensar. Lipman (1985) caracteriza la educación para pensar frente a la educación para instruir. Tradicionalmente el estudio de la Filosofía se ha asignado al curriculum universitario y a unos contenidos más simplificados en los últimos años de la enseñanza secundaria. Desde este planteamiento, el introducir la filosofía en niveles educativos anteriores conlleva un progresivo empobrecimiento y superficialización. Pero si partimos de la importancia de los primeros años para la adquisición de las capacidades cognitivas del alumnado y nos proponemos desarrollarlas a lo largo de la escolarización, la enseñanza de la Filosofía cobra un sentido muy distinto. Si aceptamos que el desarrollo de las destrezas del pensamiento y la configuración de unos valores éticos y democráticos son objetivos prioritarios de la educación, la Filosofía como método de investigación ayuda al ser humano a reflexionar sobre sí mismo, y sus acciones, en el entorno físico y social, debe ser introducida desde los primeros niveles educativos. (Lipman, 1988). Este programa, en fin, no sólo se presenta como una innovación curricular más, sino como indicativo de una nueva etapa en la educación, puesto que conlleva una revisión de la institución escolar, de la función de la escuela, del papel del profesor, de los contenidos y la metodología de enseñanza/aprendizaje.

2.6.3. La construcción colectiva del pensamiento.

Miranda (1995) citando a Ortega y Gasset nos recuerda que cuando las creencias del ser humano hacen agua, cuando el mundo en que vive se vuelve ambiguo, cuando la experiencia tiene elementos que no encajan, que no tienen sentido, cuando el hombre y la mujer se encuentran en un mar de dudas, entonces se ponen a pensar. Y en el mismo sentido, Peirce (1988) nos dice que es la irritación de la duda la que excita la acción del pensamiento, que cesa cuando se alcanza la creencia. La función del pensamiento es la construcción de un sistema de significados, muchos de ellos en la forma de conocimientos y

creencias, que sirven al ser humano para comprender y orientarse en el mundo.

Sigue apuntando Miranda que el pensamiento humano consiste en la creación, interpretación y procesamiento de significados. Si adoptamos este punto de vista, tendremos que afirmar inequívocamente, pues, que se piensa por medio de signos. Unos signos remiten a otros, unos significados se encadenan con otros, y así se va formando un pensamiento colectivo, cuyo sujeto no es el individuo, sino la comunidad de hablantes. El ser humano, por tanto, construye signos para hacer inteligible su experiencia, pero su actividad creadora de significados siempre tiene que ser referida a la propia realidad, como fuente de significación, y a la cultura, como contexto significativo previo, desde donde los individuos se encuentran con el mundo y en donde disponen de un acervo colectivo de signos-pensamiento destinado a ser interpretado y que es, a su vez, condición de toda interpretación. Podemos decir con Peirce (1987) que todo pensamiento y todo conocimiento está determinado por un pensamiento y un conocimiento anterior y que, a su vez, tiene una existencia potencial, pues depende del pensamiento futuro de la comunidad.

Podemos resumir lo expuesto diciendo que no hay pensamiento sin signos, que no hay signos sin lenguaje y que no hay lenguaje sin comunidad; por lo tanto, podemos concluir de momento defendiendo la tesis de que el pensamiento consiste en un diálogo. Toda acción de pensar supone un diálogo con la tradición cultural, con los contemporáneos y, en última instancia, con nosotros mismos.

En este mismo sentido, Pérez de Lara (1995;36) realiza una diatriba interesante: "el otro es las mujer para el hombre, el loco para el cuerdo, el negro para el blanco, el extranjero para el nativo, el pobre para el rico... El otro es ese que está enfrente a mí y me mira con extrañeza o ni siquiera me mira: el otro es ese que está frente a mí y a quien yo miro con extrañeza o ni siquiera lo miro. No lo miro porque es visible y no quiero verlo. Me extraño

porque está aquí y quiero alejarlo. Esta tan aquí , que está en mí; por ello, aunque lo mire, no puedo verlo porque lo miro afuera, allá donde no está. Por esta razón, las prácticas con el otro han sufrido del mal de lo imposible y han sido casi siempre, en realidad, prácticas sobre el otro. Para actuar, vivir, estar con el otro hay que actuar, vivir, estar en el mismo lugar que el otro y, sobre todo, reconocerse en ese mismo lugar, saber que se está en el mismo lugar.

Para concluir este epígrafe, citamos a Caballero (1991), al revisar los aspectos psicolingüísticos del programa de Filosofía para Niños y Niñas. La metodología del programa se fundamenta en la discusión en clase. La importancia concedida al diálogo se explica si entendemos que las habilidades para la discusión constituyen la base de las habilidades para pensar. No sólo se concede importancia al desarrollo de la capacidad para pensar de los chicos y chicas, sino también a lo que piensan y cómo lo expresan para que pueda ser comprendido y discutido en el grupo, en la comunidad de investigación.

El hecho de sentirse escuchado y aprender a estimar las opiniones de los otros nos parece un elemento fundamental de cara al desarrollo de un autoconcepto positivo, ya que en este punto, especialmente, se dan cita muchas de sus dificultades. Con sus preguntas y comentarios se avanza hacia el desarrollo de habilidades de razonamiento filosófico que pretenden estar implicadas en cuestiones de transcendencia personal para el alumnado. Y es en este punto de la implicación personal de las cuestiones que se tratan donde nos interesa hacer especial hincapié. Esperamos que el interés por las preguntas que se susciten en el grupo no se agote en el tiempo en que estamos juntos, sino que vaya haciéndose parte de su forma de enfrentarse a la realidad, de modo que el cuestionamiento y la investigación personal y grupal persistan más allá del trabajo dentro del grupo.

2.7. Desarrollo moral en el programa Filosofía para Niños y Niñas.

2.7.1. Pensar con sensibilidad.

“Cada vida tiene una narración, cada narración tiene una vida” (Lipman, 1998). Esto escribía Lipman en el libro editado por García Moriyón “Crecimiento moral y filosofía para Niños”. Cada vida tiene, por lo menos una narración, pero algunas veces los detalles de la vida oscurecen los contornos de la vida. No podemos ver la vida con claridad porque está oculta por simples incidentes y sucesos. La vida empieza a surgir sólo cuando sus narraciones comienzan a surgir. El programa Filosofía para Niños y Niñas fundamenta su currículo en las novelas leídas en clase, como ya hemos estudiado. Por lo tanto el papel de las narraciones va a ser central en la educación moral planteada por el propio programa.

Las conexiones internas en una narración nos ayudan a arrojar luz sobre los sentidos de la vida. Quien ha escrito esas novelas que aún hoy constituyen el fundamento del programa, el profesor Matthew Lipman dice que escribir un relato se parece, en algunos sentidos, a vivir una vida, o incluso un conjunto de vidas. La textura de la experiencia de la vida revela sus características más críticas en sus matices emocionales. Cada emoción es una aventura experimental. Las narraciones nos permiten apreciar y compartir la textura emocional de vivir la vida. Los relatos están hechos de esos acontecimientos vividos. Y dado que toda emoción expresa una valoración, no debería ser sorprendente que cada madeja enrollada de sucesos vitales nos parezca importante.

Del mismo modo que un pasaje descriptivo en un relato nos permite apreciar sensaciones y percepciones que en caso contrario podríamos haber olvidado que las tuvimos en una ocasión, o que quizás nunca hemos experimentado, un

pasaje dramático nos permite apreciar sentimientos y emociones sin las que nuestra experiencia se empobrecería. Pero no se trata sólo de una suma de una simple suma de cualidades perceptivas o afectivas. La forma de un relato es el resultado de incontables relaciones: unas sensaciones con otras, con sentimientos, con ideas, con percepciones y así sucesivamente. Leer un relato es examinar la textura de esas conexiones y, de ese modo, pensar con sensibilidad.

Pero describir ese pensamiento como meramente sensible es no hacerle mucha justicia. Es un pensamiento que se toma en serio la dignidad, el valor de lo que está considerando, un pensamiento que cuida de aquello en lo que está pensando, un pensamiento que es compasivo porque representa un modo de participación compartida en las cualidades de las vidas narradas.

Así pues, la narración no es solamente un modo de conocer, es un modo de pensar porque implica rastrear las relaciones que constituyen el flujo y reflujo de la conciencia, una investigación en la vida emocional que anima y restaura lo que descubre. Si fuera un mero conocimiento, como es la mera explicación, representaría algo acabado en lugar de algo que está en marcha, algo con pretensiones de verdad en lugar de algo tentativo y provisional.

2.7.2. Narraciones filosóficas y juicio moral.

Lipman (1997: 122) escribe que “si algo sabemos acerca de la filosofía es que no puede ni podrá pensar por nosotros. Incluso si presentamos la filosofía en una estructura narrativa para hacerla más atractiva, o incluso si la condensamos en proverbios, máximas y refranes, no puede tomar las decisiones ni hacer los juicios que sólo nosotros podemos hacer”.

¿Sería razonable, se pregunta Lipman, concluir, por tanto que nada se puede hacer para reforzar el juicio moral y el carácter moral? En absoluto. La filosofía no posee recetas, pero nos puede ayudar a presentar los ingredientes que

forman parte de la elaboración de los juicios y, en la medida en que puede hacer esto con éxito, no puede dejar de afectar nuestro carácter para bien.

La investigación filosófica puede ayudarnos a analizar las situaciones problemáticas en las que nos encontramos para separar lo que merece una consideración de lo que no la merece, lo que es pertinente de lo que no lo es, lo que es significativo de lo que no lo es. Podemos centrarnos en los factores diversos, que podemos llamar consideraciones, y diferenciar las que son decisivas. Podemos examinar, nuestros criterios.

Una vez más, el diálogo en los relatos filosóficos se puede utilizar para aclarar distinciones vitales como la que existe entre lo deseado y lo deseable. A través de los relatos, la investigación ética puede ser iluminada y resaltada de tal forma que se puede examinar al detalle. Podemos observar un individuo o una comunidad, enfrentados a una cuestión ética problemática, construir hipótesis para formular y valorar las conexiones entre medios y fines con las que quieren trabajar. Según avanza la narración, podemos observar los progresos metodológicos que van haciendo, cómo los fines se transforman en fines a la vista y los medios en medios a la vista, de tal manera que el proceso de deliberación dialógica hace posible ajustar los ideales a las prácticas y las prácticas a los ideales.

Los relatos vienen muy bien para los objetivos de una educación moral, porque admiten el empleo de técnicas literarias poderosas, como la ironía, que permiten al autor satirizar o caricaturizar las conductas reprobables de una manera que no está al alcance de los escritores que manejan una prosa expositiva.

Proporcionar una educación moral inculcando máximas es algo escasamente efectivo. Un método más efectivo es la dramatización de la investigación ética de tal forma que se convierta en un modelo con el que podamos identificarnos.

Familiarizar a los estudiantes con lo que la sociedad espera de ellos es sólo parte, aunque importante, de la educación moral. También es necesario prepararlos para que sean capaces de pensar por sí mismos, a fin de que puedan renovar creativamente la sociedad en la que viven, si la situación así o demanda y, al mismo tiempo, favorecer su propio crecimiento creativo.

Al decir que la educación debe permitir a los estudiantes, a los chicos y chicas desarrollar las herramientas que necesitan para valorar las expectativas sociales de manera crítica, Lipman, Sharp y Oscanyan (1992) apuntan en realidad a reclamar que el papel del profesorado no se limite solamente a alentar el juicio crítico del alumnado. Porque el objetivo del programa no es sólo formar críticos, sino desarrollar seres humanos capaces de evaluar al mundo y a sí mismos objetivamente, así como de expresarse con fluidez y de forma creativa. La formación del pensamiento crítico es sólo parte de la labor del profesorado. El alumnado debe ser capaz de entender que, aunque la capacidad de distanciamiento para observar objetivamente las instituciones que le rodean es esencial, no es suficiente. Si uno está dispuesto a ser crítico, debe proponer nuevas y mejores alternativas. Es por eso por lo que el diálogo en el aula puede ayudar: hace surgir las ideas positivas y constructivas que los estudiantes pueden generar, así como sus ideas negativas.

El profesor, la profesora, son mediadores entre la sociedad y el alumno, la alumna. No es su papel el de adaptarlos a la sociedad, sino educarlos de tal modo que al final sea capaz de moldear la sociedad de forma que responda mejor a las inquietudes personales, que son siempre sociales. Tienen que ver con el bien común. Es importante para tener clara la vinculación moral en el programa de Filosofía para Niños y Niñas el hecho de que los educadores y educadoras reconozcamos la plasticidad de la sociedad y la de las personas, así como la necesidad de autorrenovación comunitaria que garantice la participación.

2.7.3.Hacia el desarrollo de la comprensión ética.

Uno de los objetivos básicos del programa Filosofía para Niños y Niñas es el del “desarrollo de la comprensión ética”, es decir el de formar en los estudiantes la capacidad para comprender racionalmente los interrogantes éticos que a diario se plantean. El término “comprensión ética” se refiere a un ideal a largo plazo que se espera ver realizado en futuras generaciones y para cuyo desarrollo cree poder aportar una serie de instrumentos y herramientas generales a través de todo su programa.

El desarrollo de la comprensión ética es, sin embargo, algo que no puede alcanzarse sin una propuesta claramente elaborada de formación ética. Y por “formación ética” entendemos todo aquel conjunto de tareas ordenadas a desarrollar en los niños y niñas y jóvenes la capacidad para comprender en qué consisten sus creencias, juicios, interrogantes, supuestos, etc. De carácter moral y para aprender a examinarlos críticamente. La formación ética es también una tarea a muy largo plazo, que compromete la vida en toda su extensión y en todas sus facetas (intelectual, moral, profesional, investigativa, sexual, etc); es un asunto que nos compete a cada uno y diariamente, y, por tanto, algo que no depende exclusivamente de la familia o la escuela, sino de la vida tomada en su conjunto.

Según Pineda (2002), el proceso de formación ética en Filosofía para Niños y Niñas comprende dos momentos fundamentales:

- La investigación ética.
- La educación moral.

La investigación ética implica tanto la identificación y comprensión como el examen riguroso y metódico de nuestras opciones morales. Es éste, por tanto, un proceso que sólo puede realizar una persona en la medida en que va

adquiriendo ciertas destrezas de razonamiento y una actitud madura y responsable ante la vida.

La educación moral es, sin embargo, un proceso mucho más básico que el anterior, pues implica una formación de los hábitos que conforman nuestro carácter que debe empezar desde el momento mismo de nuestro nacimiento. Si nos atenemos a la definición de Bennett y Dunne (1991) según la cual “la educación moral es la formación de la mente y el corazón para inclinarlos hacia el bien”, podríamos decir que éste es un proceso que comienza con la manera como se forman, desde nuestra primera infancia, nuestras formas de reaccionar a estímulos y el tipo de hábitos de todo tipo (de orden, de aseo, de respeto hacia los otros, etc) que conforman nuestra educación más temprana, que se continúa a través de sanciones, reglas, exhortaciones o consejos y que implica, además, la introyección de una serie de pautas de comportamiento y de exigencias morales que se suceden a lo largo de toda nuestra vida.

La educación moral que se propone ofrecer Filosofía para Niños y Niñas se hace desde una perspectiva en la cual se invita a niños, niñas y jóvenes a que se eduquen moralmente indagando sobre sus propios hábitos, sobre los contenidos morales que se les enseñan de diversas formas o sobre las exigencias morales que se les hacen en distintos ámbitos; la educación moral, pues, incluye como uno de sus factores esenciales la investigación ética.

Para hacer investigación ética es imprescindible la formación de una comunidad de indagación ética. Dice al respecto Lipman (1998:23) “el fin de la investigación ética no es enseñar a los niños ciertos valores particulares; más bien es una consideración constante y sin término de los valores, patrones y prácticas por los que vivimos, que se discuten de forma abierta y pública para tener en cuenta todos los puntos de vista y todos los hechos. Es un postulado de la investigación ética que esa discusión y reflexión, cuando se desarrolla en una atmósfera de mutua confianza, sinceridad e imparcialidad, puede contribuir más a formar la responsabilidad y la inteligencia morales en los niños que

ningún otro sistema que se limite a familiarizarlos con las “normas” y que insista en que ellos “cumplan con su deber”.

En definitiva, Lipman nunca estaría de acuerdo en que la reflexión ética sólo sea posible a partir de una determinada edad, porque parte de la base de que cualquier edad es buena para hacer reflexiones de carácter ético. Pretende explicar el crecimiento moral de una manera más integradora y más acorde con el papel que puede tener la interacción con el medio, en condiciones adecuadas que posibiliten la vivencia y la reflexión personal dentro de un marco de diálogo y búsqueda cooperativa. Lipman, entonces, a juicio de Salazar (1996) insiste precisamente en que es necesario comenzar esta reflexión a edades muy tempranas, para desarrollar de ese modo capacidades y destrezas que luego es más difícil lograr.

2.7.4. Socialización en valores. Valores en sociedad.

A juicio de Taberner (1994), el gran debate norteamericano en el que Lipman no fue tenido en cuenta se produce entre comunitaristas y universalistas.

Los **universalistas**, seguidores de Kohlberg, priorizan el desarrollo del razonamiento moral como clave de la educación moral y ciudadana. Individuos racionalmente educados para lo moral llegarán a un entendimiento sobre cómo constituir una sociedad racional justa. Kohlberg, además de en Piaget , se inspiró en la teoría de la justicia de John Rawls para su planteamiento, el cual queda muy próximo a la Ética Discursiva de Habermas y Apel (1992). Kohlberg entiende la racionalidad moral como una estructura ontogénicamente desarrollable del psiquismo humano, que puede emerger en cualquier cultura, de ahí su validez universal. Aun así, sólo desde el 5º estadio se desarrolla más allá de las convenciones morales de su entorno, lo cual es la meta de la educación ético-cívica en la escuela, donde ha de llevarse a cabo en el marco de una comunidad escolar justa (Kohlberg ,1989).

La dimensión ética en Kohlberg se refiere a valores morales. Éstos los define como juicios prescriptivos acerca de lo bueno y de lo malo, socialmente hablando. Su modelo es prescriptivo y desde el punto de vista teórico plantea una reflexión teórico-preceptiva acerca de la ética y los valores. Hagamos un somero “retrato” sobre este planteamiento de Kohlberg.

Según aportan Elexpuruice y Medrano (1995), en la teoría de Kohlberg se parte de la existencia de principios morales universales, cobrando importancia los juicios o razonamientos morales, que a diferencia de los juicios sociales se orientan a los valores y no a los hechos. Kohlberg concibe el desarrollo de valores como el resultado de la interacción entre las estructuras internas del sujeto y las estructuras del medio ambiente que se manifiestan a través de un proceso evolutivo. Y continuando los estudios de Piaget (heteronomía y autonomía moral), Kohlberg establece tres grandes niveles (preconvencional, convencional y postconvencional) y seis estadios de razonamiento moral. La evolución de estadios está relacionada con la edad y con el desarrollo cognitivo. Así, una condición necesaria pero no suficiente para alcanzar el nivel postconvencional es poseer la estructura de pensamiento formal. Kohlberg, en la línea de la epistemología genética de Piaget, postula la existencia de categorías (principios morales) universales, del mismo modo que existen las categorías de espacio y tiempo. Esta universalidad, en el enfoque cognitivo-evolutivo, es necesario interpretarla desde la reversibilidad con la que un sujeto toma una decisión moral. Hace referencia a principios que se puedan aplicar a cualquier contexto, y no a normas culturalmente concretas. Estos principios afectan al respeto necesario entre las personas como fines y no como medios.

El concepto cognitivo para Kohlberg, significa el cambio de estructuras de conocimiento en términos de los significados que el sujeto encuentra en el mundo. El razonamiento moral está en la base del planteamiento. Es una perspectiva racionalista que, a juicio de Elexpuruice y Medrano (1995) descuida las variables emotivas y no da cuenta de las relaciones entre razonamiento y

conducta. La evaluación del razonamiento moral se realiza en función de los argumentos verbales que el sujeto nos ofrece. Se explica la evolución de un pensamiento menos equilibrado a un pensamiento más equilibrado y maduro; o la transición de un relativismo ético o un juicio basado en las normas convencionales a la construcción de principios autónomos.

Las teorías o modelos se entienden en la actualidad como instrumentos que construimos para manejarnos en una realidad cuya complejidad y riqueza nos desborda (Linaza, 1992) En la medida en que los modelos teóricos nos ayudan a comprender la realidad, y en este caso una realidad tan compleja como es el mundo de los valores, la interacción que hemos tratado de realizar entre estos dos modelos, nos plantea la necesidad de una teoría global para comprender adecuadamente, dentro del marco del conocimiento social, el desarrollo de los valores en educación.

Kohlberg, en la elaboración de su teoría, tuvo en cuenta las aplicaciones educativas, sobre todo en los últimos trabajos de intervención educativa, donde resalta la importancia de trabajar la “atmósfera moral” a través de lo que él denominaba “comunidad justa”. Como resultado de los programas de intervención a través de las escuelas democráticas, su modelo evoluciona de un enfoque cognitivo-evolutivo hacia un enfoque de “atmósfera institucional”.

Los planteamientos **comunitaristas** se apoyan en muy diversas tradiciones (los hay de pensamiento débil, como Rorty, aristotélicos como McIntyre, o hegelianos, como Taylor). Pero todos ellos insisten en concebir la educación cívico-moral desde la socialización. Sólo compartiendo afectiva y culturalmente tradiciones y formas de vida comunitarias es posible el desarrollo moral; para entenderse y llegar a acuerdos sobre el mejor modo de organizar la vida hay que situarse dentro de una comunidad histórico-cultural real. El universalismo crítico es un ejercicio filosófico útil, pero sobre una base previa de socialización, afectivamente interiorizada, que preserve las formas de vida que sostienen la comunidad.

Filosofía para Niños y Niñas, a juicio de Taberner (1994), es más proclive al universalismo crítico que al comunitarismo, aunque se practique una especie de “comunitarismo procedimental”. No son valores comunitarios previos los que marcan la educación moral en Filosofía para Niños y Niñas, sino la libertad de pensamiento, tolerancia, respeto, racionalidad crítica, como universales morales para cualquier comunidad. Los contenidos locales, en todo caso, son puestos por los participantes.

El comunitarismo, en cambio, alarmado por los déficits de socialización, adopta una actitud culturalmente conservadora, tratando de inculcar las reglas prevalecientes antes de ponerlas en cuestión.

Lipman se sitúa en la tradición del liberalismo crítico, en su corriente menos individualista. Considera la democracia como algo a buscar por el grupo, no como algo hecho, con lo cual Filosofía para Niños y Niñas no legitima de entrada los valores o disvalores circunstantes y apunta hacia una democracia participativa. Es en eso más radical que Kohlberg, pues Lipman cree a los niños y niñas capaces de distanciamiento crítico aún antes de llegar a la presunta etapa socializante de la moral convencional. Lipman se desmarca así, a la vez, de cualquier comunitarismo autoritario o conservador que no estimule la crítica universalista abierta desde la infancia.

Taberner (1994: 75) no cuestiona la sabiduría encerrada en el Proyecto Lipman, “que la tiene y mucha; ni su utilidad para educar en el librepensamiento, lo cual es un objetivo siempre deseable. Pero quienes nos servimos de él deberíamos hacer un esfuerzo para hacer presente Filosofía para Niños y Niñas en los foros de discusión teórica, conectarla más con hechos sociales relevantes, y romperle el molde ideológico, para hacerla aún más crítica”.

El programa de Filosofía para Niños y Niñas pretende ser, a juicio de Salazar y Muñoz (1995), una contribución a la educación moral. Se presenta como un programa en el cual:

- 1- A través del diálogo filosófico se tiene como meta desarrollar destrezas de pensamiento en los estudiantes que les permitan construir razonamientos correctos sobre problemas morales.
- 2- Con el diálogo y el respeto a la decisión personal última se asume el reto de contribuir en la formación del carácter de niños y niñas y adolescentes para que puedan responder en la práctica de forma creativa a los problemas que encuentren.
- 3- En el diálogo cooperativo, capaz de generar un clima sensible a los problemas morales y a las personas, se permite que se tenga la experiencia de vivir en un contexto de mutuo respeto, de cuidado de los otros, de indagación cooperativa, disciplinada, libre de arbitrariedades e indoctrinación.

Parece que como metodología educativa, la propuesta del programa Filosofía para Niños y Niñas de Aprender a Pensar se desarrolla sobre la base de la consecución de ese sujeto autónomo capaz de desenvolverse de manera moralmente satisfactoria en estas sociedades postmodernas del capitalismo tardío. Así pues, y como indica Fernández Segura (1998), se pretende llevar a cabo el desarrollo integral del sujeto atendiendo a tres ámbitos:

- 1- Educación en el bien-pensar. Se potencia el desarrollo del pensar como proceso por el cual nos constituimos en individuos y en sujetos con criterios y fundamentalmente con capacidad de elección y decisión. Consiste en una recuperación del concepto aristotélico de deliberación: es preciso considerar la acción, mi acción antes de llevarla a cabo; el sujeto se va constituyendo desde varios presupuestos:

- Con la palabra. Discursivamente puesto que se trata de desarrollar una argumentación racional y debatirla.
 - Su marco es el grupo. Por lo que se pretende confrontar puntos de vista y construir opiniones y acuerdos fundamentados de manera conjunta.
 - Se adquieren compromisos que suponen niveles importantes de responsabilidad tanto individual como grupal, ya que los acuerdos logrados luego resultan ser evaluables.
- 2- Educación en el bien-hacer. La consecuencia inmediata del bien-pensar es ser capaces del bien-hacer, de manera que la acción consecuente con la deliberación previa aparece como una acción moralmente correcta. Somos conscientes de nuestros propios actos y nos permite dar cuenta de ellos, evaluarlos en un proceso siempre dinámico de revisión y ajuste con la realidad.
- 3- Educación en el bien-sentir. El sujeto que piensa-pacta-hace en principio tiene todas las posibilidades de sentirse bien. Aunque la afectividad resulta ser una de las esferas más desatendidas tal vez por su complejidad, está siempre presente en nuestras vidas y constituye esa señal invisible (o no tan invisible) que nos indica si todo va bien. El sujeto que piensa y hace de manera consciente intentando ser consciente de sus actos, ejerce de igual manera un control sobre la afectividad que le permite evaluar sentimientos y adecuarlos manteniendo su equilibrio como persona; y la razón de todo es el saberse con unos criterios propios que lo identifican como sujeto autónomo con los cuales se sitúa en el mundo, sea éste el que sea y cambie lo que quiera cambiar.

2.7.5. La dimensión estética.

Si partimos de que el objetivo general del programa Filosofía para Niños y Niñas es ayudar a que los estudiantes aprendan a pensar mejor por sí mismos, este ideal es afín a la educación estética, como señala de Puig (2002). Se puede y se debe enseñar a pensar en términos de sensación, colores, formas y composiciones, puesto que la percepción es también pensamiento. Es preciso que juntos, estudiantes y profesorado, apliquemos el razonamiento lógico a la contemplación del arte en la misma medida que debemos racionalizar los sentimientos y emocionar el razonamiento. En palabras de Lipman (1992b): “En lugar de poner siempre la inteligencia por encima o contra los sentimientos, un educador debería centrar sus esfuerzos en hacer que los deseos fueran más inteligentes y las experiencias intelectuales más llenas de emoción”.

En el mismo sentido que no se puede escindir la lógica de la ética, tampoco se debe separar el pensamiento del sentimiento: “La sensibilización por la percepción estética nos puede conducir a un conocimiento moral más profundo y a un sentido de la proporción” (Lipman, 1992b). La educación para el arte, sigue apuntando De Puig en la obra citada, cuenta con una vieja tradición que la sostiene y unos buenos replanteamientos que la actualizan; por tanto, no puede ser considerada como una disciplina de segunda clase en el currículo escolar obligatorio.

El trabajo a través de la educación estética permite:

- Favorecer una observación atenta para poder dialogar y así enriquecer todavía más las experiencias estéticas personales. En el currículo de Filosofía para Niños y Niñas se plantean las actividades como una aportación al desarrollo expresivo del lenguaje, especialmente al lenguaje de los sentidos (sensaciones, formas, colores, impresiones) y al lenguaje conceptual del arte.

- Elaborar criterios propios, conscientes y argumentados. Una misma pieza puede agrandar a alguien y puede desagradar a otra persona, pero hace falta ver cuál es el análisis para usar argumentos más pertinentes, criterios más contundentes. La reflexión sobre el arte es una práctica de aprendizaje porque supone aceptación de otras visiones, comprensión de nuevos puntos de vista, y a la vez permite una reflexión sobre las propias creencias y opiniones.
- Potenciar la capacidad de orientarse. La educación estética, con lo que comporta de selección de criterios, favorece la creación de un gusto personal, justificado y consciente. Y también la capacidad de defenderse. Si se conocen los procedimientos o medios que usa la publicidad para crear ciertos efectos, quizás se puedan aniquilar los efectos alienantes que produce.
- Racionalizar las situaciones que suponen conflictos de valores. El campo educativo de la imaginación no está reñido con el campo de la coherencia, supuesto que la exigencia de razonabilidad y pertinencia en los juicios, son condiciones indispensables para conseguir un pensamiento crítico.
- Potenciar el pluralismo y no el relativismo (se pueden decir cosas contrarias de una obra). Ciertamente en estética se puede decir que cada uno tiene una visión distintas, pero eso no puede hacernos olvidar que no todos los puntos de vista son igualmente defendibles. Siendo la estética una disciplina valorativa que está basada en la distinción y la decisión, su aplicación conecta con la capacidad de emitir juicios razonables, documentados y justificados.
- Favorecer el conocimiento, ya sea propio o del mundo en el que vivimos. Comprender lo que nos dice una obra de arte es una especie de reencuentro con uno mismo.

Ejercitar habilidades de pensamiento a través del arte nos permite dotar a los niños y jóvenes de recursos personales y colectivos para disfrutar de una obra. Enseñarles a mirar, pero también a escuchar, a dialogar, a interpretar, a inventar, a disfrutar de las obras y a ser conscientes de su propio gusto. No sólo a saber que una cosa les gusta o no, a tener preferencias, sino igualmente poder razonar el gusto, explicar por qué una obra, una línea o un color nos resultan atractivos.

Una finalidad importante que se persigue es que los estudiantes aprendan a pensar en términos de sensaciones, colores, formas, composiciones, aplicando el razonamiento lógico a la contemplación del arte para ser buenos contempladores; que disfruten, pero que critiquen, que tengan un criterio y sean capaces de crear.

La decisión de usar relatos como material sustitutivo de un libro de texto es ya una decisión que prioriza una forma de transmisión artística. Los niños y las niñas tienden a asimilar más que a rehusar el material contextualizado, por ejemplo presentado en forma de relato. Estas novelas que presenta el currículo del programa presentan las siguientes características, como formas literarias:

- La novela filosófica es una obra de ficción que consta, en la medida de lo posible, de diálogos. Cada página está llena de abundantes ideas filosóficas, de manera que resulta extraño que el estudiante lea una página sin tropezar con algún problema, alguna polémica o alguna perplejidad.
- Los personajes de la novela se implican en una cooperación intelectual, ellos mismos forman una comunidad de investigación; así la historia se convierte en modelo de comportamiento para los estudiantes del aula.
- Cada novela intenta ser ejemplar en mostrar a los protagonistas de los relatos en el momento de descubrir la

naturaleza de la disciplina en que se espera que piensen los chicos y chicas en el aula.

- Los personajes de ficción suelen comportarse como los niños y niñas de carne y hueso, puesto que dudan, quieren, piensan, lucubran, inventan, recuerdan, idean y se preguntan sobre el mundo.
- Los personajes, a semejanza de los niños y jóvenes reales, sirven para crear una corriente de simpatía que permite ponerse en el lugar del otro, que llamamos empatía y que nos ayuda a identificarnos con los personajes o no, y por ello discutimos con verdadera pasión a veces, las situaciones que plantea la novela.

Así son las características de las novelas, de tal suerte que Lipman defiende la imaginación literaria precisamente porque parece un ingrediente esencial de una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas pueden estar o no distantes de la nuestra.

En palabras de Lipman (1992b: 130): “La literatura, y en concreto en la forma que presenta el relato y la narración es perturbadora de una manera en que rara vez lo son la historia y las ciencias sociales. Como suscita emociones poderosas, desconcierta e intriga. Inspira desconfianza para la sensiblería convencional, y provoca una confrontación a menudo también dolorosa con nuestros pensamientos e intenciones. La novela constituye un paradigma de un estilo de razonamiento ético que es específico al contexto sin ser relativista, en la que presenciamos una idea general de la realización humana en una situación concreta, a la que nos invita a entrar mediante la imaginación. Es una forma valiosa de razonamiento público, tanto desde una perspectiva intercultural como desde una intracultural”.

En la novela, apunta De Puig (2002), se dan al menos estos ingredientes:

- Nos muestra a los personajes desde dentro, con toda su complejidad; nos describe la riqueza del mundo interior, con lo que nos permite seguir las peripecias que se dan en un contexto concreto.
- Interés por la vida cotidiana, por aquello que es común, por las personas que se cruzan en nuestro camino y por las cosas que compartimos los humanos: el día a día.
- La acción y la peripecia, la narración y la descripción son inseparables del placer estético que nos producen.

2.8. Política y democracia en el programa de Filosofía para Niños y Niñas.

Gregory (1997) apunta los principios de procedimiento que se dan en el seno de la comunidad de investigación en el programa. Estos principios, a juicio de Gregory son tres: **la participación, el respeto y la tolerancia**. Estos principios de procedimiento se combinan para formular una moralidad pública que conduce a una investigación filosófica de naturaleza pluralista y de final abierto. La participación universal significa que cada estudiante en la comunidad tiene la oportunidad de participar, de expresar sus ideas y preguntas, y que éstas sean escuchadas y consideradas seriamente por la comunidad. Aunque no es difícil averiguar que los miembros de la comunidad no tienen la misma “chance” de agregar sus puntos de vista e interrogantes a las deliberaciones de la comunidad, por la razón que fuere, tienen una oportunidad desigual de que sus intereses sean cultivados y aun protegidos por la comunidad.

El silencio de un miembro de la comunidad puede señalar una desventaja personal o cultural injusta que hace difícil su participación en “esa” comunidad y



es responsabilidad de la comunidad investigar el por qué y, en lo posible, corregir o compensar.

La sensibilidad y preocupación requeridas para extraer los puntos de vista y los intereses de las personas situadas en los márgenes de la comunidad, de quienes no les es fácil o no les interesa en principio hacerse escuchar sus puntos de vista e intereses, es una parte integral de la comunidad de cuestionamiento e investigación filosófica. Esa parte integral es la que llamamos respeto. Respeto, es decir requisito de que cada contribución de todos los miembros de ser seriamente considerada. La participación plena requiere más que la oportunidad de ser escuchado; requiere el respeto interesado e intelectual de la comunidad entera.

Los puntos de vista y las preguntas de una persona son respetados cuando los otros en la comunidad genuinamente intentan entenderlos y le dan un peso equitativo en la investigación. Esta consideración justa impone procedimientos intersubjetivos tales como:

- Dar tiempo a las preguntas de todos.
- Prestar atención, poner interés en cada uno de los toros
- Ayudar a cada uno de los otros a considerar imparcial y justamente esos puntos de vista.

A juicio de Gregory, en una comunidad de cuestionamiento e investigación, la tolerancia es una virtud a ser practicada cuando se ha llegado a un *impasse* (una divergencia insuperable): cuando puntos de vista razonables y divergentes relativos a la moralidad privada se convierten en convicciones irreductibles e irreconciliables. La tolerancia se funda en un compromiso con el pluralismo que determina que los miembros de una comunidad soporten que los otros vivan sus divergentes moralidad privadas. En cualquier caso, la comunidad de investigación no es un fin en sí misma, supuesto que en el programa Filosofía para Niños y Niñas no existen “fines en sí mismos” tal y como preconizara

Dewey (1939). Supuesto que uno de los aspectos sobre los que Dewey insiste más es su afirmación de que no hay fines en sí mismos, en el sentido de que los fines no son consecuencias únicas de medios particulares y además en sí mismos no aportan consecuencias. Éste es el erróneo debate en relación al tópico de que los fines justifican los medios, pues implica que los medios utilizados han de llevar a una consecuencia deseable y no a otras. Dewey apuesta por “fines inestables” (fines provisionales modificables) en lugar de la rigidez y el estatismo de los “fines en sí mismos” abriendo la posibilidad de la deliberación sobre fines inestables alternativos que puedan ser alcanzados a través de diferentes medios.

Lipman (1997) dice al respecto que cuando propone una relación fines-medios entre democracia y educación hemos de cuidar que se revisen constantemente los planteamientos de uno y otro. Desde el momento en que la sociedad es el producto de las escuelas, la calidad de su democracia reflejará la calidad de sus procesos educativos. Cuando la educación se convierte en una educación investigadora y para la investigación, el producto social de dicho cambio institucional será no una mera democracia, sino una democracia también como investigación. La sociedad democrática en la que vivimos suele apelar a la investigación sólo en casos extremos y de mala gana para justificar ciertas recomendaciones o decisiones, pero que, por ejemplo, en materia económica llegan a la conclusión de que son problemas imposibles de manejar. La regla de oro por que se rigen muchas prácticas políticas, con la aceptación de la mayoría de los partidos, es que todo irá mejor si se multiplican las ventajas y los beneficios para aquellos sectores más aventajados y poderosos de nuestra sociedad. Pero estas máximas no resuelven nada. En general, los poderes económicos suelen actuar impunes e incluso obtener coberturas políticas en sus operaciones, aunque destruyan o mermen a los seres humanos o al medio ambiente.

Si la educación ha de preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad más cuestionadora, entonces la educación ha de ser indagadora y para la

indagación. Ello supone convertir cada clase en una comunidad deliberativa e inquisitiva. Al respecto, continua Lipman (1997:325): "La estructura social de la comunidad de investigación lanza un puente necesario entre el carácter institucional de la familia y la democracia como investigación, esta última necesaria en nuestra sociedad. Lo que aporta la comunidad de investigación es un núcleo que representa y a la vez anticipa esta sociedad compuesta por comunidades plenamente participantes, una sociedad que es una comunidad de dichas comunidades. En los últimos años, escritores como Benjamín Barber (1984) está haciendo llamada urgentes para pasar de la "democracia liberal" a una "democracia fuerte". En la primera, la participación del individuo viene limitada al secreto y al aislamiento del voto, mientras que en la segunda la participación se produce en innumerables comunidades públicas que caminan hacia una comunidad democrática global".

La comunidad del aula puede desempeñar un papel mediador entre la familia y la sociedad o entre las particularidades culturales y étnicas y la sociedad global. Pero también puede mediar entre las distintas opciones de resolver problemas sociales por consenso democrático, por investigación científica o en aquellos casos en que sólo se plantee la utilización del poder económico o de la fuerza social. En sus deliberaciones puede arreglar problemas entre grupos, ayudando a distinguir entre aquellos que son de solución inmediata de aquellos que requieren un examen más profundo. De esta forma, la comunidad de investigación en el aula serviría de zona de amortiguación válida, pues vetaría la toma inmediata de decisiones en cuestiones que exigen más deliberación mientras propondría la acción inmediata en los casos en que el juicio fuese ya definitivo y la acción obligatoria.

Y esto es así, a juicio de De la Garza (2002) porque el concepto de comunidad en el programa Filosofía para Niños y Niñas está ligado a la tradición de donde toma su fuerza, aunque este vínculo pueda ser también problemático cuando se entiende como contrario al movimiento o al cambio y, sobre todo, cuando justifica la exclusión. La noción de comunidad tampoco puede afirmarse como

externa a los fines individuales; por ello muchos autores se acercan al concepto fuerte de comunidad, según el cual la comunidad es un modo de autocomprensión que es constitutivo de la identidad de los sujetos. En palabras de Sandel (1982:150) “decir que los miembros de una sociedad se encuentran ligados por un sentido de comunidad no es sólo decir que poseen sentimientos comunitarios y que persiguen fines también comunitarios, sino más bien que conciben su identidad –el sujeto y sólo el objeto de sus sentimientos y aspiraciones- como definida en cierto grado por la comunidad de la que forma parte”.

Mead (1934) hace una crítica de los partidarios de la teoría del contrato social, especialmente Hobbes, para quien la sociedad es sólo un conglomerado de individuos cuyas pautas de conducta, deseos, satisfacciones e incluso formas de comunicación, son anteriores a la sociedad. En otras palabras, para Hobbes, la sociedad es un derivado de la personalidad humana y se sostiene y conforma a partir de los esfuerzos conjuntos y coordinados de los individuos. Esta posición adolece para Mead de graves deficiencias. Por un lado, no puede explicar satisfactoriamente lo que es la mete; por otro, su metodología es reduccionista, ya que considera que es posible analizar los todos sociales como sumas y productos de los individuos y, por tanto, hace imposible el análisis del significado y de la evolución y función del lenguaje y la conciencia. Por el contrario, para Mead (1934:7), el todo es más concreto que la parte:

“En psicología social no construimos la conducta del grupo social en términos de la conducta de los individuos que la componen; nuestro punto de partida es una totalidad social dada de actividad grupal compleja, en la que analizamos (como elementos) la conducta de cada uno de los individuos que la forma. Esto es, tratamos de explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social. Para la psicología social, la totalidad (la sociedad) es anterior a la parte (el individuo), y no la parte anterior a la totalidad, y la parte se

explica en términos del todo, no el todo en términos de la parte o las partes”.

En opinión de De la Garza (2002), Mead (1934: 138) se explica el proceso de llegar a ser uno mismo como mediado por la socialización, o incluso imposible sin ella. El ser humano debe ser socializado para llegar a ser él mismo: “el yo, como aquello que puede llegar a ser un objeto para sí mismo, es una estructura social y surge en la experiencia social... es imposible concebir a un yo surgiendo fuera de la experiencia social”.

Pero así como el individuo adquiere conciencia de sí mismo mediante un proceso socialmente mediado, también adquiere conciencia de los otros individuos, lo cual es especialmente importante, tanto para su propio desarrollo como para el del grupo al que pertenece. En la comunicación humana es posible para un individuo ponerse en el lugar del otro. Esto es de capital importancia para el logro de actividades cooperativas, ya que permite el control sobre la propia respuesta; el control social que opera a través de la autocrítica sirve para integrar al individuo y a sus actos al proceso social organizado de experiencia y conducta.

Pero el control social no ahoga la autoconciencia individual; por el contrario, es constitutivo de la misma, ya que el individuo sólo puede ser individuo consciente en tanto que es miembro del grupo y participa en el proceso de experiencia y actividad. La organización de lo que Mead llama comunidad autoconsciente depende de la capacidad de sus miembros individuales para ponerse en el lugar del otro.

Peirce (1988) concebía la comunidad de investigadores como un grupo ideal de personas que buscan un método de investigación autocorrectiva en el sentido de que la objetividad se encuentra en la actividad deliberativa de la comunidad como totalidad. En ella se combinan los talentos individuales y el compromiso de todos con la autocorrección y con el pensamiento crítico. Pero la práctica de

la investigación en el contexto de la comunidad de investigadores o intérpretes no es sólo de carácter epistemológico, tiene también una dimensión ética. La participación en la comunidad ayuda al desarrollo de hábitos y actitudes como el compromiso con la autocorrección, y la disponibilidad para recibir nuevas ideas, la seriedad, la perseverancia, la honestidad y la cooperación.

El más importante medio de acción social es, sin duda, la educación. La filosofía, a juicio de Dewey (1944:72) desemboca naturalmente en la teoría de la educación y podría ser llamada "teoría general de la educación". La educación debería ser un proceso continuo de reconstrucción en el que se avanza desde la experiencia inmadura hacia una experiencia cada vez más preñada de significado, más sistemática y ordenada, bajo la guía deliberada del maestro, de la maestra. La educación es, pues, a juicio de De la Garza (2002) una reconstrucción de la experiencia cuida dirección o meta es la inteligencia. Pero la inteligencia no debe ser confundida con la razón en sentido estrecho, es decir, la habilidad de hacer inferencias y sacar conclusiones de premisas. Más bien debe ser entendida como un conjunto de hábitos flexibles y en desarrollo que involucran la sensibilidad, la habilidad de discernir, la complejidad de las situaciones, imaginación que permita vislumbrar nuevas posibilidades e hipótesis, objetividad en el juicio y evaluación de valores y opiniones conflictivas, memoria para aprender de experiencias anteriores y valor para cambiar las propias convicciones cuando sea necesario. Es por esto que Dewey considera que la verdadera educación es educación moral, ya que incluye la evaluación inteligente.

Pero este ideal educativo sólo puede ser realizado cuando los parámetros de la investigación científica sean parte de la vida compartida de la comunidad democrática. Dicho de otro modo, las instituciones educativas deben modelarse de acuerdo al ideal de la comunidad científica a fin de lograr el desarrollo de la inteligencia científica en los niños y niñas.

A medida que una sociedad avanza debe darse cuenta de que no sólo es responsable de transmitir y conservar su patrimonio cultural, sino de poner los medios para lograr una sociedad mejor. La escuela puede ser el agente principal para lograr este fin, puede convertirse en el mejor medio de reforma social en el camino hacia una sociedad más inteligente y más humana.

Los seres humanos pertenecemos al continuo de la naturaleza, pero tenemos la capacidad de desarrollar hábitos, disposiciones, sensibilidad y virtudes que constituyen la inteligencia reflexiva; sin embargo, esto sólo es posible en el contexto de una vida comunitaria adecuada. Lo que el individuo es y su forma específica de manifestar la individualidad están constituidos en parte por el tipo de comunidad en la que participa, y la mejor comunidad en la que podemos participar es la comunidad democrática.

2.8.1. Sobre el derecho de pensar.

A juicio de De la Garza (1993) El intento del profesor Matthew Lipman es hacer accesible el proceso de investigación filosófica a los niños y niñas y ello por varias razones:

- La necesidad de reconocer el derecho de los niños y jóvenes a ser partícipes de los logros de la cultura humana.
- La Filosofía cumple una función central en el desarrollo integral del ser humano.
- La necesidad que enfrentan las sociedades contemporáneas de contar con ciudadanos preparados para participar en la vida democrática.
- Lograr que la rica herencia de la tradición tenga sentido para los miembros más jóvenes de la sociedad sólo es posible si consideramos como fin de la educación la formación de personas críticas, creativas, libres y capaces de diálogo constructivo.

Una educación así concebida es la práctica del pensamiento vivo, fundamentada en una concepción dinámica del conocimiento como proceso de búsqueda del que todos y todas somos partícipes y que requiere del encuentro de las conciencias para saber del mundo y de nosotros mismos. Este concepto de educación requiere de una herramienta viva que es el diálogo, en el que cada mente puede encontrar a las demás en un ambiente de mutuo respeto y confianza.

Según esta idea de educación, los niños y niñas actualizan sus potencialidades en una comunidad de investigación que se caracteriza por el diálogo guiado por los criterios de razonamiento lógico. La capacidad de pensar es natural, pero perfectible. Esto nos enfrenta a la necesidad de transformar a un niño, naturalmente pensante, en un niño que piense bien, que sea capaz de pensar por sí mismo y que pueda aplicar su pensamiento a cualquier contenido disciplinar.

El pensamiento no es un proceso privado e interno, sino un proceso social y lingüísticamente mediado, por lo que no es la reflexión la que genera el diálogo, sino éste el que alienta la reflexión. Y esto no es sólo una “empresa” cognitiva. Los miembros de la comunidad de investigación aprenden a respetarse mutuamente en una atmósfera que debilita los prejuicios, ya que se descubre su falta de fundamento. Aprendemos a valorar la necesidad que tenemos de otros para lograr avances en el conocimiento.

La dignidad en fin, de los seres humanos se mide por su autonomía y su autonomía es inseparable de la propia expresión, por ello Paulo Freire señala la capacidad de decir la palabra propia como liberadora. El lenguaje nos permite comprometernos en una reflexión compartida: conocer lo que pensamos y hacemos, el porqué y con qué propósito. El auténtico diálogo nos permite conocernos como seres sociales, vinculados al que me habla y al que me escucha y así “nos convertimos en espejos infinitamente reflectantes los

unos de los otros en la medida en que convivimos en una comunidad” (Scheffler, 1982).

La educación integral, en fin, derecho de todo ser humano, debe orientarse al desarrollo de la eficiencia lógica, la sensibilidad estética, la claridad epistemológica y la comprehensividad metafísica. Los niños y niñas educados desde esta perspectiva tienen más oportunidades de mejorar sus juicios morales, desenvolverse en el contexto de una sociedad y participar de manera activa y creativa en el desarrollo de la cultura en todos sus ámbitos. La Filosofía, al servicio de la educación de todos los seres humanos, puede lograr estos objetivos si apostamos por hacer una didáctica de la misma coherente con sus planteamientos dialógicos, pasando del mero reconocimiento teórico del derecho a pensar, a la concreción de ese derecho en la práctica educativa. El reto que enfrentan nuestras sociedades de aprender a vivir en contextos multiculturales respetando los derechos de los otros, puede también aplicarse al reconocimiento de los derechos de los niños y niñas como personas no sólo en el pensar, sino en el querer y en el actuar. Como apunta Cortina (1993) “...es a través de ese diálogo como podrá ejercerse la doble dimensión de cada persona: la dimensión de autonomía, por la que es capaz de conectar con todo otro hombre, y la de autorrealización que a cada uno conviene. Porque el diálogo y la decisión personal última son el lugar en que se concilian universalidad y diferencias, comunidad humana e irrepetibilidad personal”.

Sin olvidar que el programa Filosofía para Niños y Niñas nos exige revisar la tradicional concepción de la razón como un sólido, luminoso y seguro edificio. Nos exige reconocer los “bajos fondos” de ese edificio, las incertidumbres y fragilidades sobre las que se sustenta. “Hay que abrir claros más amplios en el bosque para que pueda desenvolverse nuestra propia experiencia. Pero eso nos exige luchar, simultáneamente, para que la diferencia, que no es una sola ni acabada, tenga su lugar en el mundo” (Poza, 1993).

Derecho a pensar, derecho a vivir, derecho a educar-nos, derecho a tener escuelas. “Educación es siempre una forma de vida. No hay educación que sea sólo una técnica. No hay educación que no sea ética, estética, epistemológica y ontológica. Escuela como el sitio donde se reproduce la comunidad (natural); donde se reconstruye (intencional)”. (Kennedy, 1997). La primera es una fábrica de seres humanos con un clima humano; la segunda, un laboratorio donde los seres humanos investigan cómo podemos hacernos más humanos.

2.9. Reflexiones sobre evaluación y el programa Filosofía para Niños y Niñas.

Ante todo hemos de reconocer, como apunta Ferrer (1994: 23) que la evaluación, como la mayoría de conceptos educativos, es una idea “polisémica”. La evaluación puede ser:

- Inicial, continua, final.
- Asumir un carácter sumativo o formativo.
- Atender fundamentalmente a los procesos educativos o a sus productos.
- Utilizar instrumentos cuantitativos de medición o técnicas y estrategias cualitativas de exploración.
- Realizarse a nivel individual o considerar la dimensión colectiva del aprendizaje. Utilizarse como mecanismo de control y poder o como instrumento de autoconocimiento, autonomía y emancipación de los sujetos.
- Imponer los sistemas de evaluación o intentar negociarlos y consensuarlos.
- Conducir una evaluación externa o interna.
- Proponerse como autoevaluación del propio individuo o colectivo o realizar exclusivamente una heteroevaluación.
- Centrarse principalmente en la evaluación del alumno o incorporar la evaluación del profesor.

- Someter a evaluación sólo el aprendizaje o también evaluar la enseñanza.
- Evaluar críticamente la evaluación (metaevaluación) o reproducir los esquemas tradicionales.
- Desarrollar una evaluación unidimensional o multiangular.

En educación, a diferencia de otras actividades humanas, es muy complejo y casi imposible conocer el impacto real, sea a corto o medio plazo de una acción formadora en las personas. Muchos impedimentos obstaculizan la evaluación en educación.

Continúa Ferrer aludiendo a que los esquemas lineales causa-efecto, proceso-producto no funcionan. La enseñanza incide sin duda alguna en el aprendizaje, pero nunca será la causa directa de la formación. Lo que sí sabemos a ciencia cierta es que la enseñanza acompaña al aprendizaje, que es un proceso sumamente complejo y aún desconocido en sus mecanismos más íntimos.

La mayoría de los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales, afectivos, sensitivos, simbólicos, estéticos) conscientes e inconscientes que se aprenden y que conforman la vida educativa de una persona que no siempre son observables directamente, no se convierten en conductas de forma inmediata, no se hacen explícitos a voluntad de la persona, no emergen de las capas subconscientes merced a estímulos concretos, sino que confluyen en un magma subterráneo y efervescente que, dadas ciertas condiciones y presiones individuales y del medio, a veces aleatorias e impredecibles, emergen como un volcán y se materializan. Cada uno tiene su propio ritmo y cadencia formativa, cada uno amalgama y distribuye los conocimientos de forma distinta, cada uno los explicita y externaliza de modo y en situaciones diversas. De ahí que lo que un profesor, investigador pueda conocer en un tiempo y espacios limitados, del provecho o rendimiento de su alumnado es, a lo sumo, la punta del iceberg. Por eso las enormes limitaciones de los instrumentos de evaluación, fundamentalmente cuantitativos y de producto, que pretenden medir destrezas,

cuantificar acumulación de conocimientos o conductas, sólo permiten una aproximación superficial, y a veces distorsionada e irreal del proceso y del producto de formación. Es entonces cuando se señala la necesidad de utilizar estrategias más cualitativas, comprensivas, clínicas y participativas que indaguen con mayor profundidad y que permitan ahondar en cómo y por qué se produce el aprendizaje y a través de qué metodologías, proyectos, programas se ahonda más en él.

El factor tiempo. Lo aprendido muchas veces, sólo es posible evaluarlo al cabo de un cierto periodo, a largo plazo y no de forma inmediata. La verificación de la asimilación de destrezas o conductas mecánicas y de conceptos memorizados sí que es posible mediante demandas de repetición o reproducción de éstas. Pero nos quedamos en un nivel puramente instructivo o de entrenamiento; insuficiente desde una idea más integral y humanizadora de la educación. El verdadero impacto de una enseñanza significativa y con sentido, se evidencia con el tiempo de maduración.

La transferencia de aprendizaje a otros conceptos, a la vida personal, a situaciones laborales, tampoco es medible inmediatamente. Así, las evidentes limitaciones del trabajo docente, no permiten tampoco una evaluación demorada en el tiempo que es la que realmente nos podría informar mejor de los resultados del aprendizaje o de los efectos de una enseñanza.

Y todo ello, entonces, a juicio de Ferrer, que hacemos nuestro, sitúa la enorme complejidad de la evaluación en cualquier proceso educativo. Ello no significa que, por lo tanto, se haya de renunciar a evaluar. Pero sí supone en cambio, que si la educación es algo tan complejo, su evaluación también ha de reflejar y abordarse intelectualmente desde tal complejidad, lo cual requerirá la formación y el desarrollo de un pensamiento evaluador-crítico.

Hablar de evaluar “para” el programa **Filosofía para Niños y Niñas**, continúa Ferrer (1994:25) es intentar determinar la finalidad, utilidad y sentido

últimos que adquiere la evaluación como estrategia y procesos didácticos en relación a los fundamentos filosóficos, pedagógicos y éticos del currículum de Filosofía para Niños y Niñas. Desde esta propuesta pedagógica como un proceso de investigación, basado en un procedimiento de razonamiento práctico que llega a una conclusión o juicio razonable y sensible al contexto que nos informa críticamente para actuar, ello desde la perspectiva dialógica e intersubjetiva de comunidad de investigación a la que invita Filosofía para Niños y Niñas hacia la conformación de un pensamiento evaluador-crítico.

La evaluación “del” proyecto Filosofía para Niños y Niñas significaría la valoración parcial o global de la implantación y desarrollo de dicho currículum, de sus finalidades, intenciones, de sus contenidos, de su metodología, de sus propuestas de evaluación, de los efectos que produce en el alumnado, en el profesorado, en los padres y madres, en el centro, en la comunidad educativa... ¿Para qué evaluar Filosofía para Niños y Niñas? ¿Qué necesidad hay de evaluar un programa educativo? Independientemente de las razones extrínsecas, legitimadas o no, de diverso tipo que puedan mover a evaluar este programa, este proyecto curricular (para demostrar la bondad del programa; para mostrar los resultados en el aprendizaje de habilidades en el alumnado; para evidenciar el éxito de estos programas frente a la administración y conseguir apoyos, recursos, etc) Ferrer entiende que hay una razón especialmente intrínseca al mismo proyecto y es que, aceptando la premisa de que toda evaluación consiste en el fondo en una investigación para llegar a fundamentar una conclusión que informa a un juicio, un proyecto como Filosofía para Niños y Niñas que sitúa la investigación, la indagación, la búsqueda, el análisis, la argumentación, la valoración y la emisión de juicios como central en su currículum, exige entonces que la evaluación de éste forme parte del mismo proyecto. No podría concebirse un proyecto como Filosofía para Niños y Niñas de forma separada a un proceso de continua evaluación (investigación) sobre éste.

Evaluar “en” el programa de Filosofía para Niños y Niñas nos remite a la valoración de los aprendizajes, contenidos, función, procedimientos y significado de la evaluación dentro del aula en donde se desarrolla el currículo Filosofía para Niños y Niñas. Esto supone modificar ideas y prácticas sobre la evaluación. En un estudio (Ferrer, 1993) con profesores de Filosofía de bachillerato, evaluar antes de iniciar la experimentación del programa Filosofía para Niños y Niñas suponía utilizar un modelo de evaluación basado fundamentalmente en exámenes como instrumento principal de evaluación, pruebas de contenidos conceptuales, en las que la memorización y la reproducción de la información acumulada a lo largo de las clases habían sido el principal objetivo (evaluación sumativa o de producto) de acuerdo con el sistema de enseñanza utilizado. Una evaluación conectada con planteamientos tradicionales y transmisivos de enseñanza y principalmente individual, en la que la valoración del alumno recaía en el profesor.

Se evalúa de múltiples formas en el programa de Filosofía para Niños y Niñas. Esta multiplicidad no debe ser vista como una debilidad del programa sino como un momento de ruptura en el que un colectivo de profesores se cuestionan en serio el tema de la evaluación:

- El profesor tiene una serie de aspectos anotados en los manuales del programa que sirven de pauta para la autoevaluación.
- En las clases: antes de dar por concluido un tema, se hace explícito el contenido debatido, las conclusiones más aceptadas, las síntesis personales de cada alumno o alumna.
- El profesor, la profesora puede pedir trabajos complementarios de investigación, de búsqueda de información.
- Utilización de cuadernos o diarios de clase. Cuadernos en que los alumnos/as son secretarios rotativos y apuntan todas las ideas que han surgido, describen el debate y las conclusiones colectivas de cada sesión (Cortijo, 1992).

- La evaluación del alumno/a: participación, intervenciones de calidad, redacción de escritos personales, realización de ejercicios y actividades, grado de reflexión, elaboración de trabajos de investigación sobre algunos temas, calidad del debate colectivo.

Ahora bien, cómo evaluar el progreso del alumnado es el tema más debatido en los seminarios y congresos de Filosofía para Niños y Niñas. La evaluación “en” filosofía para Niños y Niñas también presenta una triple dimensión (Sánchez Andrés, 1992):

- A nivel individual. Planteándolo como proceso de crecimiento en la habilidad de reconstruir la propia experiencia.
- A nivel grupal. Mediante la noción de comunidad de investigación.
- A nivel institucional. Mediante el concepto de comunidad educativa.

Supuesta la necesidad de “evaluar” las actividades educativas y los propios procesos de formación, si queremos orientarnos en la dirección de lograr con tales actividades personas que sepan pensar por sí mismas, que desarrollen un pensamiento crítico, creativo, autocorrector y solidario basado en los criterios, sensibles al contexto, la evaluación, más allá de los aspectos cuantitativos, debe apuntar a lo cualitativo y más allá de quedarnos en valoraciones externas, habrá de intentar llegar a la autoevaluación. La autoevaluación resulta central para la formación de la persona y así se subraya y se tiene en cuenta en Filosofía para Niños y Niñas. Formar implica desarrollar un pensamiento crítico, autocrítico, autocorrector y autoevaluativo.

Para que la evaluación sea provechosa hay que establecer para el alumnado una serie de pautas y criterios que determina su forma y su sentido. La evaluación pretenderá comprobar si durante la discusión se trabajan alguno de

los aspectos, destrezas, habilidades y conceptos fundamentales y específicos que conforman el programa de Filosofía para Niños y Niñas.

Para llevar a cabo dicha comprobación utilizamos tres criterios globales, tres patrones que facilitan esa labor. En concreto se pueden agrupar los avances y progresos en tres grupos:

1. **Conceptos adquiridos y nuevos.** Los conceptos adquiridos son aquellos que ya han aparecido en otras sesiones y que vuelven a surgir, de nuevo son objeto de reflexión, comentario o, simplemente, de alusión. Con respecto a ellos deberíamos preguntarnos si su utilización está clara, es correcta, o también podemos cuestionarnos sobre si han sido utilizados en el mismo sentido que las anteriores veces o si ha habido evolución en su formulación, utilización y comprensión o si han sido reformulados o remodelados. Los conceptos nuevos son aquellos que aparecen por primera vez y pasan a formar parte del bagaje conceptual del alumnado. Es necesario preguntarse con respecto a él, si se ha entendido correctamente, si se cuándo y cómo utilizarlos, si se han delimitado correctamente y han sido identificados y pueden decir de qué tipo de conceptos se trata: filosóficos, estéticos, éticos...
2. **Habilidades de traducción y de cuestionamiento.** Son habilidades y destrezas que posibilitan tanto el diálogo como la investigación en común. Son preguntas que muestran que la comunidad de investigación está utilizando dichas destrezas durante la discusión. Tomar nota de ellas o ponerlas de relieve durante la reflexión y evaluación de las sesiones permite, a su vez, que las vayan identificando y vayan entendiendo su valor y su función como elementos facilitadores del progreso de la discusión filosófica.

3. **Destrezas y habilidades de razonamiento.** Por ellas entendemos todas aquellas destrezas, habilidades, estrategias y técnicas esenciales a un buen razonamiento, sea éste el que sea, lógico, ético o estético. Sin los instrumentos básicos sin los cuales difícilmente podría lograrse una buena investigación, ni tampoco pensar crítica y autónomamente. Son la base de la comunidad de investigación. Son destrezas y habilidades que no sólo deben ser aprendidas, sino que deben ser usadas, deben ser traducidas o trasladadas a nuestra actividad cotidiana y ser efectivas y útiles para plantear o intentar resolver los problemas que nos atañen no sólo en las discusiones teóricas del aula, sino también en cualquier situación de nuestra vida. A la hora de reflexionar sobre la discusión y sobre la utilización de las mismas debemos fijarnos en el tipo de razonamiento que han utilizado los alumnos y las alumnas. Ver si mejoran en la definición de sus conceptos, si aplican adecuadamente las reglas de inferencia, si son capaces de formular buenas hipótesis, desarrollar conceptos, descubrir alternativas, extraer inferencias correctas a partir de silogismos hipotéticos, de reconocer las diferencias de perspectivas, etc.

Esta evaluación puede realizarse de una manera continuada, al final de cada sesión o puede hacerse semanalmente, mensualmente... Y para facilitar la recogida de los datos y elementos que facilitan la evaluación, Lago (1992) opina que se pueden manejar distintas técnica o estrategias como:

- La pecera. Círculo interior que discute y dialoga filosóficamente y un círculo exterior que toma nota y analiza la discusión.
- Un encargado para cada item o categoría escrita en una tabla previamente preparada al efecto. Conceptos adquiridos y nuevos, habilidades de traducción (qué es o que el otro está diciendo y yo interpreto) y de cuestionamiento; destrezas y habilidades de

razonamiento; grado de participación; pertinencia de la participación o de las intervenciones, etc).

- Un secretario de grupo que toma nota de la globalidad de la discusión en la clase.

Además de los puntos anteriormente señalados, hay una lista amplia de conductas observables que sirven de indicadores del progreso en la comunidad de investigación y que permiten evaluar el desarrollo del programa en el aula, en la clase. Por ejemplo:

- Prestar atención.
- Mostrar respeto por el proceso de discusión o diálogo de los demás miembros de la comunidad de investigación.
- Escuchar y entender lo que los demás dicen.
- Preguntar y responder de una manera apropiada y personal (no en el sentido de intimidación, sino en el de autenticidad) no cayendo en los tópicos ni buscando el reconocimiento del profesor o profesora o el de los demás.
- Ser original. En el sentido de aportar novedades en la argumentación y en el razonamiento de los temas.
- Dar razones correctas y argumentar lo que se dice.
- Centrarse en el tema y tener intervenciones pertinentes.
- No repetirse o saber reconocerse ante las intervenciones de los demás.
- Saber defender las propias ideas.
- Aceptar las críticas.

Un último elemento importante de la evaluación de la práctica en la elaboración de la evaluación es la realización de un diario de clase. Diario que, de alguna manera, traduce las sesiones prácticas del programa y permite tanto al alumnado como al profesorado, ir reconociendo y avaluando los progresos y avances que se van realizando a lo largo del curso. Este puede ser un diario

igual para todos los alumnos y alumnas de la clase, turnándose los miembros de la comunidad de investigación en su elaboración y mantenimiento o puede ser personal de cada miembro. En este último caso sirve al mismo tiempo de instrumento complementario para la evaluación de cada alumno y alumna, como de recurso para ir sedimentando y estructurando los conocimientos adquiridos.

2.9.1. El diario de clase como instrumento viable para los objetivos de Filosofía para Niños y Niñas.

Taberner (1991) al respecto del uso del diario de clase personal del alumno opina que este uso no sólo se deja orientar bien hacia los objetivos del programa de Filosofía para Niños y Niñas, sino que es útil para reforzarlos.

Por diario de clase del alumno no se entiende sólo un cuaderno donde se resuelven los ejercicios de clase, sino un auténtico diario, en el que cada alumno va relatando en primera persona del singular y del plural lo sucedido en el aula.

A modo de pequeña guía, se puede sugerir al alumnado (a partir del nivel de segundo ciclo de secundaria) que en el cuaderno anoten cuestiones relativas a:

1. Libre pensamiento. Si ha tenido que pensar por cuenta propia.; por ejemplo, planteando problemas, buscando soluciones o escogiendo entre diversas alternativas posibles.
2. Autocorrección. Si él mismo o algún otro ha cambiado su pensamiento a resultas de las razones de los demás. Puede tratarse del contenido de una opinión, un supuesto no analizado, un razonamiento mal construido, una consecuencia no tenida en cuenta...
3. Ampliación de significados. Si ha adquirido algún concepto nuevo, lo ha precisado o ha enriquecido su significado con acepciones que desconocía.

4. Comunidad de investigación. Si aportó algo a los diálogos, si hubo participación general, respeto, tolerancia, consenso o no, si a pesar de no llegar a acuerdos se avanzó en la discusión, etc.
5. Otros aspectos dignos de su consideración...

El programa Filosofía para Niños y Niñas guarda un cierto equilibrio, a juicio de Taberner (1991) entre la integración de toda la clase y el rigor de los ejercicios cuidadosamente diseñados, entre la cooperación colectiva y la reflexión personal para aportar algo. Este equilibrio es necesario mantenerlo en un sistema escolar pautado por las calificaciones escolares.

Si el objetivo central de Filosofía para Niños y Niñas es formar una comunidad de investigación filosófica, lógicamente el grado de asistencia, participación o interés respecto a las sesiones habidas en el aula, constituirán uno de los referentes básicos. Lo ideal es que la comunidad de investigación resulte estimulante, tanto que puede que a nadie le preocupe la nota. Cosa harto difícil, cuando se aplica el programa dentro del sistema de enseñanza, en la llamada educación formal. Si esto fuese así, no obstante, quizás el cuaderno podría ser entonces un diario privado que el alumno cultiva por su gusto y el profesor, entonces no examina. La propia comunidad decidiría en ese caso la nota colectiva que se merece, o si a algunos miembros debiera reconocérsele su nota o sobresaliente participación.

Según Taberner, autor al que hacemos referencia en este apartado, la realidad puede presentar algunos problemas, por ejemplo:

Que el alumnado no valore la materia porque el aprobado colectivo es seguro.
Que se quede sin evaluar la repercusión interiorizada que debe seguir las discusiones colectivas.

Que si se discriminan individualmente las calificaciones, los criterios parezcan subjetivos, o injustos.

El cuaderno, el diario de clase, entonces, puede salir al paso de tales dificultades, y servir para completar la evaluación de las intervenciones orales.

A modo de experiencia y dependiendo del grupo del que se trate, puede manejar criterios como estos:

- Situar la exigencia mínima en la consignación escrita y fechada de los ejercicios que se vayan haciendo.
- Dejar a la libre iniciativa el diario propiamente dicho, su extensión y profundidad, aunque orientando su atención a los objetivos del programa.
- Evaluar personalmente los diarios respecto a la situación de partida de cada alumno, de cada alumna, a principio de curso. Es decir, tener en cuenta el grado de progreso de cada cual en la concienciación de los procesos desarrollados en la comunidad de investigación (contenido, precisión, hermenéutica...).
- Si la clase es muy numerosa el anterior criterio puede ser inviable por falta de tiempo del profesor, en cuyo caso puede atenerse a niveles estandarizados, que permitan una corrección más rápida de los diarios.
- Dependiendo de las circunstancias, también puede hacerse obligatorio el diario en forma narrativa para todos.

El diario de clase es congruente con los supuestos objetivos de Filosofía para Niños y Niñas, supuesto que se da por supuesto que el ejercicio de reflexión ejercitado en la comunidad de investigación queda incorporado a la conducta como una ganancia tras el seguimiento del currículo.

En nuestra cultura la capacidad de expresar el pensamiento por escrito sigue primando en las exigencias académicas. Y la correcta expresión verbal no garantiza una equivalencia expresiva por escrito. El diario ayuda a aprender a pensar por escrito.

El diario, en fin, propicia espontáneamente el distanciamiento crítico. Lo cual conlleva la conciencia de la propia postura y del contexto en que se sitúa.

2.9.2. La autoevaluación y su incidencia en el aula.

A juicio de Gurreea (1991), es sabido que los resultados de una actividad, del tipo que ella sea, están en función de unos determinados factores. Si tales factores, elementos necesarios, condiciones, existen y funcionan correctamente, el resultado se tiene asegurado siempre que la actividad sea valiosa de por sí y esté bien planificada. El problema de muchas de nuestras clase, en opinión de Gurreea, es lograr en el alumnado una actitud abierta hacia la actividad, una ruptura de las ideas y prejuicios que el alumnado tiene cuando empieza y, con su entrega a la actividad, crear el clima adecuado para conseguir los objetivos que pretendemos. Todo esto se podrá ir logrando poco a poco en el transcurso de la actividad a lo largo del tiempo, pero sin incurrir en dirigismos, teoricismos o adoctrinamiento alguno, el alumno o alumna pueden ser ayudados a comprender, a aplicarse y a valorar la actividad que realiza así como los resultados que logra con la misma, mediante algún tipo de apoyo externo aunque íntimamente conectado con la propia metodología seguida en el aula.

Por otro lado, señalar la importancia de la autoevaluación en la actividad formadora así como destacar su incidencia en la autonomía de cada persona es algo que empieza a estar en la preocupación de muchos docentes y que no pocos ponen como objetivo a alcanzar. En esta dirección se encamina el programa Lipman: en la comunidad de investigación en la que se transforma el aula, con el fin de desarrollar destrezas de pensamiento, se practica, mediante el diálogo, y se va desarrollando en cada uno de los miembros de la comunidad un pensamiento crítico, basado en criterios, abierto a la racionalidad de los demás miembros, sensible al contexto y que sea, por lo mismo, "autocrítico".

Es esa meta del pensamiento autocrítico la que nos insta en la autoevaluación como actividad a ejercitar en el aula. Cuestión que resulta ser central en el programa y central, también, para la formación del alumnado. Poca autonomía llegará a tener cualquier persona cuando, constantemente, está siendo sometida a decisiones, valoraciones, pruebas y calificaciones externas e inapelables. Lo lógico será que si pretendemos contribuir a formar personas críticas, que sepan pensar por sí mismas y autocríticas el camino pase necesariamente por el progresivo ejercicio de tal actividad autocrítica y autoevaluatoria. Todo lo demás será engañarnos y seguir haciendo personas dependientes de “sanciones” y decisiones externas a ellas mismas.

El ejercicio de la actividad autoevaluatoria implica ayudar al alumno, a la alumna que vaya descubriendo, al mismo tiempo que los aplica, los criterios y el contexto de sus valores; es decir, qué valorar, cómo hacer su valoración. Sigue afirmando Gurrea que el alumno, la alumna debe ir descubriendo, formando e interiorizando los criterios y las pautas para formular sus propios juicios de valor. Desde el propio programa, entonces, se debe contribuir a que el alumnado vaya adquiriendo criterios para juzgar y revisar sus propios procesos de maduración y vaya desarrollando el hábito de autoevaluarse e ir así conquistando mayores cotas de autonomía y por lo mismo, de libertad.

Con esta intención y para facilitar que cada alumno, que cada alumno o alumna pueda ser consciente de lo que hace, de la dirección en la que camina y pueda tener alguna referencia desde la cual puede hacer por sí mismo la evaluación de su actividad, ayudándole a sí a ejercitar la fase última y necesaria del pensamiento crítico, es decir, la autocorrección se confeccionó hace años un cuestionario para ser pasado al alumnado a la finalización de cada trimestre. Con el fin de:

- Ayudar a clarificar y fijar las clases seguidas con este programa.

- Introducir al alumnado en lo que es la evaluación, la valoración y la autoevaluación como elemento esencial para su formación y para la apropiada actividad de la clase al estar ésta orientada a la consecución de un pensamiento crítico.
- Deshacer ciertas ideas, prejuicios, acerca de lo que “se debe hacer” en las clases y de lo que tiene o ni tiene “valor”. La opción por lo cualitativo en lugar de lo cuantitativo.

El diálogo, a juicio de Sástiro (1997:131) precisa ejercitar y desarrollar la capacidad de dar voz a nuestras ideas, clarificar lo que queremos decir, elucidar y explicitar lo que estamos presuponiendo cuando afirmamos algo. Al mismo tiempo, debemos ser capaces de escuchar al otro cuando esté haciendo lo mismo. Cuando se presentan diferencias, es preciso confrontar con firmeza las ideas que son presentadas por los otros, pero no por eso intentar destruirlos. En este sentido se dan los mayores desafíos de una educación para el pensar, desafíos que atraviesan los niveles personal, interpersonal y social.

Hacer filosofía con niños, niñas, chicos y chicas es estar dispuesto a afrontar este desafío y es estar dispuesto a construir una nueva posibilidad de relación.

En general, los momentos de evaluación resultan, tanto para el alumnado como para padres, madres y profesorado, los momentos más sufridos de la educación escolar. También los momentos de evaluación fuera de la escuela son vividos de este modo: con angustia y sufrimiento. ¿Por qué pasa esto? ¿Tiene que pasar necesariamente? ¿No es posible pensar la evaluación desde otro punto de vista? Estos interrogantes serán el punto de partida de las próximas palabras.

Sátiro parte de una idea de Nietzsche, la idea de que el ser humano es un ser que evalúa. Pensar la evaluación desde el mismo concepto de ser humano nos ofrece una perspectiva mucho más global del problema, nos acerca a un punto de vista más filosófico.

¿Qué implicaciones tiene definir al ser humano como un ser que evalúa? ¿Evaluar es una necesidad de los seres humanos? Si el ser humano es un ser que evalúa, entonces evaluar es un atributo de la humanidad de lo humano. Ello parece desprenderse de esa idea nietzscheana. Si no evalúa, un ser humano no es propia o cabalmente tal. Por lo tanto, si aceptamos esta idea, la cuestión de la evaluación no puede ser pensada apenas como estrategia, técnica o mero procedimiento pedagógico, sino como algo que forma parte de nuestra misma racionalidad, de nuestro propio pensar. En esa medida, no se podría hablar de una propuesta para desarrollar el pensar sin contemplar el desarrollo de la capacidad de evaluar. Pero no se trata simplemente de evaluar. Queremos que las evaluaciones sean apropiadas, justas. Si tomamos en serio la afirmación anterior, la cuestión de la evaluación adquiere ribetes singulares e relación con estos y otros objetivos de una educación para el pensar. La cuestión de la evaluación precisa pensar la posición tanto del evaluador como del evaluado: en efecto, ¿cómo podremos ser evaluadores justos si sólo fuésemos evaluados pero no pudiéramos ejercitar activamente nuestra capacidad de evaluar?

2.10. Investigación sobre el programa de Filosofía para Niños y Niñas.

A juicio de García Moriyón (2002:321), la filosofía en sí misma poco nos dice de su aportación a la consolidación de personas más críticas y sociedades más democráticas; depende de cómo se configure su ejercicio y, en el caso concreto de la educación, de cómo se imparta. A juicio de García Moriyón "no cabe duda de que la investigación en las ciencias humanas es una tarea ardua

llena de dificultades y “trampas”, pero eso forma parte de la tarea sumida por quienes desean incrementar su conocimiento e ir más allá de ideas generales, prejuicios o recetas tradicionales. En la práctica educativa hay mucho de esto último y poco de investigación... El profesorado (posiblemente porque no tenemos tiempo para otra cosa) basa su práctica en saberes experienciales transmitidos de forma tradicional y apoyados en intuiciones con frecuencia sesgadas y prejuiciadas sobre lo que tiene o no tiene éxito en la práctica docente. El éxito académico se convierte en el único criterio de comprobación de nuestro trabajo y el hecho de que el resultado final de nuestro esfuerzo, la persona ya adulta, quede completamente lejos en el tiempo y el espacio de nuestra actividad con ella, nos exime de la tarea de comprobar si en realidad aportamos algo a su desarrollo personal. Por otra parte, nuestro fracaso educativos desaparecen de la institución educativa, abandonan los institutos, librándonos de ese modo de la engorrosa tarea de explicar cuál pudo ser nuestra aportación a dicho fracaso”.

Tesis central del programa de Filosofía para Niños y Niñas es que es tarea del profesorado transformar el aula, como ya hemos indicado anteriormente, en una comunidad de investigación. ¿Qué implicaciones tiene esto a la hora de afrontar la investigación comunitaria del programa? Recordémoslas en forma de esquema:

DIMENSIONES DE CARÁCTER COGNITIVO



ACTITUD DECIDIDA DE COMPROMISO
CON LA VERDAD
(Asumida por todos y todas las participantes)



OBSERVAR UN ESTRICTO RIGOR
ARGUMENTATIVO
(Evitar falacias , distorsiones, sesgos,
prejuicios)

DIMENSIONES DE CARÁCTER AFECTIVO



LA FUERZA DEL YO



LA CORDIALIDAD



LA COOPERACIÓN,
MOTIVACIÓN DE LOGRO

La comunidad de investigación acepta como parte habitual de su trabajo reflexionar sobre su propia actividad, utilizando para ello criterios fundados y aceptados por todos. Apoyada en estos criterios, que por otra parte pueden ser revisados en posteriores ocasiones, se esfuerza por formular juicios evaluativos bien fundados. Esta metarreflexión tiene como objetivo principal garantizar la calidad del proceso, lo que redundará sin duda en la excelencia del resultado obtenido, haciendo posible una retroalimentación que contribuye a introducir modificaciones en las discusiones mantenidas en el aula.

El programa Filosofía para Niños y Niñas lleva consigo una permanente investigación, en la que están implicadas todas las personas participantes, necesitando saber y hasta haber elaborado –si es posible- conjuntamente los criterios con los que se va a llevar a cabo la investigación y la evaluación. Y esto para intentar que el alumnado perciba la actividad educativa en el aula como una experiencia interesante y creativa en sí misma, como una actividad dotada de sentido sin necesidad de apelar a supuestos beneficios a largo plazo. La reflexión sobre la propia práctica se orienta hacia una mejora de la práctica misma. Esta tarea es difícil porque lo que ocurre en un aula es bastante complejo, como así hemos desarrollado durante la primera parte de esta tesis doctoral. Es posible, sin embargo tomar en consideración:

- Los cambios que experimentan cada una de las personas tomada de forma individual.
- Si nos proponemos incrementar el pensamiento crítico, analizar en qué medida se está produciendo un desarrollo de esta dimensión.
- Los cambios que se producen en el profesorado.
- Los cambios de la comunidad de investigación como un todo.

En cualquier caso, el programa de Filosofía para Niños y Niñas se aleja, a juicio de García Moriyón (2002) de la práctica habitual de la investigación educativa. Se aleja del círculo vicioso de lo que supone definir unos criterios de éxito académico, centrándose la evaluación, en general, en averiguar en

qué medida se ha alcanzado el éxito académico. Apenas se deja espacio para reflexionar sobre la pertinencia de esos criterios de éxito académico en el marco más amplio de la educación de las personas y del impacto social que esa educación tiene. Se aleja también de todas aquellas investigaciones que recurren a un conjunto de instrumentos de medida estandarizados, aplicados por personal especializado con escasa o nula participación de las personas afectadas (profesorado y alumnado).

Resulta imprescindible precisar constantemente cuáles son los objetivos de la evaluación, qué es, cómo se va a hacer y para qué evaluamos. Debemos adaptar todo el proceso de investigación para que se adecue lo más posible a lo que pretende conseguir el programa, sin cerrarse en principio a la posibilidad de que la propia investigación realizada nos lleva a resultados negativos; es decir, queda siempre abierta la contingencia de que no podamos verificar las predicciones realizadas en principio, o que los objetivos propuestos no estén bien definidos, al menos en el sentido de una definición que haga posible el análisis y contrastación de los mismos.

Desde un primer momento de la puesta en aplicación del programa, ha habido un intento claro por la investigación entre las personas que trabajan en el programa.

2.10.1. Apunte histórico de las investigaciones sobre el programa Filosofía para Niños y Niñas.

Se han realizado diversas evaluaciones/investigaciones del programa Filosofía para Niños y Niñas. El primer intento sistemático de evaluación del programa se realizó durante el curso 1970-1971 por el mismo autor del programa y otros colaboradores (Lipman et al., 1992). La evaluación fue cuantitativa. Un grupo experimental de quinto grado, de 20 alumnos que recibieron el programa dos veces a la semana en sesiones de 40 minutos durante nueve semanas, y un grupo control también de 20 alumnos, que recibía clases de Ciencias Sociales

en lugar del programa. Se aplicó en pre-test y pos-test el test de madurez mental de California, sin que se observaran diferencias entre las puntuaciones de los dos grupos. En el post-test, el grupo experimental obtuvo unos resultados significativamente mejores que los del grupo control. Posteriormente, al cabo de dos años y medio, Bierman, que era el responsable del Área del Alumnado de la red pública de Montclair, pasó el subtest de lectura del test de habilidades básicas de Iowa a los mismos alumnos que entonces se encontraban en séptimo grado. La evaluación comparativa produjo una diferencia significativa a favor del grupo experimental.

También se ha investigado/evaluado el programa en alumnos incapacitados para el aprendizaje o emocionalmente desaventajados. Los resultados son que el grupo experimental tiene una mejoría significativa frente al grupo control, un 35% de mejora en el grupo experimental frente a un 13% en el control, cuando al principio eran homogéneos, sin diferencias en el pre-test (subtest de inferencia nivel II y III), test de madurez mental de California (CMT) y los subtest de asociación auditiva y visual del test de capacidades psicolingüísticas de Illinois (ITPA).

La evaluación más completa es la realizada por el Servicio de Examen Educativo de Princeton, en New Jersey. Se trataba de un experimento de dos años, desde septiembre de 1976 hasta junio de 1978. Eran sujetos de quinto a octavo grado, 200 en el grupo experimental y 200 en el de control. Los profesores habían recibido una formación de dos horas por semana durante un año, simultáneamente a la aplicación del programa.

Los alumnos seguían el programa durante aproximadamente dos horas a la semana. El objetivo del experimento era obtener una mejora significativa en:

- Aspecto de habilidades mentales que se desarrollan con el programa.
- La producción y fluidez ideacional.

- El rendimiento escolar.
- El desempeño de la habilidad básica de lectura y en matemáticas.

Los resultados dieron mejorías significativas por encima del grupo control en lectura y matemáticas, y en varios aspectos de razonamiento creativo y formal.

En el Estado español se conocen escasas investigaciones de evaluación del programa, a excepción de la que ha llevado a cabo el profesor García Moriyón y colaboradores (2002), que fue financiada en parte por el CIDE y cuyos resultados vamos a ver a continuación.

De la Torre y Ferrer (1991) realizaron una pequeña investigación sobre el impacto del proyecto en el estilo sociocognitivo de los alumnos. Denominaron estilo sociocognitivo al modo en que el sujeto conceptualiza la fuente de su conocimiento, es decir, a la tendencia prevalente en los sujetos por atribuir la adquisición del conocimiento a las propias capacidades (atribución intrínseca) o a la cooperación humana (atribución extrínseca). Se pretendía valorar el peso que otorgaban los alumnos y alumnas del grupo experimental frente a al alumnado del grupo control, ambos de tercero de bachillerato del Instituto Sant Adriá del Besós, a la incidencia de los demás en sus aprendizajes. Inspirados en los escritos de Sharp (1987) en los que se defiende la creación de una comunidad de investigación en el aula de Filosofía para Niños y Niñas, trataron de describir dos tendencias polares o estilos sociocognitivos en los sujetos respecto a la forma de adquirir sus conocimientos en la relación con sus iguales. En unos casos prevalecerá la atribución intrínseca, en otros la extrínseca.. Denominaron al primero, estilo egocéntrico, y al segundo estilo alocéntrico. A partir de aquí elaboraron un cuestionario en base a ello, que denominaron VES (Valoración del Estilo Sociocognitivo).

Este instrumento consta, en su primera versión de 35 items con escala de cinco valores. Con esta escala psicométrica perseguían identificar el estilo o modo en

que cada sujeto percibe el origen del conocimiento, viéndolo principalmente como resultado de un esfuerzo individual o como consecuencia de una actividad de grupo. Tras el análisis factorial realizado, encontraron que no había diferencias significativas en cuanto al estilo alocéntrico entre el grupo experimental (seis meses con el programa Filosofía para Niños y Niñas) y el grupo control. En cambio sí encontraron diferencias significativas en el estilo egocéntrico a favor del grupo control. Esto es, el alumnado que no siguió la experiencia de Filosofía para Niños y Niñas, tienden a sobrevalorar la propia actividad individual frente a la cooperativa. Pesa sobre ellos la tradicional influencia del profesorado por encima de la atribuida a los compañeros y compañeras en la adquisición del conocimiento y en su aprendizaje. Además, las chicas, manifestaban una mayor propensión que los chicos al estilo alocéntrico.

Y relativo a la valoración global del impacto del proyecto, se realizó a través de una conferencia de todos los profesores de Primaria y Secundaria experimentadores en Catalunya durante el curso 1988/1989. Las siguientes son las conclusiones de un grupo de enseñantes de Primaria y Secundaria de Catalunya, reunidos en Esparraguera, en mayo de 1989, en un encuentro para valorar la marcha de esta experiencia de innovación curricular. Las valoraciones de los propios enseñantes fueron las siguientes:

- FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEFICITARIA. Los maestros y maestras se encuentran con ciertas dificultades para aplicar el programa debido a que no tienen suficientes nociones de lógica, cuando éstas ocupan un 40% del programa y es indispensable para enseñar las habilidades del razonamiento.
- PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO EN CLASE. El alumnado en su mayoría participa mediante el diálogo. Las argumentaciones de unos se construían sobre las de los otros y se esforzaban en formular correctamente sus frases.

- TRANSFERENCIA. El programa se acepta poco a poco, y una de las pruebas de que consigue sus objetivos, es que los diálogos empezados en clase y que siempre quedan abiertos, se trasladan fuera de las aulas.
- ATENCIÓN. Se establece una atención máxima en clase y esto genera satisfacción en el grupo.
- CLIMA DE CLASE. Lo anterior ayuda a que el clima generado en clase sea agradable. En general hay un ambiente cómodo.
- RESISTENCIA A LOS CONTENIDOS. Se observa que la dificultad que se presenta en la comprensión de la lógica por parte del alumnado va en sentido inverso a la edad. Es decir que a menor edad hay mayor comprensión y asimilación de las categorías lógicas. Cuanto antes se inicie el programa, mejor.
- ACTITUD DEL ALUMNADO. Los alumnos y alumnas de Primaria rompen con la concepción de la asignatura, puesto que este programa no se evalúa con notas, y logran asimilar la intención de fondo, que es aprender entre todos a hablar, pensar y convivir mejor. En cambio, entre los alumnos de Secundaria, la concepción "dura" de asignatura está muy presente, y exigen muchas veces evaluación tradicional. La actitud del alumnado también varía mucho en función de la actitud del profesor.

Podemos concluir entonces que la evaluación cuantitativa más común del programa, es la evaluación indirecta, mediante la valoración del rendimiento escolar en materias básicas como lengua y matemáticas. Los resultados, en general, han demostrado la eficacia del programa. La dificultad de la evaluación cuantitativa directa reside en que no se han elaborado aún instrumentos originales adecuados al programa.

En cuanto a la evaluación cualitativa no hay mucho hecho aparte de lo ya reseñado con anterioridad. Normalmente, el profesorado que al mismo tiempo aplica el programa lo evalúa, realiza un diario de clase, en el que cada día

anota los incidentes, las mejorías o reacciones del alumnado, así como los problemas y la manera como solventarlos.

Otros aspectos difíciles de evaluar son todos aquellos relacionados con los aspectos psicosociales y morales que se desarrollan en clase a lo largo del programa, en la formación y consolidación de una comunidad de investigación.

2.10.2. Estado actual de la investigación.

Como ya hemos apuntado, en los primeros pasos, años setenta, el Instituto para el desarrollo de Filosofía para Niños y Niñas se puso de acuerdo con los servicios educativos de New Jersey para elaborar una prueba en la que se midieran las destrezas cognitivas propuestas por el programa, en especial por la novela "El descubrimiento de Harry", y evaluar con dicha prueba el impacto que la aplicación de esa novela tenía en los estudiantes. Los resultados fueron positivos y eso facilitó una primera difusión en las escuelas de algunas zonas de Estados Unidos, si bien hay que hacer constar que la prueba partía de una concepción bastante restringida de lo que podemos entender por pensamiento crítico. Posteriormente se ha hecho nuevas investigaciones en otros países, todas ellas encaminadas a averiguar la eficacia del programa o, de forma más general, el efecto que tenían en alumnado y profesorado. Tanto de aspecto cognitivos como en dimensiones afectivas. En este sentido, podemos extraer algunas pistas que pueden servir de hipótesis de trabajo general para lo que debamos hacer a continuación.

- Se han empleado metodologías diversas en las diferentes investigaciones: pruebas estándar en la investigación educativa. Pruebas habituales de tipo cuantitativo, fáciles de manejar, fiables y bien contrastadas en la comunidad investigadora.
- También se han utilizado pruebas diseñadas a propósito para la investigación, algunas sometidas también a rigurosos procesos de validación y otras más espontáneas y menos contrastadas.

- Se ha recurrido también al modelo de investigación etnográfico y metodologías más cualitativas. No existe un patrón único. Esto es enriquecedor, pero a la par, dificulta la posibilidad de acumular los resultados obtenidos en investigaciones diversas.
- Los informes arrojan un saldo más bien optimista.
- El programa es ciertamente eficaz y está logrando lo que propone.
- Difícil precisar con rigor lo que está pasando en las aulas. Muchas de las investigaciones no ofrecen todos los datos necesarios para saber exactamente lo que se consiguió; en otros lo que no queda claro son las dimensiones que se han evaluado, sobre todo porque se ha recurrido a instrumentos de medida y observación elaborados *ad hoc* de cuya validez y fiabilidad poco sabemos.
- En investigaciones de tipo cualitativo, en general se obtiene la impresión favorable y se habla de la satisfacción obtenida por alumnado y profesorado en la aplicación del programa, pero no resulta sencillo ir más allá.
- No parece que exista un acuerdo generalizado sobre lo que hay que investigar, y mucho menos sobre la metodología, aunque esto no le parece a García Moriyón (2002) un problema relevante.
- La metodología empleada debe siempre ajustarse al objeto de la investigación y, lo que todavía es más importante, debe emplear instrumentos válidos y fiables, además de discriminativos; los resultados obtenidos tienen que estar cuantificados y la investigación tiene que ser replicable.
- En cuanto al objeto de investigación hasta ahora los investigadores han estado más o menos de acuerdo en que se trata de evaluar el desarrollo del pensamiento de alto nivel, el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.
- Hay poco acuerdo en cuanto que se trate de definir cuáles son las variables observables que nos permiten detectar ese tipo de pensamiento o cuáles sus elementos básicos.

- Algunas de las investigaciones más habituales se centran en objetivos muy próximos al programa, con lo que el resultado positivo está garantizado antes de iniciar el estudio. Es el caso de la prueba más utilizada, el New Jersey of Reasoning Skills, elaborado siguiendo literalmente el programa de Harry.
- Es mucho menor la investigación realizada centrándose en dimensiones o destrezas más alejadas de las que el programa directamente trabaja, intentando así comprobar en qué medida se produce un resultado positivo en dimensiones cognitivas o afectivas o sociales de los individuos, esto es, en su desarrollo personal considerado de forma más amplia. Y son todavía menos las investigaciones centradas en observar el impacto del programa en esferas alejadas del aula o de la misma escuela; esto resulta especialmente importante cuando se postula que el programa ejerce una influencia positiva en el desarrollo de actitudes y dimensiones cognitivas y afectivas que son imprescindibles para una convivencia democrática.

Filosofía para Niños y Niñas se plantea el desarrollo de un amplio abanico de destrezas cognitivas. Aquellas que supuestamente caracterizan el pensamiento de “alto nivel” o pensamiento complejo. García Moriyón et al. (1997) y un nutrido grupo de investigadores se plantearon dar respuesta a la pregunta ¿desarrollan nuestros estudiantes las destrezas cognitivas? Para responder a esta pregunta seleccionaron en primer lugar la propuesta de investigación educativa elaborada por Snow (Snow, 1989, Colom, 1995). Según este modelo, dieron por supuesto que existe una relación entre las capacidades alumnado y el tratamiento educativo que estaban aplicando en sus aulas. Filosofía para Niños y Niñas es un enfoque muy concreto para enseñar las destrezas de razonamiento, enfoque que presta una gran atención al escenario o contexto ambiental y a los procedimientos educativos. La idea misma de comunidad de investigación como el contexto más adecuado para estimular el pensamiento de los niños y niñas es una idea llena de implicaciones pedagógicas tanto para los estudiantes como para el profesorado.

Caracterizaron a su alumnado mediante un modelo consistente de la estructura de la personalidad. En este modelo se diferencian cuatro dominios de dimensiones de la personalidad: cognitivo, afectivo, estilos y valores. Esos cuatro dominios (más otros dos que no incluyeron en su estudio) están organizados jerárquicamente y forman parte de la personalidad como suprasistema integrado en el que la concepción del mundo, la imagen de uno mismo y los estilos de vida permiten a las personas dotar de sentido a su vida (Roice y Powell, 1983). Una vez seleccionado este modelo, formularon como hipótesis de trabajo que, conforme a las expectativas del programa, la personalidad de los alumnos debería mostrar una mejora relacionada con el pensamiento de alto nivel, tal y como lo define Lipman.

El proyecto inicial de la investigación se elaboró para responder si el programa de Filosofía para Niños y Niñas modificaba la inteligencia y la personalidad de los alumnos. Tres profesores con sólida preparación en el programa lo aplicaron de acuerdo con las indicaciones pedagógicas pertinentes y recomendadas en los manuales.

Se seleccionaron 250 estudiantes de tres institutos públicos de la Comunidad de Madrid. Todos pertenecían a un entorno sociocultural similar y también eran similares las puntuaciones obtenidas en los tests. La mitad formaban el grupo de control y la otra mitad, el grupo experimental. Unos eran alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y otros hacían 2º de Bachillerato Unificado Polivalente. Sus edades iban de los catorce a los dieciocho años; la mayor parte, entre quince y dieciséis.

Utilizaron cinco instrumentos psicométricos para evaluar el impacto del programa en su desarrollo personal:

- IGF (Yuste, 1995) y el Factor G (Cattle y Cattle, 1990), para evaluar las dimensiones cognitivas fundamentales. IGF valora las

habilidades verbales y no verbales, mientras que el factor G valora la inteligencia general.

- HASPQ (Cattle y Cattle, 1995) para evaluar los rasgos del temperamento.
- SMAT para valorar la motivación.
- SHIPMAN para valorar las destrezas cognitivas.

Utilizaron una versión española de los tests. El test de Shipman es una traducción experimental al español que utilizaron durante muchos en España, aunque carecieron de un estudio de su validez y fiabilidad.

Los datos que obtuvieron en esta investigación necesitan ser confirmados en futuros estudios, pero las medidas obtenidas son estimulantes. Comparando el grado de cambio en el grupo experimental con el grado de cambio en el grupo control descubrieron lo siguiente:

- Ambos grupos mostraron diferencias estadísticas significativas entre los resultados del pre-test y los del post-test. Los resultados de las siete escalas son mejores en el post-test en ambos grupos y no existe una diferencia significativa entre ellos.
- Las diferencias entre el pre-test y el post-test en el factor G no fueron significativas en el caso del grupo control. No es éste el caso del grupo experimental: existe una diferencia estadísticamente significativa ($p > 0,05$).
- No existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas mediante las escalas de personalidad.

Este estudio muestra que el programa provoca una diferencia real en el desarrollo educativo y el crecimiento personal de los estudiantes. Se considera el factor G como una de las medidas mejores de la capacidad cognitiva general. La mejora en este factor puede tener algún impacto en otros ámbitos de la conducta humana. Es interesante que esta mejora aparezca con el test

del factor G, pero no aparezca con la escala IGF, en la que las puntuaciones en el factor G se obtienen a partir de los resultados en otras cuatro escalas específicas de habilidades cognitivas. Inferieron que los cambios se dan en el nivel profundo de la inteligencia. Si esto es así, y los hallazgos se replican en estudios futuros, se podría considerar que Filosofía para Niños y Niñas posee un enorme potencial para transferir las destrezas cognitivas mucho más allá del estricto ámbito de la práctica de la filosofía en el aula.

A raíz de esta investigación, se quiso desarrollar también un instrumento de autoevaluación para la práctica del profesorado. De este modo pudieron definir este enfoque de la evaluación del programa como:

- Un modelo progresivo y acumulativo en el que definieron un marco teórico para futuras investigaciones y evaluaciones de tal manera que toda investigación en cualquier escuela o centro educativo pudiera tener unos resultados acumulativos. Todo este esfuerzo debería estar orientado a evaluar el impacto de la aplicación del programa de Filosofía para Niños y Niñas en el aula y a crear una mejora de la práctica educativa que haga posible el desarrollo del pensamiento complejo.
- Un modelo cualitativo y cuantitativo. Utilizando todos aquellos instrumentos cuantitativos de la tradición psicométrica como sea posible. Al mismo tiempo, se debería introducir los métodos cualitativos que sean necesarios cuya selección dependerá del objetivo específico de cada investigación.
- Un modelo teórico. Basado en el análisis del pensamiento de alto nivel elaborado por Lipman, necesitando establecer un modelo de evaluación acorde con un modelo de la personalidad humana (dimensiones afectivas y cognitivas) y de su desarrollo sólido, amplio y bien contrastado, un modelo que tenga en cuenta también las diferencias individuales.

- Un modelo participativo. Que el profesorado participe en la investigación y utilice estas propuestas como un marco de referencia compartido, para permitirles desarrollar sus propios instrumentos de evaluación para analizar sus propias prácticas educativas.

Casado y Sánchez-Gey (2000:21) han realizado una investigación sobre actitudes y valores. Un trabajo que intentaba ofrecer los “perfiles valorativos” de diferentes grupos de alumnos y alumnas de magisterio de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado “Santa María” de la Universidad Autónoma de Madrid, a partir de sus respuestas a los ítems del test de valores aplicado. Los datos obtenidos en este tipo de estudios a juicio de los autores referenciados, proporcionan su mayor rendimiento cuando se comparan con otros similares, en el mismo u otros centros, a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo.

Una razón para el estudio realizado, de especial interés para cuantos estuvieron implicados en el programa Filosofía para Niños y Niñas, era intentar comprobar posibles diferencias entre el perfil valorativo del alumnado que actualmente cursa la signatura de Filosofía para Niños y Niñas -optativa en el currículo de magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid-, respecto al de otros grupos de alumnado y alumnas del mismo centro. Una vez determinada esta cuestión, el siguiente paso sería afrontar un nuevo horizonte de indagación: profundizar en las razones de esa diferencia, si es que efectivamente se comprueba.

En cuanto al **método** utilizado, los autores opina que “no cabe duda de que, entre los medios de comunicación, los símbolos lingüísticos son transmisores privilegiados de valores”. Y el investigador de la educación debe interesarse por las formas lingüísticas del aula porque a través de ellas puede lograr una comprensión más profunda de los acontecimientos sociales de la vida escolar y, por esta vía, de los conocimientos, valores y destrezas de su alumnado. El

lenguaje revela un tipo de intercambio social repleto de valores: cooperación, solidaridad, autonomía, respeto, responsabilidad,... El carácter social de lo moral tiene ya una larga tradición en la historia del pensamiento. Consideraron entonces los autores de este estudio/investigación que la prueba utilizada fue simple y eficaz. La toma de conciencia de que a todo ser le acompaña un valor y de que los valores son jerarquizables es la que pretendieron elucidar y luego, contrastar, dialogar. Descubrir en la comunidad de investigación. Pulsar el sentimiento vital, verbalizar los valores, saber mirarse, adentrarse en un nosotros creativo y enriquecedor. En este marco teórico, la evaluación que aportan pretende ser una ayuda que haga posible:

- Caer en la cuenta de que es preciso detectar y analizar nuestra vivencia de los valores, con lo que el cuestionario aparece como un instrumento más junto a otros ejercicios y prácticas que se puedan realizar en el aula.
- Desarrollar el interés por descubrir en común los valores “deseables” para nuestra formación personal y los que quisiéramos promover.

En cuanto a la **muestra**, se seleccionaron grupos de alumnos y alumnas tomando como unidades de referencia los matriculados en dos optativas afines al tema de su estudio: Filosofía y Filosofía para Niños y Niñas, a cuyos cursos asiste alumnado procedentes de diversos niveles y especialidades. Junto a ellos, el grupo control, se ha seleccionado también a los alumnos y alumnas de 2º curso de Educación Infantil.

El instrumento de **medida** utilizado ha sido el Test de valores de Pilar Casares que sigue el modelo de Test de reacción valorativa de García Hoz, concebido como instrumento para el conocimiento y evaluación de los valores de una persona y/o grupo. Las alternativas de respuesta del test se refieren a las impresiones de agrado, desagrado o indiferencia. Categoría de valor:

corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos.

En cuanto a las **conclusiones**, respecto a las dos aplicaciones realizadas al grupo de alumnos alumnas que cursan Filosofía para Niños y Niñas, los resultados arrojan algunas diferencias. Se advierte crecimiento en la puntuación de siete grupos de valores, con alzas significativas en los casos de afectivos, éticos, ecológicos y religiosos. El crecimiento de los tres restantes es realmente escaso. Hay también descenso en tres grupos (corporales, intelectuales y estéticos), si bien con diferenciales casi inapreciables. Quizás sea significativo resaltar que, como consecuencia de esos deslizamientos, se produce una alteración en la jerarquía del grupo Filosofía para Niños y Niñas: los resultados de la segunda aplicación invierten el orden de la primera, quedando en quinto lugar los valores sociales y en sexto los corporales, equiparándose así el resto de grupos de alumnos.

Los resultados aportados descubren algunas carencias que deberán ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones:

- Una mínima codificación de los sujetos que responde (edad, sexo, especialidad...)
- Ampliar la investigación a otros grupos y especialidades más "alejados" de filosofía para Niños y Niñas, que, probablemente arrojen resultados igualmente más diferenciados.
- Valoración de actitudes democráticas y tolerantes.
- Poca sorpresa en el apartado de valores religiosos con grandes contrastes.
- Sentimiento ecológico.
- Autonomía: fuerte valoración de la libertad individual, matizada por el amplio reconocimiento que reciben los valores sociales.

Tras la revisión de los orígenes, fundamentos, características, metodología, e investigaciones fundamentales realizadas hasta la fecha en relación con el programa de Filosofía para Niños y Niñas, en la tercera parte de este trabajo, procederemos a describir el estudio empírico que hemos realizado con el fin de indagar en los efectos del programa sobre el clima social de aula.

**ESTUDIO EMPÍRICO:
LA INCIDENCIA DEL PROGRAMA
FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS
EN EL CLIMA SOCIAL DE AULA**

1. EVALUACIÓN DEL CLIMA SOCIAL DE AULA. ELECCIÓN DE VARIABLES A EXPLORAR.

Tal como se ha venido describiendo, el estudio del clima social de aula, los elementos que lo definen y afectan, así como las variables que se ven afectadas por él, entre otras cuestiones, han suscitado el interés de multitud de investigadores educativos.

En este trabajo hemos pretendido indagar en qué medida la aplicación de un programa concreto de enseñanza-aprendizaje (Filosofía para Niños y Niñas) puede tener un efecto sobre el clima social de aula. La elección de este programa no resulta casual. Al tratarse de un programa que utiliza la cooperación como instrumento fundamental del aprendizaje, podríamos considerar que su aplicación tendrá un efecto sobre variables no sólo de índole instruccional, sino también, de carácter psicosocial, relacional y/o emocional. Es en este sentido en el que hemos considerado relevante explorar el efecto de este programa sobre algunos de los aspectos que definen el clima social de aula.

Dada la complejidad y multitud de factores que tradicionalmente se han considerado para tratar de definir este escurridizo concepto, hemos optado por una perspectiva multimétodo seleccionando un grupo de medidas que se han mostrado relevantes en la definición y estudio del clima social de aula. Asimismo, hemos considerado importante analizar algunas variables que podrían resultarnos de interés para tratar de explicar algunos de los resultados hallados. Nuestro diseño, al desarrollarse en un contexto real, es cuasiexperimental, esto implica que será mayor su validez ecológica, mientras que podremos perder en validez interna o control experimental. Además se aplica en grupos no aleatorizados, de manera que debemos considerar la existencia de posibles diferencias previas que no se deben a la manipulación introducida por la intervención.

En concreto, hemos optado por medir el clima social de aula con tres variables grupales. Esto es, medidas basadas en las relaciones sociales dentro del grupo, resultado del sistema que conforman todas ellas. Estas son:

- Cohesión del grupo
- Medida global del ambiente de aula
- Nivel de conflicto intragrupal

Por otra parte, y dada su relevancia y efecto sobre las relaciones interpersonales que son el elemento central del clima social de aula, hemos medido tres variables personales, que sin duda se pueden ver afectadas por las grupales pero que nos ayudan a analizar de manera más específica los efectos del programa en las personas de manera individual, y son:

- Empatía
- Satisfacción
- Autoestima

Entendemos que estas tres variables individuales podrían tener una relación circular con el clima social de aula, esto es, en la medida en que el clima sea más positivo, la empatía, satisfacción y la autoestima personal serán más positivas, y a la inversa, una elevada empatía, satisfacción y autoestima, podrían favorecer un mejor clima social de aula. Exploraremos el papel que estas variables individuales pueden tener como moderadores de los efectos de la intervención.

Antes de pasar a describir los objetivos e hipótesis que han guiado el presente estudio, vamos a realizar una breve descripción de cada una de estas seis variables en las que hemos operativizado el clima social de aula.

1.1. Cohesión grupal

El estudio de la cohesión grupal ha concitado el interés de muchos investigadores, tanto en un esfuerzo por tratar de conceptualizarla, como de medirla. Sin embargo, la consideración que este concepto ha recibido ha sido muy diversa, contribuyendo a dar una imagen de un concepto un tanto borroso. Así, se ha definido la cohesión grupal como unión o atracción por los miembros del grupo, sentido de comunidad, solidaridad con los otros miembros, pero también como moral o clima grupal, entre las más relevantes. La cohesión grupal es, pues, un constructo complejo.

Para que en un grupo se dé una elevada cohesión serán importantes distintos factores: en primer lugar, será fundamental que las personas se reúnan en grupo y pasen tiempo juntos para que se inicie alguna cohesión; en segundo lugar, la cohesión será mayor si los miembros de grupo se gustan unos a otros; en tercer lugar, tendrán mayor cohesión los grupos en los que sus miembros encuentran recompensas (les divierten sus actividades, aprueban sus objetivos, creen que ser miembro del grupo les reporta ventajas en otros ámbitos...); en cuarto lugar, la cohesión puede verse favorecida por causas externas al grupo, como un entorno hostil o el enfrentamiento con otro grupo. Además, en la promoción de la cohesión, los líderes tendrán un papel fundamental, fomentando sentimientos de aceptación entre los miembros del grupo.

Por otra parte, la cohesión puede tener muchos efectos en un grupo y sus miembros. En este sentido, un grupo cohesionado será más fácil de mantener, sus miembros participarán más en las actividades del grupo, permanecerán en el grupo y animarán a otros a introducirse, y resistirán los avatares del grupo. Además, la cohesión incrementa la conformidad a las normas del grupo.

La cohesión parece estar altamente relacionada con la ejecución grupal, no pudiendo discernirse en los trabajos experimentales realizados si la cohesión aumenta la ejecución, si una ejecución exitosa fortalece la cohesión o si ocurren ambas cosas.

Se han utilizado diferentes estrategias para medir la cohesión, tales como: observar el comportamiento no verbal de los grupos, grabar y analizar la conducta verbal, solicitar a los miembros de un grupo que se evalúen unos a otros y/o a su grupo, o pedirles que describan sus sentimientos personales y preferencias sobre un grupo o sus miembros.

1.2. Ambiente de aula

La concepción global de ambiente de aula que aquí utilizaremos es la descrita por Moos y Tricket (1979). Estos autores, definen el ambiente de aprendizaje del aula en función de las percepciones compartidas por el alumnado y, en ocasiones, por el profesorado. Elaboran un cuestionario para medir los diferentes aspectos del clima social de aula considerando que el uso de cuestionarios permite definir la vida del aula a través de los ojos de sus propios protagonistas.

Consideran que todos los contextos pueden describirse por conjuntos de dimensiones comunes a partir de su inclusión en tres grandes dominios: dimensiones de relación, dimensiones de crecimiento personal y de orientación, y dimensiones de mantenimiento del sistema y de cambio.

Dado que se ha dedicado un amplio espacio en la primera parte de este trabajo a la definición de este concepto, nos remitiremos a lo ya expuesto para una mayor explicación del mismo.

1.3. Conflicto intragrupal

Tratando de ofrecer una descripción operativa del conflicto, asumiremos que existe una situación de *conflicto* cuando aparece intencionalidad de perjudicar, obstruir o interferir los intereses, opiniones o deseos de otra parte, utilizándose para ello formas que se apartan de las normas de interacción asumidas habitualmente en el contexto social de los sujetos.

Diversas han sido las teorías que han tratado de dar una explicación al conflicto. Aunque en la mayoría de los casos han atendido más a tratar de explicar el conflicto intergrupalo, en este caso nos interesa sobre todo lo relativo al conflicto intragrupal que suele ser interindividual. Sin embargo, muchas de las apreciaciones de las teorías que han estudiado el conflicto intergrupalo, pueden servirnos para la explicación del conflicto interpersonal, entre ellas, consideramos que las más relevantes serían la Teoría Realista del Conflicto (Sherif, 1966), las explicaciones desde la Teoría de la Identidad Social (Tajfel et al., 1971) y la Teoría de la Deprivación Relativa (Gurr, 1970).

Para la teoría realista (denominación que fue dada inicialmente por Campbell y que tuvo su máximo exponente en Sherif), *el conflicto surge cuando existen intereses materiales incompatibles entre varias partes*. Si los intereses son incompatibles, surgiría la hostilidad y la rivalidad; si los intereses son compatibles, la paz y la armonía se hacen mucho más probables. Aproximaciones posteriores al conflicto ampliaron y cuestionaron algunos de los planteamientos de la teoría realista, como es el hecho de que también puede surgir conflicto cuando existen intereses incompatibles de naturaleza no material, como p.e. el prestigio, respeto o afecto; o incluso sin necesidad de que existan intereses incompatibles (identidad social) o conflictos derivados por la pérdida subjetiva de determinados beneficios o niveles de aspiración (deprivación relativa).

1.4. Empatía

El estudio sobre la empatía tiene como antecesores a autores como Kohlberg, W. James o G. H. Mead, sin embargo, en los últimos años ha resurgido el interés en este concepto de la mano de la omnipresente "inteligencia emocional". Tal como indican Fernández-Dols, Carrera y Oceja (2002), podríamos entender la empatía como la capacidad de detectar y compartir las emociones de los demás, ponerse en el lugar de los otros, sentir compasión o poder compartir el sufrimiento de otras personas.

La mayoría de la investigación desarrollada en torno a este fenómeno se ha focalizado en su relación para promover conducta prosocial, de ayuda o altruista, y así, parece ser que la empatía es uno de los más solventes mediadores de la conducta de ayuda, relacionándose asimismo con la disminución de conductas agresivas. Es en este sentido que hemos considerado relevante incluir esta variable en nuestro estudio, dado que en la medida en que los estudiantes sean capaces de desarrollar esta capacidad en relación con sus compañeros, profesores u otras personas, las conductas de ayuda para con éstos podrían ser más frecuentes, menos frecuentes las de agresión, y en consecuencia, el clima social del aula resultante se tornaría más positivo.

Para medir la empatía hemos utilizado una escala que es una adaptación (Oceja, Jiménez, Campo y Hurtado, 2004) de la escala de Batson (1987, 1991) por considerar que en este instrumento se respondía adecuadamente a esa concepción emocional del concepto que nos interesa.

1.5. Satisfacción

La satisfacción que los participantes indican sentir con diferentes aspectos, ha sido una de las variables más utilizadas en multitud de estudios que tratan de poner en relación distintas condiciones ambientales o personales y el ajuste psicológico que promueven.

En nuestro estudio hemos incluido un cuestionario específicamente diseñado para el caso en el que se incluye una valoración de diferentes aspectos relacionados con la vida del aula (satisfacción con el instituto, los compañeros, o los resultados académicos), así como con su vida en general y su familia. Dado que la prueba pretest se aplicó en las primeras semanas de curso y que tanto el profesor como la asignatura eran nuevos para todos los estudiantes, la valoración de la satisfacción de otros aspectos tales como la satisfacción con el profesor, con la forma de tomar decisiones en el aula, con su trabajo en la asignatura, o las calificaciones, sólo tenía sentido incluirlas en el cuestionario postest, de manera que se tomaron sólo estas medidas al final del curso, considerándose variables control. En el anexo 3 aparece una versión completa de ambos cuestionarios de satisfacción.

1.6. Autoestima

La autoestima, esto es, la imagen y el aprecio que un individuo tiene de sí mismo, es una de las variables psicológicas que se han utilizado de forma más profusa a lo largo de la investigación. Se ha tratado de poner en relación con multitud de aspectos tanto individuales como sociales o ambientales. Sin embargo, no todos los resultados obtenidos resultan consistentes, hallándose en ocasiones, datos contradictorios entre unos y otros estudios.

En nuestro estudio hemos incluido una medida de la autoestima a través de la escala elaborada por Rosenberg (1965). Hipotetizamos que la aplicación del programa FpN mejorará la autoestima, dado que la experiencia con otros programas de aprendizaje cooperativo ha mostrado tener un efecto positivo en cuestiones tales como el control que los estudiantes perciben tener de su logro y capacidad de aprendizaje, esto es, aumenta la percepción de su capacidad de conseguir el éxito académico y la atribución de dicho éxito a variables internas en lugar de externas, variables a su vez relacionadas con la mejora de la autoestima.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Tal como hemos descrito, nos propusimos explorar cómo afecta en el **clima social de aula** la implementación de un programa de enseñanza/aprendizaje (**Filosofía para niños y niñas** -Lipman, 1969-) basado en el aprendizaje cooperativo en la asamblea de estudiantes –lo que hemos denominado comunidad de indagación, de discernimiento e investigación- .

Hipótesis general:

Hipotetizamos que la aplicación de este programa de formación (Filosofía para niños y niñas) modificará el clima de aula, propiciando un clima social de aula más positivo, tanto a nivel grupal como individual.

Hipótesis grupales:

Hipótesis 1:

La aplicación del programa de Filosofía para Niños aumentará el nivel de cohesión grupal del aula.

Hipótesis 2:

La aplicación del programa de Filosofía para Niños mejorará la percepción del ambiente de clase.

Hipótesis 3:

La aplicación del programa de Filosofía para Niños favorecerá un bajo nivel de conflicto interpersonal en el aula.

Hipótesis individuales:

Hipótesis 4:

La aplicación del programa de Filosofía para Niños aumentará el nivel de empatía en el alumnado.

Hipótesis 5:

La aplicación del programa de Filosofía para Niños aumentará el nivel de satisfacción percibida en los alumnos y en el profesor.

Hipótesis 6:

La aplicación del programa de Filosofía para Niños mejorará la autoestima del alumnado.

3. VARIABLES

Con el fin de contrastar las diferentes hipótesis planteadas, definimos las siguientes variables para nuestro estudio.

- **Variables dependientes (VD):**
 - **Grupales:**
 - nivel de cohesión grupal (definido como el nivel de unión del grupo)
 - ambiente de clase percibido
 - conflicto interpersonal
 - **Individuales:**
 - nivel de empatía
 - nivel de satisfacción
 - autoestima

- **Variable independiente (VI):** aplicación del programa de filosofía para niños, con dos niveles: aplicación y no aplicación.

4. MÉTODO

4.1. Instrumentos

La medida de cada una de las variables dependientes definidas, se obtuvo a partir de la aplicación de los siguientes instrumentos:

- **nivel de cohesión grupal:** puntuación obtenida en el índice de cohesión grupal tras un análisis sociométrico de las relaciones informales del grupo. En el anexo 1 se incluye un ejemplar del cuestionario sociométrico utilizado.

Índice cohesión= nº elecciones recíprocas del grupo / nº elecciones posibles.

- **ambiente de clase percibido:** puntuación obtenida en la escala CES (Classroom Environment Scale) de Moos y Trickett. Se incluye la escala en el anexo 2. Atiende fundamentalmente a las relaciones profesor-alumno y alumno-profesor, así como a la estructura organizativa de la clase. A través de dicha escala se obtienen puntuaciones en 9 subescalas: implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control, innovación. A continuación definimos a qué hacen referencia cada una de estas 9 subescalas:

- **Implicación:** grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
- **Afiliación:** nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

- **Ayuda:** grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas).
- **Tareas:** importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.
- **Competitividad:** importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerla.
- **Organización:** importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
- **Claridad:** importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
- **Control:** grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. Se contempla la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas.

- **Innovación:** grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.
- **conflicto interpersonal:** se operativizó en dos medidas: el nº de conflictos entre iguales o con el profesor que han dado lugar a la intervención de éste o a partes disciplinarios, recogidos en entrevista realizada al profesor (se incluye el guión en el anexo 4), y el nivel de conflicto percibido por los estudiantes a través de dos ítems del cuestionario que se incluye en el anexo 3.
- **nivel de empatía:** puntuación obtenida en la escala de empatía. En el anexo 5 se incluye la escala utilizada (adaptación de Batson, 1987, 1991, Oceja et al. 2004).
- **autoestima:** puntuación obtenida en la escala de autoestima (Rosenberg, 1965). En el anexo 6 se incluye la escala de autoestima utilizada.
- **nivel de satisfacción:** puntuación obtenida en el cuestionario de satisfacción con la tarea, los compañeros y el profesor. Se incluye ejemplo del cuestionario en el anexo3.

4.2. Participantes y procedimiento.

En el estudio participaron un total de 191 estudiantes de 4º curso de la ESO de dos institutos públicos de la zona sur de la Comunidad de Madrid (59 formaron parte del grupo control y 122 del grupo experimental), así como dos profesores, los profesores de ética de dichos estudiantes. En la tabla 1 se describen las características generales de la muestra de estudiantes.

Tabla 1. Número de participantes, según grupo, género y media de edad.

| Grupo | Varones | Mujeres | Total | Media edad varones (dt) | Media edad mujeres (dt) | Media edad total (dt) |
|--------------|---------|---------|-------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Control | 26 | 33 | 59 | 15.62 (.92) | 15.28 (.52) | 15.43 (.74) |
| Experimental | 63 | 59 | 122 | 15.52 (.74) | 15.17 (.67) | 15.34 (.73) |
| Total | 99 | 92 | 191 | 15.55 (.79) | 15.20 (.62) | 15.37 (.73) |

Como se puede observar, el número de participantes del grupo control es inferior al del grupo experimental, dado que se utilizaron los grupos naturales que constituían los estudiantes de 4º curso de la ESO de ambos centros, control y experimental. A pesar de la diferencia en el número de participantes de cada condición, consideramos que en conjunto ambos grupos resultan comparables.

En la tabla 2 presentamos la distribución muestral teniendo en cuenta que en la submuestra control participaron tres aulas y en la experimental 5.

Tabla 2. Número de participantes, según grupo, aula, género y media de edad.

| Grupo | Aula | Varones | Mujeres | Total | Media edad (dt) |
|--------------|------|---------|---------|-------|-----------------|
| Control | B | 12 | 15 | 27 | 15.22 (.84) |
| | D | 7 | 14 | 21 | 15.53 (.51) |
| | F | 7 | 4 | 11 | 16 (.57) |
| Experimental | A | 12 | 19 | 31 | 14.97 (.54) |
| | B | 21 | 10 | 31 | 15.10 (.48) |
| | C | 12 | 8 | 20 | 15.74 (.65) |
| | D | 9 | 1 | 10 | 15.89 (.92) |
| | E | 9 | 21 | 30 | 15.57 (.81) |
| Total | | 99 | 92 | 191 | 15.38 (.73) |

Debido a la naturaleza de las variables estudiadas en esta investigación, utilizamos un diseño **cuasiexperimental con grupo control no equivalente**. En investigación social es el tipo de diseño más adecuado para llevar a cabo estudios que se van a realizar en el contexto de la vida real, cuando no se puede disponer de un control absoluto de la situación de investigación (en este caso el aula de clase, con la existencia de variables extrañas que no se van a poder controlar), y no se puede garantizar la existencia de un grupo control equivalente ya que la distribución de la muestra en los grupos control y experimental no se puede hacer de forma aleatoria (los grupos de alumnos ya están formados de antemano), no pudiéndose garantizar la equivalencia inicial de los grupos de comparación. Sin embargo, el programa está diseñado para ser aplicado a grupos de aprendizaje reales, de manera que su aplicación en grupos artificiales, si bien permitiría controlar la equivalencia, haría inviable la generalización de los resultados a contextos naturales.

Asimismo, se trata de un diseño de **temporalización longitudinal** porque ha conllevado una evaluación pretest de los grupos control y experimental, la

aplicación de un programa de intervención (Filosofía para niños y niñas) durante un curso académico, y una evaluación posttest para analizar los posibles cambios que se hayan producido en los grupos.

De acuerdo con estas especificaciones, en las primeras semanas del curso 2002/03, los estudiantes de 4º de la ESO de la asignatura de Ética de los I.E.S. Europa y Los Rosales del municipio de Móstoles participaron en la primera fase de recogida de datos (fase pretest). En ambos casos, los profesores eran nuevos para ellos.

El grupo experimental lo componían los estudiantes de los cinco grupos de 4º de la ESO del IES Los Rosales; su profesor, impartiría la asignatura de Ética aplicando el programa Filosofía para Niños y Niñas (FpN). Se eligió este centro para el estudio dado que su profesor es experto en el programa a aplicar y había colaborado anteriormente en otras investigaciones sobre el mismo.

Se buscó un instituto que por sus características sociodemográficas pudiera ser comparable al grupo experimental, para que participara como centro control. Por la proximidad y características del alumnado, se eligió el IES Europa. Tras entrar en contacto con la dirección y el profesor de ética de 4º de la ESO de dicho instituto, se nos facilitó sin problema la recogida de datos, que se realizó en paralelo a la recogida en el IES Los Rosales, también en las primeras semanas del curso 2002/03. En este caso, los estudiantes de los tres grupos de 4º de la ESO del IES Europa participaron en calidad de grupo control, dado que su profesor utilizaba una metodología tradicional basada en la impartición de lecciones magistrales y no aplicaba el programa FpN. Ninguno de los profesores conocía los objetivos de la investigación ni que iban a ser comparados en los resultados obtenidos en cada condición.

En ambos casos la acogida y participación fueron muy positivas, facilitándose en todo momento la aplicación de las diferentes pruebas para lo que se requirieron tres sesiones de clase. La aplicación se realizó de forma grupal

garantizándose la confidencialidad de los datos y la respuesta individual de los estudiantes. Los participantes no conocían los objetivos del estudio ni que iban a ser evaluados también al final del curso.

Una vez realizada esta medida pretest, los estudiantes participantes cursaron la asignatura de ética en dos formatos, en función de la condición de cada caso (grupo experimental con aplicación del programa FpN y control, no aplicación de dicho programa).

Ocho meses después de la aplicación inicial, se procedió a aplicar la fase postest de la investigación. Para ello, en las últimas semanas del mes de mayo se procedió a repetir las medidas que ya se habían aplicado en la fase pretest, incorporándose además algunos ítems al cuestionario de satisfacción que pretendían servir como medidas de contraste. (ver anexo 2).

En el siguiente cuadro se recogen las diferentes fases de la investigación.

| |
|--|
| Fase 1. PRETEST |
| Medición inicial del clima de aula (pretest) en los grupos control y experimental. Se tomaron medidas de distintas variables que sirven para definir el múltiple concepto de clima de aula utilizando las pruebas que se describen en el epígrafe <i>Instrumentos</i> . |
| Fase 2. INTERVENCIÓN |
| Aplicación del programa de FpN durante un curso académico en los grupos experimentales. El programa lo aplica el profesor habitual, durante el desarrollo de su asignatura. Dicho profesor es experto en el mismo (es formador de formadores para la aplicación del programa Filosofía para niños y niñas, con más de 15 años de experiencia en la aplicación del mismo). |
| Fase 3. POSTEST |
| Medición final del clima de aula , utilizando los mismos instrumentos y procedimiento que en la medida pretest, en los mismos grupos al finalizar el curso. |

Con la intención de tratar de paliar los efectos que sobre la validez interna de nuestro estudio pudieran tener las denominadas "amenazas de la historia", al finalizar el estudio se evaluó a través de entrevistas con los profesores, si se habían producido acontecimientos especiales en la vida del grupo o de su entorno que pudieran haber influido en las relaciones interpersonales entre sus miembros. En dicha entrevista se valoró también en qué medida se habían cumplido los objetivos del curso o si habían necesitado introducir modificaciones sobre el plan inicial y algunas otras cuestiones relacionadas con la vida del grupo a lo largo del curso escolar. (El guión de la entrevista con los profesores se incluye en el anexo 7). j4?

Una vez expuestas las hipótesis, variables y procedimiento de nuestro estudio, pasamos a describir los resultados obtenidos organizándolos en función de las diferentes hipótesis específicas planteadas.

5. RESULTADOS. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. INFLUENCIA SOBRE LA COHESIÓN DEL GRUPO

HIPÓTESIS ESPECIFICA 1.

La aplicación del programa de Filosofía para Niños aumentará el nivel de cohesión grupal del aula.

RESULTADOS.

Tal como se describe en el apartado dedicado al procedimiento, se realizó la medición del nivel de cohesión grupal en cada una de las aulas participantes en el estudio (5 experimentales y 3 control), al principio y al final del curso. Para ello se llevó a cabo un análisis sociométrico de las relaciones informales que mantienen entre sí los miembros de cada grupo-aula, y a partir de él se obtuvo el índice de cohesión de cada grupo. Dicho índice de cohesión oscila entre 0 y 1, siendo 0 una muy baja cohesión grupal y 1, muy elevada.

Índice cohesión = n° elecciones recíprocas del grupo / n° elecciones posibles.

La tabla 3 muestra las puntuaciones medias obtenidas para los grupos control y experimentales antes y después de la intervención.

Tabla 3. Cohesión grupal en cada aula

| | Aula | COHESIÓN PRETEST | COHESIÓN POSTEST |
|---------------------|------|---------------------|---------------------|
| CONTROL | B | 0.52 | 0.47 |
| | D | 0.48 | 0.46 |
| | F | 0.30 | 0.30 |
| EXPERIMENTAL | A | 0.52 | 0.54 |
| | B | 0.39 | 0.49 |
| | C | 0.20 | 0.48 |
| | D | 0.33 | 0.49 |
| | E | 0.47 | 0.29 |

Como se puede observar en la tabla 3, el grupo E experimental, obtiene una puntuación en cohesión grupal considerablemente inferior en la medida post que en la preintervención. Esto nos hizo indagar en si había existido algún incidente a lo largo del curso que justificara este descenso tan llamativo. Tal como se describirá en el apartado dedicado al análisis de los conflictos grupales, constatamos que así había sido, de hecho, la relación del grupo con el profesor, se había deteriorado a raíz de algunas intervenciones de determinados alumnos que no permitían participar en igualdad de condiciones a otros compañeros del grupo. Conociendo esta situación que podría afectar a los resultados obtenidos, decidimos eliminar este grupo de nuestro análisis de cohesión. En el resto de los grupos, no hubo incidencias relevantes.

Así, trabajaremos con 3 grupos control y 4 experimentales. Realizamos, en primer lugar, un análisis de contraste de medias entre las puntuaciones preintervención del grupo control y experimental. Dado el limitado número de casos, utilizamos para este análisis una prueba no paramétrica especialmente indicada para estas condiciones, la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes, no obteniendo diferencias estadísticamente significativas entre

los niveles medios de cohesión iniciales de la condición control y la experimental ($U=4.5$, $p>.59$). Una vez comprobado que ambas muestras son similares de partida, procedimos a realizar un contraste de medidas repetidas para comparar las puntuaciones de cohesión pre y postintervención tanto en la condición control como en la experimental. Para ello utilizamos otra prueba no paramétrica, la prueba de Wilcoxon. La tabla 4, recoge los resultados obtenidos.

Tabla 4. Cohesión grupal por condición (control vs. Experimental)

| | MEDIA COHESIÓN PRETEST (dt) | MEDIA COHESIÓN POSTEST (dt) | Wilcoxon (pre-post) |
|---------------------|--------------------------------|--------------------------------|------------------------|
| CONTROL | 0,43 (.11) | 0,41 (.09) | 1.34 |
| EXPERIMENTAL | 0,36 (.13) | 0,50 (.02) | -1.82 ($p<.06$) |

Como muestra la tabla 4, se ha producido un aumento tendencialmente significativo ($p<.06$) de la cohesión en los grupos experimentales, tras aplicarse el programa Filosofía para Niños/as. Estos resultados se comportan de acuerdo a la previsión de nuestra hipótesis. Por otra parte, no ocurre lo mismo en los grupos control, dado que no se obtienen diferencias significativas entre la medida pre y post, siendo ligeramente inferior la cohesión media final que la inicial en esta condición. ¿?

Realizamos, por último, un análisis de contraste de medias entre las puntuaciones postintervención del grupo control y experimental, obteniendo diferencias estadísticamente significativas entre los niveles medios de cohesión finales de la condición control y la experimental ($U=-2.14$, $p<.03$). Este dato, unido al aumento que hemos descrito entre la medida inicial y final de cohesión del grupo experimental nos indican, un comportamiento diferencial entre los grupos control y experimentales en la dirección que preveía nuestra hipótesis.

En este sentido, a la luz de los resultados obtenidos, podemos considerar que **la aplicación del programa FpN incide en la mejora de la cohesión de los grupos de estudiantes.**

5.2. INFLUENCIA SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL AMBIENTE DE AULA

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2.

La aplicación del programa de Filosofía para Niños mejorará la percepción del ambiente de aula.

RESULTADOS.

La percepción del ambiente de aula se realizó a través de la escala de clima social de aula (CES) de Moos, Moos y Trickett (1974, 1984). Dicha escala consta de 90 ítems a los que los estudiantes deben responder con una doble alternativa (verdadero/falso). Los diferentes ítems de la escala se agrupan en 9 subescalas, tal como se ha descrito: implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación. Las puntuaciones de cada escala pueden oscilar entre 0 y 10, siendo 0 un muy bajo nivel y 10 muy elevado en el factor que mide cada subescala.

Se tomaron dos medidas (pre y post) del ambiente de aula percibido, utilizando para ello el CES, en cada una de las aulas participantes en el estudio. Por los motivos ya referidos en el epígrafe anterior, para el análisis de los datos se decidió prescindir de uno de los grupos experimentales, en concreto el grupo E, de manera que se tomarán para la descripción de resultados los datos obtenidos de 7 grupos (4 experimentales y 3 control)¹. Dada la naturaleza de los ítems que se incluyen en dicha escala (ver anexo 2), la primera aplicación del instrumento (que se llevó a cabo en las primeras semanas del curso,

¹ Realizamos análisis de diferencias intergrupales en cada una de las condiciones (control y experimental), los resultados mostraron que los grupos entre sí no eran tan homogéneos como sería deseable. En cualquier caso, dado que las diferencias encontradas irían en contra de los intereses de nuestra hipótesis, optamos por una estrategia conservadora de modo que consideramos cada condición como un solo grupo. Esto explica que algunos de los resultados encontrados sean menos significativos de lo que esperábamos.

cuando aún no tienen apenas experiencia sobre el desarrollo de la asignatura, el estilo del profesor o la dinámica de relación que se generará), en muchos casos nos estaría indicando más bien las expectativas que los estudiantes tienen sobre la naturaleza de las relaciones que se desarrollarán en el aula (p.e. al preguntarse “Este profesor/a dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos/as, “Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día”, o “Aquí, los alumnos/as no se sienten presionados para competir entre ellos”, entre otras muchas).

La tabla 5 muestra las puntuaciones medias iniciales (antes de la intervención) obtenidas para los grupos control y experimentales en cada una de las 9 subescalas de las que se compone la medida del ambiente de aula. Así mismo se muestran los resultados del análisis de contraste de medias entre los grupos control y experimentales.

Tabla 5. Comparación entre la condición control y la experimental en las medidas iniciales de las subescalas del CES (valores entre 0 y 10)

| VARIABLES | MEDIA CONTROL PRE (dt) | MEDIA EXPERIMENTAL PRE (dt) | T (control- experimental) |
|----------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Implicación | 1,92 (2.0) | 5,43 (1.9) | -10,20 *** |
| Afiliación | 5,70 (2.0) | 6,90 (2.0) | -3,27 *** |
| Ayuda | 4,26 (2.0) | 8,28 (1.5) | -12,77 *** |
| Tareas | 6,84 (1.4) | 4,64 (1.4) | 8,43 *** |
| Competitividad | 4,82 (1.8) | 3,6 (1.8) | 3,51 *** |
| Organización | 6,30 (2.3) | 7,34 (1.9) | -2,81 ** |
| Claridad | 6,28 (2.2) | 6,58 (2.1) | -,793 |
| Control | 4,08 (1.8) | 3,71 (2.2) | ,958 |
| Innovación | 3,78 (1.6) | 6,16 (1.8) | -7,67 *** |

*** p<.001

** p<.01

Como se puede observar en la tabla 5, las puntuaciones iniciales de las subescalas claridad y control son similares estadísticamente en ambas condiciones.

Por otra parte, las puntuaciones iniciales de las subescalas implicación, afiliación, ayuda, organización e innovación son significativamente superiores en la condición experimental que en la control. Mientras que las puntuaciones iniciales de las subescalas de tareas y competitividad son superiores en la condición control que en la experimental. Estas diferencias de partida entre condiciones, hace que sea necesario poner muchas cautelas a las comparaciones entre las puntuaciones iniciales y las finales de cada condición.

Para poder realizar esta comparación y explorar en qué medida la aplicación del programa FpN afectaba el clima social de aula medido a través del CES de Moos, realizamos un contraste de medias de medidas repetidas, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Clima social de aula. Contraste pre-post en las condiciones control y experimental.

| | SUBESCALAS | MEDIA PRE (dt) | MEDIA POST (dt) | T (control pre-post) |
|---------------|----------------|----------------|-----------------|----------------------|
| CONTROL | Implicación | 1,92 (2.1) | 3,87 (2.7) | -3,14 ** |
| | Afiliación | 5,70 (1.9) | 5,84 (2.4) | -0,74 |
| | Ayuda | 4,26 (2.0) | 6,34 (3.1) | -3,27 ** |
| | Tareas | 6,84 (1.5) | 5,66 (1.5) | 3,37 ** |
| | Competitividad | 4,82 (1.8) | 4,16 (1.5) | 2,16 * |
| | Organización | 6,30 (2.3) | 6,35 (2.0) | -0,5 |
| | Claridad | 6,28 (2.0) | 6,82 (2.0) | -0,65 |
| | Control | 4,08 (1.8) | 3,72 (2.2) | 1,4 |
| | Innovación | 3,78 (1.5) | 4,86 (2.4) | -2,3 * |
| EXPERI-MENTAL | Implicación | 5,43 (1.8) | 5,83 (2.3) | -,99 |
| | Afiliación | 6,90 (2.0) | 6,73 (2.1) | 0,31 |
| | Ayuda | 8,28 (1.6) | 8,71 (1.4) | -2,25 * |
| | Tareas | 4,64 (1.4) | 4,26 (1.6) | 1,7 |
| | Competitividad | 3,6 (1.8) | 3,6 (1.6) | 0,58 |
| | Organización | 7,34 (1.8) | 6,76 (1.9) | 2,22 * |
| | Claridad | 6,58 (2.1) | 7,62 (1.5) | -4,39 *** |
| | Control | 3,71 (2.2) | 3,31 (1.7) | 1,4 |
| | Innovación | 6,16 (1.8) | 7,26 (1.6) | -5,14 *** |

*** p<.001

** p<.01

* p<.05

Para una mejor claridad en la descripción de los resultados obtenidos, procederemos a su comentario por subescalas. Dado que dos de ellas, habían mostrado valores iniciales similares estadísticamente en ambas condiciones, comenzaremos la descripción por éstas:

- **Claridad:** definida como la importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimiento.

Esta variable tiene una gran importancia en el mantenimiento del orden y en la prevención de conflictos en el aula.

Observamos que de partida, ambas condiciones, control y experimental, obtenían valores similares en la misma. Sin embargo, al comparar los datos iniciales y los postintervención, encontramos que la media se mantiene en los grupos control, mientras que aumenta significativamente en los experimentales. Esta diferencia en el comportamiento de ambos grupos en esta variable, podría tener que ver con las diferencias que también se observan al estudiar la variable conflicto y que se verán posteriormente. Avanzamos ahora que en la condición experimental, el conflicto entre profesor y alumnos disminuye tras la intervención y que las medidas de intervención ante el conflicto son menos punitivas y más dialogantes en el caso de estos grupos.

- **Control:** definida como grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. Se contempla la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas.

Como se observa en la definición, la variable control tiene una estrecha relación con la variable claridad. También en este caso, los valores de

partida eran similares en ambas condiciones, no obteniéndose diferencias significativas en ninguna condición, tras la intervención. Por tanto, el control no se modifica, continuando en valores medios para ambas submuestras (control y experimental).

- **Tareas:** definida como la importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.

En este caso, el nivel inicial de la subescala tareas era significativamente inferior en el caso del grupo experimental que en el control. Al comparar los resultados postintervención, observamos que en grupo control, la puntuación de esta variable disminuye significativamente, mientras que se mantiene en el caso del grupo experimental en niveles medios.

- **Competitividad:** definida como la importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación, así como a la dificultad para obtenerla.

La subescala competitividad, también resultó ser superior en las puntuaciones preintervención para la condición control. Al comparar los resultados iniciales de ambas condiciones con los finales, del mismo modo que ocurría en la variable tareas, el grupo control disminuye significativamente en la puntuación de esta subescala, mientras que se mantiene en el caso del grupo experimental en niveles moderados.

- **Organización:** definida como la importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

En este caso, las medidas pre de la condición control fueron significativamente inferiores que en la experimental. En la tabla 6 se

observa como dicha variable se mantiene en el grupo control, disminuyendo en el caso del experimental, aunque sigue manteniendo un nivel cercano al 7 y superior a la media del grupo control, aunque la diferencia en la medida post del grupo control y experimental no resulta estadísticamente significativa ($t=-1.4$, $p>.05$).

- **Implicación:** es el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

La variable implicación obtenía niveles de partida superiores en el grupo experimental. Al comparar estas puntuaciones de partida con las posteriores a la intervención, observamos que el grupo control aumenta significativamente, mientras que el aumento en los grupos experimentales no es significativo. Hay que indicar que el nivel de implicación inicial del grupo control era extremadamente bajo (1.9) y que al aumentar lo hace a niveles moderados (3.8), que siguen siendo significativamente inferiores al nivel de implicación de los grupos experimentales (superior a 5 puntos). Podríamos pensar que el ligero aumento en el caso de los control podría deberse a una tendencia general hacia el punto medio, mientras que si el aumento en los grupos experimentales no resulta significativo podría deberse a que la puntuación de partida en implicación ya era bastante aceptable y se está produciendo un efecto techo que impide encontrar una mejoría relevante estadísticamente.

- **Afiliación:** definido como el nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

Conceptualmente, la afiliación tendría que ver con el nivel de unión o cohesión que se observa entre los alumnos de cada aula. También en este

caso, el nivel inicial era significativamente superior en la condición experimental. Al comparar los resultados iniciales con los postintervención, se observa que en ambas condiciones, los niveles de afiliación se mantienen, aunque siguen siendo superiores en el grupo experimental que en el control. Por otra parte, la puntuación en afiliación en ambas submuestras es moderada, lo cual coincide con los niveles también moderados de cohesión que en promedio habíamos hallado al realizar el análisis sociométrico anteriormente expuesto.

- **Ayuda:** definida como el grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas).

La percepción de los estudiantes sobre la preocupación de su profesor por ellos es significativamente superior en la medida inicial de esta variable en el grupo experimental, obteniendo una puntuación muy elevada (superior a 8), mientras que en la condición control los niveles son tan sólo moderados (4.2).

Tras la intervención, veremos como aumenta significativamente en ambos casos, resultando igualmente significativas a favor de la condición experimental las diferencias encontradas al comparar las submuestras control y experimental postintervención ($t=-6.6$, $p<.000$).

- **Innovación:** definida como el grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

También en este caso, la innovación obtenía resultados significativamente superiores en las puntuaciones de partida en la condición experimental. Tras la intervención, las puntuaciones obtenidas aumentan

significativamente en ambos casos. De nuevo, la diferencia entre las puntuaciones control y experimentales postintervención es significativa y a favor de la condición experimental (-6.76, $p < .000$), que obtiene valores superiores a 7 tras la intervención.

En conclusión, aunque debemos tomar con cautela las conclusiones a que nos puedan llevar los resultados obtenidos, dado que tan sólo en dos variables (claridad y control) las puntuaciones iniciales de las submuestras control y experimental eran comparables, podemos decir que en general, encontramos **apoyo parcial para nuestra hipótesis** de partida según la cual se afirmaba que la aplicación del programa FpN mejoraría la percepción del clima social de aula. Esto es así dado que tanto en la variable claridad como en ayuda e innovación se han producido incrementos tras la aplicación del programa. En el resto de las subescalas los resultados se han mantenido estables al comparar las puntuaciones iniciales y finales, (salvo en la variable organización que, aún manteniendo un nivel alto, ha sufrido un decremento en la medida final) en el grupo experimental y en general fueron superiores a las obtenidas en el grupo control. Tan sólo las variables tareas y competitividad, fueron superiores significativamente en la medida post de la submuestra control. Variables que por otra parte son las que están más relacionadas con la dimensión más ejecutiva (tarea) y menos socioemocional del clima social de aula.

Conceptualmente, las subescalas del CES podrían agruparse en varias dimensiones:

- Tarea: organización, tareas y competitividad.
- Relaciones entre estudiantes: afiliación.
- Relaciones profesor-alumno: ayuda.
- Normas: claridad y control.
- Participación motivación del alumnado: implicación e innovación.

Si releemos los datos atendiendo a esta agrupación podríamos decir que la aplicación del programa FpN, mantiene puntuaciones medias en la dimensión

tarea, valores medio-altos en la dimensión afiliación, aumenta significativamente la percepción de la ayuda profesor-alumno/a. En relación con la administración de las normas de convivencia, aumenta la dimensión claridad significativamente, manteniendo el nivel de control. Por último, en relación con la participación y motivación del alumnado incide manteniendo niveles medios de implicación y aumentando significativamente hacia niveles elevados la innovación.

5.3. INFLUENCIA SOBRE EL CONFLICTO INTRAGRUPAL

HIPÓTESIS ESPECIFICA 3.

La aplicación del programa de Filosofía para Niños favorecerá un bajo nivel de conflicto interpersonal en el aula.

RESULTADOS.

Para contrastar la hipótesis anterior, contamos con dos tipos de medidas, en primer lugar, una medida subjetiva como es la percepción de los estudiantes respecto a la frecuencia de conflictos que tienen lugar en el aula, tanto entre los compañeros, como con el profesor; y por otra parte, una medida más objetiva, como es el número de conflictos ocasionados en el aula y que han dado lugar a amonestación o elaboración de un parte disciplinario. Pasamos a describir los resultados obtenidos en ambos casos.

En primer lugar, nuestro interés fue conocer la percepción que los estudiantes tienen sobre la frecuencia de conflictos que se desarrollaron en su aula en esa asignatura a lo largo del curso, tanto en lo relativo a los conflictos entre el profesor y los alumnos/as, como los alumnos/as entre sí dentro del aula. Dada la naturaleza de estas variables, no podíamos tener una medida pre-intervención, puesto que ésta se tomaba al principio del curso y los estudiantes no tenían experiencia de trato previa con el profesor, por tanto, la medida se tomó en cada una de las aulas participantes en el estudio (5 experimentales y 3 control), al final del curso, con dos ítems que formaban parte de un cuestionario más amplio (ver anexo 3). Los estudiantes tenían que indicar su grado de acuerdo con dichos ítems:

En esta asignatura con frecuencia hay conflictos entre el profesor y los alumnos/as

1 2 3 4 5
nada de acuerdo totalmente de acuerdo

En esta asignatura con frecuencia hay conflictos entre compañeros/as

1 2 3 4 5
nada de acuerdo totalmente de acuerdo

La tabla 7 muestra las puntuaciones medias obtenidas para los grupos control y experimentales, así como el contraste de medias entre la percepción de conflicto para ambos ítems entre los grupos control y experimental.

Tabla 7. Frecuencia de conflictos

| Items | GRUPOS | CONTROL Media (dt) | EXPERIMENTAL Media (dt) | T (control- experimental) |
|----------------------------|-------------|-----------------------|----------------------------|------------------------------|
| Conflictos profesor-alumno | A | - | 1.33 (.60) | |
| | B | 1.78 (.99) | 1.30 (.54) | |
| | C | - | 2.05 (1.12) | |
| | D | 2.58 (1.38) | 2.25 (1.16) | |
| | E | - | 2.57 (.81) | |
| | F | 2.75 (1.38) | - | |
| | Media total | 2.24 (1.27) | 1.77 (.94) | 2.32* |
| Conflictos entre alumnos | A | - | 2.53 (1.22) | |
| | B | 1.91 (.99) | 1.93 (.67) | |
| | C | - | 2.42 (1.21) | |
| | D | 1.89 (.99) | 2.57 (.81) | |
| | E | - | 1.95 (1.16) | |
| | F | 2.00 (1.41) | - | |
| | Media total | 1.92 (1.04) | 2.23 (1.08) | -1.6 |

* p<.05

Tal como muestra la tabla 7, los alumnos/as manifestaron un nivel de acuerdo medio bajo o bajo en todos los casos, sin embargo, se observa una diferencia significativa ($p < .023$) en el ítem referido a la percepción de la frecuencia de conflictos entre profesor y estudiantes, siendo menor la percepción de la frecuencia de los conflictos de esta naturaleza que los estudiantes perciben que se ocasionaron en el grupo experimental.

Por otra parte, no se observan diferencias entre el grupo control y el experimental en cuanto a los conflictos entre estudiantes, esto es, tanto en los grupos control como experimentales, los estudiantes muestran un acuerdo bajo con la afirmación “*en esta asignatura con frecuencia hay conflictos entre compañeros/as*”, lo que nos indicaría una percepción de baja frecuencia de conflictos de esta naturaleza.

Nuestra hipótesis de partida suponía que la aplicación del programa FpN facilitaría un bajo nivel de conflicto interpersonal. Los resultados expuestos hasta aquí **apoyarían parcialmente esta hipótesis**, dado que aunque para ambos grupos (control y experimental) el nivel de conflicto percibido es bajo, en el caso de los conflictos profesor-alumnos/as, el grupo experimental obtiene una puntuación significativamente más baja que el grupo control, mientras que para los conflictos entre estudiantes, no se aprecian diferencias significativas entre los grupos control y experimental, siendo en ambos casos bajo, el nivel de conflicto percibido.

La segunda medida utilizada para contrastar nuestra hipótesis de partida en relación con el conflicto la obtuvimos a partir de una entrevista realizada a los profesores en la que entre otras cuestiones se les demandaba información sobre el número de conflictos que en el aula hubieran podido ocasionarse a lo largo del curso y el modo de abordarlos (amonestación verbal, escrita, parte, expediente disciplinario...). Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 8.

La gradación de intervenciones disciplinarias en ambos centros es similar, por orden de gravedad, serían:

- a) amonestación verbal
- b) amonestación escrita
- c) parte
- d) expediente

Tabla 8. nº de conflictos por grupo que han dado lugar a intervención

| | GRUPOS | Nº conflictos | Tipo de intervención |
|-----------------------|--------|---------------|---|
| Grupos experimentales | A | 1 | Amonestación escrita del Jefe de estudios por falta de asistencia |
| | B | 0 | |
| | C | 0 | |
| | D | 1 | Suspensión de participación en actividades extraescolares |
| | E | 4 | Amonestaciones escritas del Jefe de estudios |
| Grupos control | B | 0 | |
| | D | 2 | Partes disciplinarios de expulsión |
| | F | 1 | Parte de amonestación |

Como se observa en la tabla 8, los resultados obtenidos indican que ni en los grupos control ni en los experimentales se ha recurrido como medida sancionadora a la apertura de expedientes disciplinarios, sin embargo, sí se han realizado partes de amonestación y expulsión en el caso de dos de los grupos control, no así en los experimentales, en los que observamos que en todo caso sólo se ha llegado a realizar amonestaciones escritas, sin necesidad de parte ni expediente. Además, dos de los grupos experimentales y uno de los control no han sufrido conflictos que hayan hecho necesario la implementación de intervenciones sancionadoras.

Por último, las conclusiones más relevantes de las entrevistas realizadas a los profesores en relación con su percepción de conflicto en el aula, se recogen en la tabla 9. El guión de la entrevista utilizada para recabar estos datos se incluye en el anexo 4.

Un análisis cualitativo pormenorizado de los datos que se presentan en dicha tabla, nos permite afirmar que existen diferencias entre la percepción de conflicto que tienen los profesores en cada grupo, tanto en relación con el conflicto entre estudiantes, como conflictos profesor-alumno. Asimismo, si comparamos estos datos con los que se ofrecen en la tabla, veremos que, en general, existe bastante coherencia entre las percepciones del profesor y las de los estudiantes en relación con los conflictos ocurridos en el aula.

Tabla 9. Percepciones de los profesores

| Items | Grupos | Control | Experimental |
|--|--------|---------|--------------|
| Nivel de conflicto entre alumnos (escala 0-5, siendo 0 ningún conflicto y 5 mucho conflicto) | A | - | 3 |
| | B | 1 | 1 |
| | C | - | 3 |
| | D | 3 | 1 |
| | E | - | 2 |
| | F | 2 | - |
| Nivel de conflicto con el profesor (escala 0-5, siendo 0 ningún conflicto y 5 mucho conflicto) | A | - | 1 |
| | B | 1 | 2 |
| | C | - | 2 |
| | D | 2 | 3 |
| | E | - | 4 |
| | F | 3 | - |
| Convivencia entre los alumnos (escala 0-5, siendo 0 muy negativa y 5 muy positiva) | A | - | 3 |
| | B | 4 | 4 |
| | C | - | 3 |
| | D | 2 | 3 |
| | E | - | 2 |
| | F | 2 | - |
| Medida en que el profesor se ha sentido cómodo con el grupo (escala 0-5, siendo 0 muy a disgusto y 5 muy a gusto) | A | - | 5 |
| | B | 5 | 4 |
| | C | - | 2 |
| | D | 3 | 2 |
| | E | - | 1 |
| | F | 2 | - |

No obstante, para el clima de aula, tan importante como la frecuencia de los conflictos, es el modo en el que se abordan, en este sentido, un análisis comparado de los resultados que se ofrecen en las tablas 7 y 9, y de la tabla 8, en la que aparecen las intervenciones sancionadoras que han tenido lugar en cada aula, podría indicarnos que existen diferencias en el modo en que en cada condición (centro control vs experimental) se abordan los conflictos y se interviene. Si tomamos el caso de los grupos en los que han tenido lugar intervenciones más graves (el grupo D control y E experimental), para comparar las intervenciones realizadas, observamos niveles prácticamente idénticos de percepción de conflicto profesor-alumnos, por parte de los alumnos (2.58 en el control, frente a 2.57 en el experimental), una mayor percepción de este tipo de conflicto por parte del profesor del grupo experimental (4 en el experimental, frente a 2 en el control), y sin embargo, dichos conflictos han dado lugar a intervenciones de diferente nivel de gravedad disciplinario en cada caso. Así, en el grupo control, aún percibiendo el profesor menor conflicto que en el experimental, las intervenciones han sido de mayor nivel disciplinario, podríamos decir que más punitivas, ya que se abrieron partes disciplinarios de expulsión a dos de los alumnos del grupo, mientras que en el centro experimental, aún teniendo el profesor mayor percepción de conflicto, sólo se llevaron a cabo amonestaciones escritas, sin hacer partes al respecto.

Podemos decir, a la luz de estos resultados, que el estilo de afrontamiento a los conflictos en una y otra condición es diferente, y dado que el mayor uso de un estilo de afrontamiento punitivo, suele estar relacionado con un empeoramiento del clima social, mientras que medidas sancionadoras más dialogantes, suelen beneficiar el clima social de aula, consideramos que este hecho puede tener relación con la evolución del clima social de aula en cada grupo.

5.4. INFLUENCIA SOBRE LA EMPATIA

HIPÓTESIS ESPECIFICA 4.

La aplicación del programa de Filosofía para Niños aumentará el nivel de empatía en el alumnado.

RESULTADOS.

Se tomaron también dos medidas (pre y post) de la empatía a partir de una adaptación de la escala de empatía de Batson (1987, 1991) (ver anexo 5), tal como se describe el apartado dedicado al procedimiento, en cada aula participante en el estudio (5 experimentales y 3 control). Se utilizaron dos versiones de la misma escala, una para varones y otra para mujeres (sólo cambiaba el personaje protagonista, que era en cada caso del mismo género que la muestra).

La tabla 10 muestra las puntuaciones medias obtenidas para los grupos control y experimentales antes y después de la intervención. Así mismo se muestran los resultados del análisis de contraste de medias entre la empatía pre y post de los grupos control y experimental.

Tabla 10. Empatía pre y postest en las condiciones control y experimental.

| | MEDIA EMPATIA PRETEST (dt) | MEDIA EMPATIA POSTEST (dt) | T (pre-post) |
|--------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------|
| CONTROL | 4.58 (1.1) | 4.34 (1.17) | 0.82 |
| EXPERIMENTAL | 3.85 (1.1) | 4.49 (1.2) | -4.46*** |

*** $p < .001$

Como se puede observar, se ha producido un incremento significativo ($p < .000$) del nivel de empatía en los grupos experimentales, tras la experiencia con el programa FpN. En los grupos control, sin embargo, no se aprecian diferencias significativas en esta variable al comparar los resultados, pre-postintervención.

Estos resultados **apoyarían la hipótesis de partida** que proponíamos (hipótesis específica 4), según la cual, la aplicación del programa FpN favorecería un incremento de la empatía en los participantes; sin embargo, dado que se observaron diferencias significativas entre las medidas de empatía preintervención de los participantes en la condición control y experimental ($t=3.06$, $p < .003$), realizamos un conjunto de análisis complementarios para conocer en mayor profundidad como se comporta esta variable en nuestro estudio.

Así, en primer lugar, descartamos la idea de que la diferencia observada entre la evolución de la empatía en la muestra experimental y control no se debiera a que en el caso de la medida pre de la submuestra control se estuviera dando un efecto techo por lo que no era posible su incremento en la medida postest. Descartamos esta explicación, dado que la puntuación en la escala de empatía oscila entre 1 y 7 puntos y el nivel alcanzado en la muestra control pretest se podría situar en un nivel moderado (4.58).

Por otra parte, realizamos un Anova de un factor para contrastar las diferencias entre las puntuaciones pre y post, control y experimental, segregando la muestra en función del género (varones vs mujeres), dado que esta variable había resultado relevante en anteriores estudios (p.e. Batson, 1987, 1991). La tabla 11 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 11. Puntuaciones en empatía en función del género.

| | GENERO | MEDIA | MEDIA | T (pre-post) (g.l.) |
|---------------------|---------|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| | | EMPATIA PRETEST (dt) | EMPATIA POSTEST (dt) | |
| CONTROL | varones | 4.56 (1.1) | 4.59 (1.09) | 1.22 (9 g.l.) |
| | mujeres | 4.59 (1.1) | 4.81 (1.3) | .17 (19 g.l.) |
| EXPERIMENTAL | varones | 3.49 (1.2) | 4.44 (1.2) | -4.07 (45 g.l.) *** |
| | mujeres | 4.31 (1.1) | 4.54 (1.3) | -2.13 (49 g.l.) * |

*** p<.001

* p<.05

Al contrastar las puntuaciones de empatía obtenidas entre las submuestras control y experimental pretest de varones, encontramos una diferencia significativa ($F=9,3$, g.l.=1, $p<.003$), siendo superior en empatía la media de los grupos control. Del mismo modo, el mismo análisis de contraste efectuado para la submuestra de mujeres no arrojó diferencias significativas estadísticamente ($F=1.10$, g.l.=1, $p>.296$), siendo esta homogeneidad entre las muestras control y experimental iniciales la esperable en una medida pretest.

En estudios experimentales previos sobre empatía (Batson, 1987, 1991, Oceja et al., 2004) ya se había observado la existencia de diferencias en la inducción de empatía entre varones y mujeres. Aunque en nuestro trabajo no se induce experimentalmente empatía, sino que se mide la que naturalmente tiene cada participante, los datos experimentales previos y la diferencia observada en nuestra propia muestra, nos hizo plantearnos la necesidad de reanalizar los datos, atendiendo sólo a la muestra de mujeres que es la que resultaba homogénea en el pretest (submuestra control y experimental sin diferencias estadísticamente significativas). Así, tal como puede observarse en la tabla 11, si para la muestra de mujeres comparamos las puntuaciones obtenidas en los grupos control pre y post, no se observan diferencias significativas, mientras que por el contrario, sí se ha producido un incremento significativo en la empatía manifestada por la mujeres del grupo experimental tras la aplicación del programa Filosofía para Niños/as (condición experimental).

Este resultado, **apoya nuevamente nuestra hipótesis de partida**, según la cual, suponíamos que la aplicación del programa FpN mejoraría la empatía de los participantes, en especial la población con niveles más bajos, en este caso, los varones.

5.5. INFLUENCIA SOBRE LA SATISFACCIÓN PERCIBIDA

HIPÓTESIS ESPECIFICA 5.

La aplicación del programa de Filosofía para Niños aumentará el nivel de satisfacción percibida en los alumnos y en el profesor.

RESULTADOS.

En este caso, la medida de la satisfacción se realizó a través de un cuestionario diseñado a tal efecto (anexo 3). Tal como se describe en el apartado dedicado al procedimiento, dicho cuestionario incluye una valoración de diferentes aspectos relacionados con la vida del aula (satisfacción con el instituto, los compañeros, o los resultados académicos), así como con su vida en general y su familia. Estos ítems se incluyeron también en la aplicación posttest. Los estudiantes debían valorar cada ítem en una escala de 5 puntos (1, nada satisfecho, 5 muy satisfecho). Por otra parte, se incluyeron sólo en la prueba posttest algunos otros ítems relativos a la satisfacción con el profesor, la organización de las clases o la asignatura, que sólo podrían ser contestados, dada su naturaleza, una vez que la asignatura ya había sido cursada. En concreto se incluyeron además en el posttest valoraciones sobre: la satisfacción con el profesor, con la forma de tomar decisiones en el aula, con el trabajo desarrollado por el alumno/a en la asignatura y las calificaciones obtenidas. Para una mayor claridad en el análisis, presentaremos por separado los resultados obtenidos en las variables relativas a la satisfacción que se midieron en las pruebas pre y post-intervención, y por otra parte, los resultados de las medidas de satisfacción que se incluyeron sólo en el estudio post-intervención.

La tabla 12 muestra las puntuaciones medias en satisfacción obtenidas para los grupos control y experimentales antes y después de la intervención, así

como los resultados del análisis de contraste de medias entre la satisfacción pre y post de los grupos control y experimental.

Tabla 12. Medidas de satisfacción pre y post-intervención

| | Items | MEDIA (dt) PRETEST | MEDIA (dt) POSTEST | T (pre- post) |
|---------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| CONTROL (n= 53) | Satisfacción vida | 3.76 (1.1) | 3.76 (1.1) | -0.18 |
| | Satisfacción familia | 4.10 (1.01) | 4.02 (.89) | 0.23 |
| | Satisfacción instituto | 3.36 (1.12) | 3.68 (1.0) | -1.83 |
| | Satisfacción compañeros | 3.82 (.75) | 3.88 (.80) | -0.96 |
| | Satisfacción amigos | 4.60 (.70) | 4.48 (.81) | 0.28 |
| | Satisfacción resultados académicos | 3.74 (.80) | 2.80 (1.0) | 4.42*** |
| | EXPERIMENTAL (n= 111) | Satisfacción vida | 4.04 (.83) | 3.89 (.87) |
| Satisfacción familia | | 4.16 (1.0) | 4.20 (.95) | -0.18 |
| Satisfacción instituto | | 3.55 (1.0) | 3.47 (.93) | 0.86 |
| Satisfacción compañeros | | 3.85 (.85) | 3.91 (.84) | -0.93 |
| Satisfacción amigos | | 4.63 (.61) | 4.56 (.66) | 0.34 |
| Satisfacción resultados académicos | | 3.41 (1.1) | 3.31 (1.1) | 1.5 |

*** p<.001

Como muestra la tabla 12, en general el nivel de satisfacción es medio o medio-alto para todos los ítems, no apreciándose cambios significativos en cuanto a la satisfacción informada por los participantes, en los grupos experimentales, ni en general en los grupos control, con la excepción de la satisfacción con los resultados académicos generales (los obtenidos en todas las materias académicas), que en los grupos control disminuye significativamente en la puntuación media postest.

El análisis de los resultados que se muestran en la tabla 12 no avala la hipótesis de partida, dado que no muestran diferencias entre la satisfacción informada por los alumnos/as antes y después de la aplicación del programa. Este hecho puede deberse a que los niveles de satisfacción mostrados en la prueba pretest eran ya considerablemente altos, de manera que podría estarse produciendo un cierto efecto techo (la puntuación máxima posible en cada ítem era de 5 puntos). Así, podríamos afirmar que en general, la satisfacción no mejora porque ya de partida era alta tanto en el grupo control como en el experimental.

Por otra parte, la tabla 13 muestra el contraste entre las puntuaciones medias de satisfacción obtenidas en los grupos control y experimentales, en aquellos aspectos que se incluyeron sólo en la prueba post-intervención.

Tabla 13. Medidas de satisfacción sólo post-intervención

| Items | MEDIA (dt) CONTROL | MEDIA (dt) EXPERIMENTAL | T (control- experimental) |
|---|-----------------------|----------------------------|------------------------------|
| Satisf toma decisiones clase | 3.18 (0.8) | 3.35 (.79) | -1.23 |
| Satisf como profesor organiza la asignatura | 3.02 (1.45) | 3.71 (1.17) | -2.96 ** |
| Satisf relación Profesor con la clase | 3.04 (1.47) | 3.90 (1.15) | -3.65 *** |
| Satisf relación Profesor contigo | 3.00 (1.4) | 3.72 (1.10) | -3.23 ** |
| Satisf tu trabajo en esta asignatura | 3.54 (1.17) | 3.97 (0.73) | -2.48 ** |
| Satisf tus calificaciones en esta asignatura | 3.28 (1.23) | 3.67 (1.15) | -1.94 * |

*** p<.001

** p<.01

* p<.05

Como se puede observar, en general, el nivel de satisfacción es medio o medio-alto, resultando siempre superior en el caso de los grupos experimentales, mostrándose diferencias significativas en contraste con los grupos control, para todos los ítems excepto en el caso de la satisfacción con la forma en que se toman las decisiones en la clase, donde aún siendo superior la satisfacción en el caso de los alumnos/as pertenecientes a los grupos experimentales, esta diferencia no llega a ser significativa.

Estos resultados complementan los mostrados en la tabla 12, de manera que, si bien no podemos encontrar un apoyo total a la hipótesis de partida planteada (la aplicación de Fpn aumentará la satisfacción del alumnado), sin embargo, también es cierto que los niveles de satisfacción que los estudiantes muestran en muchos de los aspectos relativos a la organización de la asignatura, la relación del profesor con los estudiantes o los resultados del trabajo de los alumnos en la asignatura, son significativamente superiores en el caso de los que grupos experimentales (participaron en el programa FpN) que en los control. Esto podría aportar un **apoyo parcial a nuestra hipótesis específica 5.**

5.6. INFLUENCIA SOBRE LA AUTOESTIMA

HIPÓTESIS ESPECIFICA 6.

La aplicación del programa de Filosofía para Niños mejorará la autoestima del alumnado.

RESULTADOS.

Tal como se ha descrito en el apartado de procedimiento, se midió la autoestima de cada estudiante participante en el estudio al principio y al final del curso. Para ello se utilizó la escala de autoestima que se incluye en el anexo 6. Los valores que pueden obtenerse en dicha escala oscilan entre 10 y 40, siendo 10 una autoestima muy negativa, y 40 una autoestima muy positiva.

La tabla 14 muestra las puntuaciones medias obtenidas para los grupos control y experimentales antes y después de la intervención. Así mismo se muestran los resultados del análisis de contraste de medias entre la autoestima media pre y post-intervención en los grupos control y experimental.

Tabla 14. Contraste entre las puntuaciones pre y post de autoestima

| | MEDIA (dt) AUTOESTIMA PRETEST | MEDIA (dt) AUTOESTIMA POSTEST | T (pre-post) |
|--|--|--|---------------------|
| CONTROL (n= 53) | 28.95 (4.6) | 30.04 (4.9) | -.92 |
| EXPERIMENTAL (n= 111) | 31.33 (4.6) | 30.74 (5.5) | 1.07 |

Como se muestra en la tabla 14, los niveles medios de autoestima son relativamente altos, no observándose diferencias significativas entre las puntuaciones iniciales y finales ni en el caso de los grupos control, ni en los experimentales.

Estos resultados globales no nos permiten apoyar la hipótesis de partida, dado que tanto en el grupo control, como en el experimental, las puntuaciones en autoestima son altas y no se aprecian diferencias tras la intervención. Sin embargo, de nuevo podríamos estar ante un efecto techo, de manera que resulta difícil elevar con una intervención, una puntuación que de partida es ya elevada. En este sentido, llevamos a cabo un nuevo análisis, tratando de indagar si se producían efectos diferenciales en los estudiantes con baja y con alta autoestima inicial. Dividimos la muestra en 2 subgrupos: los estudiantes que en la medida inicial de autoestima habían obtenido puntuaciones inferiores a 30 puntos y los que habían obtenido puntuaciones iguales o superiores a 30 puntos (la escala tiene su puntuación máxima en 40 puntos). La tabla 15 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 15. Contraste entre las puntuaciones pre y post para los grupos de alta y baja autoestima

| | Nivel de autoestima inicial | MEDIA AUTOESTIMA PRETEST (dt) | MEDIA AUTOESTIMA POSTEST (dt) | T (pre-post) |
|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------|
| CONTROL (n= 53) | BAJO | 24.9 (4.7) | 31.0 (3.1) | -5.5 *** |
| | ALTO | 28.9 (5.02) | 29.9 (4.7) | -.92 |
| EXPERIMENTAL (n= 111) | BAJO | 26.06 (2.8) | 30.6 (5.9) | -3.8 *** |
| | ALTO | 31.4 (4.6) | 30.7 (5.6) | 1.07 |

*** p<.001

Tal como se observa en la tabla 15, los participantes con un menor nivel de autoestima, obtienen en la medida posttest puntuaciones significativamente más altas que en la medida inicial, tanto en la submuestra control como en la experimental. En este sentido, podemos concluir que son las puntuaciones más

bajas de autoestima las que se ven mejoradas, sin embargo, y dado que este fenómeno se observa tanto en el grupo control como en el experimental, no podemos concluir que el incremento se deba a la exposición al programa de FpN, por tanto, si bien no podemos rechazar nuestra hipótesis de partida, los resultados obtenidos tampoco nos permiten brindar apoyo indiscutible a la misma.

6. CONCLUSIONES

En el presente estudio, se ha indagado en los efectos que sobre el clima social de aula y otras variables relacionadas, podría tener un programa de aprendizaje basado en la cooperación, Filosofía para Niños y Niñas.

Para abordar este estudio, se ha adoptado una perspectiva multimétodo seleccionando un grupo de medidas que se han considerado relevantes para estudio del clima social de aula. Se ha realizado un diseño cuasiexperimental por ser el que mejor se adapta a un contexto real de estudio como es nuestro caso, dado que la investigación tuvo lugar en los grupos de 4º de la ESO de dos institutos públicos de una localidad del sur de Madrid. Para estudiar el clima social de aula se seleccionaron tres variables grupales:

- Cohesión grupal
- Medida global del ambiente de aula a través de la escala CES y
- Nivel de conflicto intragrupal.

Por otra parte, se han explorado también los efectos del programa sobre tres variables individuales:

- Empatía
- Satisfacción y
- Autoestima.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que la aplicación del programa Filosofía para Niños y Niñas ha tenido efectos relevantes en las tres medidas grupales relacionadas con el clima social de aula y en dos de las tres medidas personales, empatía y satisfacción. Pasamos a resumir los hallazgos más relevantes en función de las hipótesis de partida.

En nuestra primera hipótesis, se consideraba que la aplicación del programa de Filosofía para Niños aumentaría el nivel de cohesión grupal del aula.

Como hemos podido observar, se ha obtenido apoyo a dicha hipótesis, dado que se produjo un aumento tendencialmente significativo ($p < .06$) de la cohesión en los grupos en los que se aplica el programa Filosofía para Niños/as, mientras que la cohesión no mejora en el caso de los grupos control en los que no se aplica.

En la segunda hipótesis, se proponía que la aplicación del programa de Filosofía para Niños mejoraría la percepción del ambiente de clase. Los resultados obtenidos indican un apoyo parcial a dicha hipótesis dado que tan sólo en las subescalas más relacionadas con la dimensión de tarea y menos socioemocional del clima social de aula encontramos hallazgos distintos a lo previsto por nuestra hipótesis. En el resto de las subescalas, esto es, aquellas que inciden en las dimensiones más socioemocionales del clima social de aula, se producen incrementos significativos tras la aplicación del programa (variables claridad, ayuda e innovación) o, manteniendo los niveles de las escalas respecto a la medida pretest, los resultados obtenidos en la submuestra experimental superaron significativamente los obtenidos en la control (subescalas implicación y afiliación).

En tercer lugar, hipotetizábamos que la aplicación del programa de Filosofía para Niños favorecería un bajo nivel de conflicto interpersonal en el aula. En este sentido, los resultados obtenidos nos permiten apoyar nuestra hipótesis dado que aunque para ambos grupos (control y experimental) el nivel de conflicto percibido es bajo, en el caso de los conflictos profesor-alumnos/as, el grupo experimental obtiene una puntuación significativamente más baja que el grupo control, mientras que para los conflictos entre estudiantes, no se aprecian diferencias significativas entre los grupos control y experimental, siendo en ambos casos bajo el nivel de conflicto percibido.

Además, si bien es importante tener en cuenta el número de conflictos que han tenido lugar en las aulas, más interesante si cabe es considerar las medidas

que se adoptan para gestionar dichos conflictos. Así, a partir de los datos recabados en las entrevistas con los profesores, observamos que en el centro control las intervenciones han sido más punitivas, mientras que en el centro experimental, aún teniendo el profesor mayor percepción de conflicto, se llevaron a cabo medidas más dialogantes (no se abrieron partes y tan sólo se hizo uso en el caso más grave de amonestaciones escritas).

Nuestra cuarta hipótesis afirmaba que la aplicación del programa de Filosofía para Niños aumentará el nivel de empatía en el alumnado. Los resultados obtenidos han supuesto un apoyo a esta hipótesis puesto que aunque los niveles de partida eran significativamente inferiores en la submuestra experimental que en la control, se produjo un incremento significativo de la empatía en los grupos experimentales, tras la experiencia con el programa FpN, mientras que los grupos control mantuvieron las puntuaciones de empatía iniciales. Además, al realizar un análisis segregado en función del género, se observó que las mujeres de los grupos control y experimentales puntuaban inicialmente de manera similar en empatía; tras la intervención, la submuestra control de mujeres no incrementó dicha puntuación, mientras que en el caso de las mujeres pertenecientes a los grupos experimentales se observó un incremento significativo de la empatía tras la intervención, dato que nos sirve para afianzar el apoyo a la hipótesis de partida.

Como quinta hipótesis afirmábamos que la aplicación del programa de Filosofía para Niños aumentaría el nivel de satisfacción percibida en los alumnos y en el profesor. En este caso, en general, los resultados obtenidos no muestran variaciones tras la intervención en las diferentes medidas de la satisfacción general manifestadas por los estudiantes ni en la condición control ni en la experimental. Sin embargo, dichas medidas de satisfacción obtienen puntuaciones elevadas (alrededor de 4 puntos sobre una escala de 5). Además, se tomaron otras medidas de satisfacción que por su naturaleza sólo podían tener una medición al final de curso, al finalizar la intervención (satisfacción con el profesor, con la forma de tomar decisiones en el aula, con

el trabajo desarrollado por el alumno/a en la asignatura y las calificaciones obtenidas). Los resultados obtenidos en estas medidas finales resultaron ser significativamente superiores en el caso de la condición experimental que en la control, lo que supone un apoyo parcial a nuestra hipótesis de partida. En cualquier caso, hay que comentar que tanto las medidas de satisfacción como la autoestima se han incluido como medidas de control en este estudio. En este sentido, el hecho de encontrar niveles elevados de satisfacción en diferentes aspectos, tanto de la vida académica como social de los estudiantes, y que en general sean superiores en la condición que ha participado en el programa FpN que en la que no ha participado en dicho programa, resulta positivo para nuestros objetivos de investigación.

Por último hipotetizábamos que la aplicación del programa de Filosofía para Niños mejoraría la autoestima del alumnado. En este caso, tomados los resultados de forma global no se apreciaban cambios ni en la condición control ni la experimental tras la intervención, sin embargo, dado que entre los participantes existía gran variabilidad respecto a su autoestima, procedimos a realizar un análisis segregado entre quienes obtenían valores de autoestima altos y bajos. Observamos así que los participantes con un menor nivel de autoestima, obtuvieron en la medida postest puntuaciones significativamente mayores que en la medida inicial, tanto en la submuestra control como en la experimental. Concluimos por tanto que se han apreciado mejoras significativas en las puntuaciones más bajas de autoestima al comparar los resultados tomados al principio y al final del curso, tanto en la condición control como en la experimental, en conclusión, respecto a la autoestima, no podemos rechazar nuestra hipótesis de partida, aunque tampoco brindar apoyo indiscutible a la misma.

Para terminar, considerando de manera conjunta los resultados obtenidos, éstos nos permiten apoyar, siquiera de forma parcial, la mayor parte de nuestras hipótesis de partida, y en cualquier caso, ninguno de los resultados

obtenidos nos permite rechazar de manera tajante nuestras premisas. Consideramos, por tanto que son un buen punto de partida.

No obstante, son diversos los puntos que consideramos necesitan un análisis en mayor profundidad. Para poder arrojar luz sobre estos aspectos que aún quedan por aclarar, se hace necesario continuar investigando en la línea ya presentada en este trabajo, aumentando tanto el número de estudiantes que participen en ambas condiciones, como el número de profesores; de este modo, podríamos conocer en qué medida las diferencias halladas son debidas al método de enseñanza-aprendizaje utilizado, en concreto el programa FpN frente a otras metodologías de trabajo, y qué parte se debe a la impronta que cada docente aporta a su tarea en el aula y las condiciones concretas de cada grupo-aula. Asimismo, y en relación con este último aspecto, la aportación de cada docente al método que implementa en sus clases, una realidad se nos revela fundamental: aplicar un programa cooperativo de enseñanza-aprendizaje, como es el caso del programa Filosofía para Niños y Niñas, supone abordar la tarea docente de un modo particular que modifica la dinámica de relaciones (de poder y no sólo) que tienen lugar en las aulas, es por eso que una cuestión nos interpela: ¿quienes eligen este tipo de programas de enseñanza-aprendizaje lo hacen porque entienden de un modo diferente su tarea docente, o su tarea docente termina siendo diferente por utilizar este tipo de programas? Quizá conocer la respuesta no sea lo más importante, sino el proceso de reflexión que la cuestión pueda originar, con eso nos conformamos, dejamos el resto en manos del lector.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, A. (1995). *La personalidad de los profesores*. En G. Juidías y F. Loscertales: Rol docente. Sevilla-Bogotá.
- ACCORINTI, S. (2000). *Introducción a Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial.
- ACCORINTI, S. (2002). Pensamiento cuidadoso del otro en la comunidad de investigación. *Centro de investigaciones en el programa Filosofía para Niños*. Argentina.
- AGUIRRE, A. (1987). La educación como enculturación. En Aguirre, A. y Alvarez, J.M. *Psicología de la Educación*. Barcelona: PPU.
- AINLEY, J., BATTEN, M. y MILLER, H. (1984). Staying at high school in Victoria. En *ACER Research Monograph*. 23. Victoria. Hawthorn.
- AINSCOW, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la función de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- AJA, M., POYATO, C., RODRÍGUEZ, P.M. y TRAVER, V. (2000). La comunidad de investigación filosófica. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 21, 38-58.
- ALONSO, E. (1988). Clima en las organizaciones. En *Actas II Congreso Nacional de Educación Social*. Alicante.
- ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. y MONTERO, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comps.) *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- ÁLVAREZ, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- ÁLVAREZ, Q. y ZABALZA, M.A. (1989). La comunicación en las instituciones escolares. En Martín Moreno, Q. *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.



- ALVERMANN, D.E. (1988). *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor.
- ANDERSON, C.S. (1982). The Search for School Climate. A review of the research. *Review of Educational Research*. 52 (3). California.. American Educational Research Association. Págs. 368-420.
- ANDERSON, C.S. (1985). The investigation for School Climate. En G.R. Austin y H. Garber. *Research on Exemplary Schools*. Orlando: Academic Press.
- ANDERSON, G.C. y WALBERG, H.J. (1974). Learning environment. En Walberg, H.J. (Ed.). *Evaluating Educational Performance: A Source book of methods, instruments and examples*. Berkeley: Mc Cutchan.
- ANDERSON, H.H. (1946). Studies of teachers classroom personalities: III follow up studies of the effects of dominative and integrative contacts on children's. En *Applied Psychology Monographs*. 11.
- ANDERSON, L.W. (1986). La formation de maîtres en fonction des competences attendues. En Crahay, M. y Lafontaine, D. *L'Art et la Science de L'enseignement*. Bruxelles: Labor. Págs. 365-385.
- ANTÚNEZ, S. (1993). *Claves para la organización de centros docentes*. Barcelona. Horsori.
- ANTÚNEZ, S. (1997). ¿Marketing escolar? *Aula de innovación educativa*, 58, 58-59.
- ANZIEU, D. (1986). *El grupo y el inconsciente*. Madrid. Biblioteca nueva
- APPLE, M.W. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós-MEC.
- ARENDRT, H. (1972). *Du mensonge à la violence*. París: Calmant-Lévy.
- ARENDRT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARGYLE, M. (1990). Relaciones sociales. En M. Hewston y cols. *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona. Ariel. Págs. 222-244.
- ARGYRIS, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate: A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2.
- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La muralla.
- ARONSON, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage.

- ASENSIO, I y FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. (1991). El clima de las instituciones de educación superior. *Revista complutense de Educación*, 2 (3), 501-518.
- ASHFORTH, B.E. (1985). Climate formation: Issues and extensions. En *Academy Management Review*, 10 (4), 837-847.
- ASSMANN, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ, F. y LLERAS, J. (1999). Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. 3ª Ed. Barcelona: Graó.
- BADILLO, E. y otros.(1995). La representación del conocimiento de los futuros maestros de infantil sobre la naturaleza, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *I Jornades Interdepartamentals de Recerca Educativa*. Bellaterra.
- BAEZ, B y JIMÉNEZ, J. (1990). *Elaboración de un modelo teórico-explicativo del fracaso escolar: bases para el diseño de programas de prevención y tratamiento*. Memoria del Proyecto de Investigación del mismo título, financiado por el Gobierno de Canarias. Cit. En Villa, A. y Villar Angulo, L.M. (coord.) *Clima organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- BAEZ, B.F. (1986). Del estudio del caso al análisis de la situación: Evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 71-81.
- BALDWIN, J.M. (1913). *History of psychology*. Londres: Watts.
- BALL, S.J. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid:Temas de educación. Paidós-MEC.
- BARBER, B. (1984). *Strong democracy*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- BARKER, L. (1982). An introduction to classroom communication. En Barker, L. *Communication in the classroom*. New York: Prentice Hall. Englewood Cliffs.

- BATSON, C.D. (1987). Prosocial motivation: is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 65-122.
- BATSON, C.D. (1991). *The altruistic question: toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BAY, C. y JOHNSON, J. (1993): Mild Brachmann-the Lange Syndrome. Delineation of the clinical phenotype, and characteristic behaviors in a six-year-old boy. *American Journal of Medical Genetics*, 47, 965-968.
- BELTRÁN, J. y PÉREZ SÁNCHEZ, L.F. (1984). El clima social en el aula. En Beltrán, J. (Ed.). *Psicología Educacional*. Madrid: UNED.
- BENNET, N. y DUNNE, E. (1991). The nature and quality of talk in cooperative classroom groups. *Learning and Instruction*, 1, 2, 103-118.
- BERNSTEIN, B y HENDERSON, D (1971). Social class differences in the relevance of language to socialization. En *Sociology*, 3 (1).
- BERNSTEIN, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: Roure.
- BOLSTER, A.S. (1986). Toward a More Effective Model of Research on teaching. *Haward Educational Review*, 53 (3), 294-308.
- BORDIEU, P y PASSERON, J.C. (1970). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BRIMER, A. y col. (1978). *Sources of difference in school achievement*. London: Windsor.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. En Crahy, M y Lafontaine, D. *L'Art et la Science de L'enseignement*. Bruxelles: Labor.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BROOKOVER, W.B. (1979). *School social systems and student achievement*. New York: Praeger.
- BROOKOVER, W.B. y ERIKSON, E.L. (1975) *Sociology of Education*. Homewood: Dorsey Press.

- BRUNET, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.
- BURDEN, R y FRASER, B. (1992). Use of classroom environment, assessments in school psychology: A British perspective. En Fisher, D. *The study of learning environments*. 6. Págs. 31-37.
- CABALLERO, A. (1991). Hablamos del pensamiento. *Aprender a Pensar. Revista Internacional de Filosofía para Niños y Criancas*, 4, 72-76.
- CALVO DE MORA, J. (1990). ¿Conocimiento del clima o la cultura en las organizaciones? ¿Qué hacer? En LÓPEZ, J y BERMEJO, B. (coord..) *Actas de las Jornadas de estudio del centro educativo*. GID. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CALVO, J.M. (1997). Fundamentos del programa Filosofía para Niños. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 16, 31-45.
- CAMPBELL, J.O., DUNETTE, M.D, LAWER, E.E y WEICH, K.E. (1970). *Managerial behavior: performance and effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- CANCINO, T. y CORNEJO, R. (2001). *La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados*. Tesis. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- CAPUTO, C. (1997). Pensar la tarea docente. En W. Cohan y V. Waksman, (comp.), *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: UBA.
- CARLSON, J., CASEY, T. y THORPE, M. (1987). *Aprender a ser maestro*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARR, W. y KEMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASADO, A. (2002). Filosofía para Niños y formación del profesorado. En F. García Moriyón, *Mathew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: De la Torre.
- CASADO, A. y SÁNCHEZ-GEY, J. (2000). Los tests de valores: análisis de una experiencia. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 22, 20-33.

- CASASSUS, J, CUSATO, S, FROEMEL, E, y PALAFOX, J.C. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- CATTLE, R.B. y CATTLE, M.D. (1990). *Test factor G. Escalas II y III*. Madrid: TEA.
- CATTLE, R.B. y CATTLE, M.D. (1995). *Cuestionario de personalidad para adolescentes*. Madrid: TEA.
- CAZDEN, C.B. (1986). Classroom discourse. En Wittrock, M. *Handbook of Research on Teaching*. New York: Mac Millan.
- CEREZO, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y conceptual Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CHÁVEZ, R. (1984). The use of High Inference Measures To Study Classroom Climates: A Review. *Review of Educational Research*, 54 (2), 237-261.
- CHENG, CH. (1994). Classroom environment and Student Affective Performance. An Effective Profile. *Journal of Experimental Education*, 62 (3).
- COHEN, E.G. (1986). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers college press.
- COLL, C. (1981). *Psicología genética y educación*. Barcelona: Oikos-tau.
- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 119-138.
- COLL, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M^aJ. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.

- COLOM, R. (1995). *Capacidades humanas*. Madrid: Pirámide.
- COOPER, J.M. (1980). Microteaching: forerunner to competency-based teacher education. *British Journal of Teacher Education*. (Traducción en 1983 en español. En *Enseñanza: su teoría y práctica*). Madrid: Akal.
- CORNEJO, R y REDONDO, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- CORNELL, F.G., LINDVALL, C.M. y SAUPE, J.L. (1952). *An exploratory measurement of individualities of schools and classrooms*. Urbana, ILL.: University of Illinois.
- CORNO, L. y SNOW, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En M.C. Wittrock (comp.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- CORONEL, J.M, LÓPEZ YAÑEZ, J Y SÁNCHEZ MORENO, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.
- CORTIJO, E. (1992). *Modelo de cuaderno de clase*. Actas de las Jornadas de Orellana sobre Filosofía para Niños y Currículum.
- CORTIJO, E. (1994). El entorno del sentido. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 9-10, 58-70.
- CORTINA, A. (1993). Moral dialógica y educación democrática. *Aprender a Pensar. Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 7, 7-20.
- CORTINA, A. (1997). El aula como comunidad de investigación. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 16, 11-18.
- CORZO, J.L. (2003). Acariciar las cosas, por si debajo hay símbolos. *Educar(nos)*, 2, 12-14.
- COUGHLAN, R.H. (1970). Dimensions of teachers moral. En *American Educational Research journal*, 7, 221-235.
- CRAHAY, M (1984). *Observer et réguler les actions avec les objets. Un essai d'exploration theorique et expérimentales de transposition du constructivisme á L'éducation Preescolaire*. These doctoral inédité. Université de Liege. Cit. en MEDINA, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

- CRIADO, M^a.J. (1992). El profesor como mediador entre la actividad constructiva del alumno y los contenidos del currículo escolar. *Aprender a Pensar. Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 5, 48-59.
- CRONBACH, L. y SNOW, R. (1977). *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. New York: Irvington.
- DE LA GARZA, T. (1991). El diálogo y el drama del pensamiento. *Aprender a pensar, revista internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 4, 7-15.
- DE LA GARZA, T. (1993). Derechos humanos: el derecho de pensar. *Aprender a Pensar. Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 8, 66-76.
- DE LA GARZA, T. (2002). Comunidad, democracia y educación en el pensamiento de Mathew Lipman. En F. García Moriyón (ed.), *Mathew Lipman: filosofía y educación*. Madrid: De la Torre.
- DE LA ORDEN, A. (1981). *Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación*. En la obra colectiva: *La calidad de la Educación*. Asturias: CSIC Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos.
- DE LA ORDEN, A. (1988). La calidad de la educación. *Bordón*, 40(22), 263-270.
- DE LA TORRE, S. y FERRER, V. (1991). Los estilos sociocognitivos en el programa de Filosofía para Niños. *Aprender a Pensar. Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 3, 16-35.
- DE PUIG, I. (2002). La dimensión estética del proyecto de Filosofía par Niños. En F. García Moriyón (coord.), *Mathew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: De la Torre.
- DE PUIG, I. y BOSCH, E. (1992). El proyecto filosofía 6/18. *Cuadernos de Pedagogía*, 205, 10-31.
- DE YOUNG, A. (1977). Classroom climate and class success: a case study at the university level. *Journal of Educational Research*, 70, 225-257.
- DELAMONT, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- DEUTSCH, M. (1949). A theory of competition and cooperation. *Human relations*, 2, 129-151.

- DEWEY, J. (1939). *Democracy and education: and introduction to the philosophy of education*. New York: The McMillan Company.
- DEWEY, J. (1976). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ HERNÁNDEZ, C. (1985). *Hegel, filósofo romántico*. Madrid: Cincel.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1983). Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, 162, 563-588.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986). Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos con inadaptación emocional. En Román, J.M. y García, R. *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DI PARDO, A y FREDMAN, S.W. (1988). Peer response Groups in the Writing Classroom: Theoretic Foundations and New Directions. *Review of Educational Research*, 58(2), 119-149.
- DOYLE, W. (1978). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. En Shulman, L.S. (Ed.) *Review of Research in Education* (5). Itasca, ILL.: F.E. Peacock.
- DOYLE, W. (1986). Paradigmes de recherché sur l'efficacite des enseignants. En Crahay, M y Lafontaine, D. *L'Art et la Science de L'enseignement*. Bruxelles: Labor.
- DREXLER, C. (1977). The cultural approach to the formation of organizational climate. En *Human Relations*, 45(1), 19-47.
- DRISCOLL, M y otros. (1989). *Cómo organizar la clase*. Madrid: CEAC. Aula Práctica.
- DUKE, D.L. (1985). Environmental Influences on Classroom Management. En HUSSENS Y POSTLWAITE (Dirs.). *The International Encyclopedia of Education*. Londres: Pergamon Press.

- DUPONT, P. (1982). *La dinámica de la clase*. Madrid: Narcea.
- DUSCHL, R y WAXMAN, H. (1991). Influencing the environments of student teaching. En Fraser, G y Walberg, H. (Eds.). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Londres: Pergamon Press.
- DWECK, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- DWECK, C.S. Y ELLIOT, E.S. (1983). Achievement motivation. En P.H. Mussen (comp.) *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- ECHEITA, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y M.A. Melero, (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.
- ECHEVERRÍA, E. (2002). El papel de la comunidad de diálogo en la formación de la identidad del adolescente. En F. García Moriyón, *Mathew Lipman: Filosofía y Educación*. Madrid: De la Torre.
- EDWARD, D. y MERCER, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. New York: Methuen and Co, Ltd.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós-MEC.
- ELEXPURUICE, I. y MEDRANO, C. (1995). Hall-Tonna y Kolhberg: el desarrollo de los valores en educación a través de un modelo integrado. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 12, 31-41.
- ELIAS, N. (2000). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- ELLIOT, J. (1984). Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas. *Dossier Seminario de Formación de los Docentes*. Málaga: M.E.C.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- ESCUADERO, J.M. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Conferencia I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- EWELL, P.T. (1989). Institutional Characteristics and Faculty/Administrator Perceptions of Outcomes: an Exploratory Analysis. *Research in Higher Education*, 30.
- FANDT, D. (1993). The impact of reward interdependency on the synergogy model cooperative performance. Designing an effective team environment. *Small Group Research*, 24, 1, 101-115.
- FEITO, R. (2000). *Los retos de la educación obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1982). *Nuevas aportaciones en evaluación conductual*. Valencia: Alfapplus.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (coord.). (1987). *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. (1994). Clima institucional. En *Organización y Gestión Educativa*. 1, 3-6.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. y ASENSIO MUÑOZ, I. (1989). Concepto de clima institucional. *Apuntes de Educación*, 32 (2).
- FERNÁNDEZ-DOLS, J.M., CARRERA, P. y OCEJA, L. (2002). Cultura, conocimiento social y comunicación de emociones. En F. Morales, D. Páez, A.L. Komblit y D. Asún, *Psicología Social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid. Morata.
- FERNÁNDEZ SEGURA, A. (1998). Ética, postmodernidad y valores. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 17-18, 98-105.
- FERRER, V. (1993). *Pensamiento crítico y formación del profesorado. El impacto del proyecto Filosofía 6/18 en enseñantes de secundaria: estudio de caso compartido*. Tesis Doctoral no publicada. Fac. Pedagogía. Universidad de Barcelona.

- FERRER, V. (1994). Algunas reflexiones sobre la evaluación y el proyecto Filosofía para Niños. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 9-10, 22-48.
- FERRER, V. (1997). Lipman: educación para la complejidad. No pongamos puertas al campo. *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 73-82.
- FIEDLER, L. (1975). "Cross the Border - Close the Gap", En Cunliffe, M. (Ed.), *American Literature Since 1900*. London.
- FIERRO, A. (1990). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comps.) *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- FLANDERS, N.L. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Massachussets: Addison-Wesley. Reading.
- FLANDERS, N.L. (1977). *La interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- FLECK, L. (1935, 1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza.
- FLOWER, A. (1987). *The role of task representation in reading-to-write*. Berkeley, CA: Center for the study of writing school of education.
- FOREHAND, G, y GILMER, B. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. En *Psychological Bulletin*, 62, 361-382.
- FORMAN, E. y CAZDEN, C. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. En J.V. Wertsch (comp.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: CUP.
- FOX, R. (1973a). *School climate improvements a challenge to school administrator*. Denver. CO: Charles F. Kettering.
- FOX, R. y otros. (1973b). *Diagnosing Professional Climate of Schools*. Farifax. Virginia. NTL: Learning Resources Corp.
- FRASER, B y O'BRIEN, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classroom. *The Elementary School Journal*, 85, 567-580.
- FRASER, B y otros (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Education Research*, 11, 145-252.

- FRASER, B. (1986). *Classroom Environment*. London: Croom Helm.
- FRASER, B. (1989) Twenty years of Classroom Climate Work. Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (4), 307-327.
- FRASER, B. (1991). Two decades of classroom environment research. En Fraser, B. y Walberg, H. (Eds.). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. London: Pergamon Press.
- FRASER, B. y DEER, C. (1983) Improving classrooms through use of information about learning environment. *Curriculum perspective*, 3, 41-46.
- FRASER, B. y FISHER, D. (1982). Predicting student's outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- FRASER, B., ANDERSON, C.S. y NALBERG (1982). *Assesment of Learning environments: Manual for learning environment inventory (LEI) and My Class inventory (MCI)*. Perth: W.A.I.T.
- FRASER, B., SEDDON, T. y EAGLESON, J. (1982). Use of student perceptions in facilitating improvement in classroom environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 7, 31-42.
- FREIRE, P. (1979). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con A. Fernández, comunicación personal.
- FREIRE, P. (1985, 1970). *Pedagogía del oprimido* (35 Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- FREIRE, P. (1997). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI, (2ª Ed.)
- GABBERT, B., JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1986). Cooperative learning, group-to-individual transfer process gain and the acquisition of cognitive reasoning strategies. *The Journal of Psychology*, 120(3), 265-278.
- GADAMER, H.G. (1977). *Truth and method*. New York: Seabury Press.
- GAGE, N.L. (1985). Hard Gains in the soft sciences: The Cases of Pedagogy. *Phi Delta Kappa*. ACEDR. Monograph.

- GAIRÍN, J. (1995). Proyecto docente de acceso a cátedra. Universidad Autónoma de Bellaterra. Barcelona. Citado en: M. Martín Bris (Dir.) (2000). *Clima de trabajo y eficacia en centros docentes: Relaciones causales*. Universidad de Alcalá de Henares.
- GAIRÍN, J. (1996). La función directiva en el contexto español. En VV.AA.: *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1991). El programa de Filosofía para Niños y el desarrollo de la metacognición. *Aprender a pensar. Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 4, 44-66.
- GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1991). *Ambiente, organización y diseño educativo*. Madrid. Rialp.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (1987). Filosofía para Niños: una propuesta sólida y coherente. *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 5, 37-56.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (1998). Fuerza y moral. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 17-18, 47-56.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (coord.) (2002). *La estimulación de la inteligencia*. Madrid: De la Torre.
- GARCÍA MORIYÓN, F., COLOM, R., LORA, S., RIVAS, M. y TRAVER, V. (1997). Desarrollan nuestros estudiantes las destrezas cognitivas. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 16, 62-74.
- GARCÍA REQUENA, F. (1996). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Archidona: Aljibe.
- GARMENDIA, J.A. (1990). *Desarrollo de la organización y cultura de la empresa*. Madrid: ESIC.
- GEERTZ, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GELLERMAN, S.W. (1968). *Management by motivation*. Hardcover: American Management Assn.
- GENOVARD, C y GOTZENS, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.

- GENTO, S e IGLESIAS, R.L. (1994). *Liderazgo y clima en las instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- GEORGAS, J. (1985). Cooperative, competitive and individual problem-solving in sixth grade greek children. *European Journal of Social Psychology*, 15, 67-77.
- GETZELS, J.W. y THELEN, H.A. (1960). A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system. En Morrison, A. y McIntyre (Eds.) *The social psychology of teaching*. Londres: Penguin Books. Ltd.
- GHORY, W.J. y SINCLAIR, R.L. (1987). *The reality of marginality: current state of affairs for marginal students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington D.C.. Abril 20-24
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève: Roles institutionnels et representations*. Paris: P.U.F.
- GILLY, M. (1989). The psychosocial mechanisms of cognitive constructions. Experimental research and teaching perspectives. *International Journal of Educational Research*, 13, 607-621.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GINER, F. (1922). *Obras completas*, tomo 18. Madrid: Espasa Calpe.
- GIROUX, H. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GLEASON, J.J. (1988). Spotting the camouflaged gifted student. *Gifted Child Today*, 11.
- GÓMEZ DACAL, G. (1996). Clima, salud y cultura organizacionales. En *Curso de Organización escolar y general*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- GÓMEZ, M.T. y PULIDO, R. Á. (1990) *Metacognición y ecología del aula: Algunas reflexiones teóricas*. Primeras Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje. Barcelona.

- GONZÁLEZ, M.T. (1990). *Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas*. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- GREENE, L. W. (1985). Health education today and the precede framework. En: Greene L.. *Health education today and the precede framework*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Co.
- GREGORY, M. (1997). Democracia y formación ética. En W. Cohan y V. Waksman, (comp.), *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: UBA.
- GROSS, N.C y HERRIOT, R.E. (1965). *Staff leadership in public schools*. Chicago: Universidad de Chicago Press.
- GROUARD, B. y MESTON, F. (1995): *Reingeniería del cambio*. México: Alfaomega Marcombo.
- GUIL, R. (coord..) (1997). *Psicología Social de las Organizaciones Educativas*. Sevilla: Kronos.
- GURR, T.R. (1970). *Why men rebel?* Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- GURREA, R. (1991). La autoevaluación y su incidencia en el aula. *Aprender a Pensar. Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 4, 29-33.
- GUSFIELD, J. (1994). La reflexividad de los movimientos sociales: revisión de las teorías sobre la sociedad de masas y el comportamiento colectivo. En Laraña, E y Gusfield, J. (Eds.) *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- HABERMAS, J. y APEL, M.W. (1992). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- HAERTEL, G, WALBERG, H y HAERTEL, E (1981). Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7, 27-36.

- HALLER, E.J. y STRIKE, K.A. (1979). Toward a methodology of policy research in educational administration. En G.L. Emmegart: *Problem-finding in educational administration* Lexington: Heath.
- HALLIDAY, M.A. (1976). The form of a functional grammar. En HALLIDAY, G. *System and function in Language*. London. Oxford University Press.
- HALLIDAY, M.A. (1983). *Exploration in the function of Language*. London: Edward Arnold.
- HALPIN, A.W. (1966). *Theory of research in Administration*. Nueva York: McMillan Comp.
- HARGREAVES, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- HEINEMANN, P (1980). *La Pedagogía de la comunicación no verbal*. Barcelona: Herder.
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías Y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- HERNÁNDEZ, P., MUÑOZ, C. y GARCÍA, L.A. (1998). Mejorando el clima del aula. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1(1), 191-213.
- HIDI, S. (1990). Interest and its Contribution as a Mental Resource For Learning En *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- HOBBS, T. (1977). *Leviatán*. Madrid: Editora Nacional.
- HOLMES, M. (1985). Organizational climate in schools. En HUSEN, T y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- HOY, W y CLOVER, S. (1986). Elementary school climate: a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110
- HOY, W. y TARTER. (1991). A normative theory of participate decision making in schools. En *Journal of Educational Administration*, 3(31), 4-19.
- HUGHES, M.M. (1962). What is Teaching? One Viewpoint. *Educational Leadership*, 19(4), 251-259.

- HUNT, D.E. (1975). *Conceptual systems and personality organization*. New York: John Wiley Sons.
- HYMES, D.H. (1974). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 198-212.
- IRAN-NEJAD, A. (1990). Active and dynamic Self-Regulation of Learning Processes. *Review of Educational Research*, 60(4), 573-602.
- JAMES, L.R. (1982) Aggregation bias in estimate of perceptual agreement. *Journal of Applied Psychology*, 67.
- JAMES, L.R. y JONES, A.P. (1974). Organizational Climate. En *Review of Theory and Research Psychological Bulletin*, 81(12), 1096-1112.
- JARDE-BLOOM, P. (1987). Differences between teachers and administrators perceptions of the organizational climate of early childhood settings. En Fraser, B.J. *The study of learning environments*. Western Australia: Curtin University Press..
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1989). *Cooperation and competition*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1990). Collaboration and cognition, En *Developing minds: a resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: ASCD.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1991). *Learning together and alone: cooperation, competition, and individualization*. 3º ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1992). *Creative controversy: intellectual challenge in the classroom*. Minneapolis: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., ROY, P. y ZAIDMAN, B. (1986). Oral interaction in cooperative learning groups: speaking, listening and the nature of statements made by high, medium and low achieving students. *The Journal of Psychology*, 119, 303-321.
- JOHNSON, D., SKON, L. y JOHNSON, R. (1980). Effects of cooperative and individualistics conditions of children's problem-solving performance. *American Education Research Journal*, 17(1), 83-84.

- JOHNSON, D.W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational researcher*, 10, 5-10.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1980): *Cooperation and competition: Theory and research*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- JOHNSON, T.W. (1991). La enseñanza como traducción: la dimensión filosófica. *Aprender a pensar, revista internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 3, 37-47.
- JOYCE, W.F. y SLOCUM, J.W. (1982). Collective climate agreement as a basis for defining aggregate climates in organizations. *Academy of Management Journal*, 27(4), 721-742.
- KAPLAN, L.(1974). *Adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- KATRIEL, T. y NESHER, P. (1986). The Rhetoric of Cohesión in Israeli School Culture. *Comparative Education Review*, 30 (2).
- KENNEDY, D. (1997). Escuela, comunidad e interculturalidad: viviendo el "entre". *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 15, 15-21.
- KENNEDY, D. (1997). Las cinco comunidades. En W. Cohan y V. Waksman, (comp.), *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: UBA.
- KOHAN, W. y WAKSMAN, V. (comp.) (1997). *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: UBA.
- KOHLBERG, L. (1989). Approach to moral education. En F.C. Power, *Moral education and values education*. New York: Columbia University Press.
- KOOTKAMP, R.B., MULHERN, J.A. y HOY, W.K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Administrative Science Quarterly*, 23(3).
- LAGO, J.C. (1990). El programa de Filosofía para Niños. *Aprender a pensar, revista internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 1, 7-18.
- LAGO, J.C. (1992). Filosofía y educación multicultural. *Aprender a Pensar. Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 6, 34-49.
- LANSHEERE, G y BAYER, E. (1977). *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en el aula*. Madrid: Santillana.
- LANSHEERE, G. y DELCHAMPS, A. (1979). *Les comportements non verbaux de les enseignants*. Bruxelles: Labor.

- LAPASSADE, G. (1977). *La autogestión pedagógica*. Barcelona: Granica.
- LÉVY, P. (1994). *Las tecnologías de la inteligencia: el futuro del pensamiento en la era de la informática*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LÉVY, P. (1998). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós Ibérica.
- LEWIN, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw Hill.
- LEWIN, K., LIPPIT, R. y WHITE, R. K. (1939): Paterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10.
- LIKERT, R (1961). *New patterns of management*. New York: Mc Graw Hill.
- LIKERT, R. (1969) *Hacia una nueva organización y gestión*. Bilbao: Deusto.
- LIKERT, R. (1972). *The Likert profile of a school: new survey instruments for public schools to improve organizatinal effectiveness*. Michigan: Rensis Likert Ass, Ann Arbor.
- LINAZA, J.L. (1992). Los fundamentos psicológicos del desarrollo psicosocial. En C. Borrego de Dios, *Currículum y desarrollo sociopersonal*. Sevilla: Alfar.
- LIPMAN, M. (1985). La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud. *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 3, 7-12.
- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- LIPMAN, M. (1992a). Fines y objetivos de Filosofía para Niños. En M. Lipman, A.M. Sharp y F.S. Oscanyan, *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- LIPMAN, M. (1992b). La filosofía de la infancia. En M. Lipman, A.M. Sharp y F.S. Oscanyan, *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- LIPMAN, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- LIPMAN, M. (1998). El papel de las narraciones en la educación moral. En F. García Moriyón (ed.), *Crecimiento moral y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LIPMAN, M., SHARP, A.M., OSCANYAN, F.S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.

- LIPPIT, R y WHITE, R.K. (1943). The Social Climate of Children's Groups. En R.G. Barker, J.S. Kounin y H.F. Wright (Eds.), *Childs behavior and development*. New York. McGraw Hill.
- LLOP, V.J. (1996). La subjetividad en la hermenéutica de Gadamer. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 13, 41-48.
- LOBROT, M. (1976). *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires: Humanitas.
- LORENZO DELGADO, M. (1994a). *La Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: EDIPE.
- LORENZO DELGADO, M. (1994b). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- LORENZO DELGADO, M., APALATEGUI, J., ARMENGOL, C., CANTÓN, I., GARAGORRI, X., MARTÍN BRIS, M. y GENTO, S. (2002). Modelos y experiencias organizativas de instituciones escolares. *Organización y gestión educativa*. 6. 11-12
- LORTIE, D.C. (1973). Observations on teaching as work. En TRAVERS, R.M. (Ed.). *Second handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- LOUGHLIN, C.E. y SUINA, J.H. (1982). The learning environment. En *Instructional strategy*. New York: Teachers College Press.
- LOUGHLIN, C.E. y SUINA, J.H. (1995). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- LOUREAU, R. (1975). *Al análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MARCUSE, H. (1955). *Eros and civilization*. Boston: Beacon Press.
- MARJORIBANKS, K. (1974). *Environments for Learning*. Windsor: NFER.
- MARJORIBANKS, K. (1991). *The Foundations of Students Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- MARTÍ, E. (1992). ¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo? *Aula de innovación educativa*, 9, 16-20.
- MARTÍN BRIS, M (1996). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Escuela Española.

- MARTÍN BRIS, M y RAYÓN, L. (1999). *Hacia una construcción crítica del clima de trabajo en los centros educativos: de los instrumentos a las alternativas*. Madrid: E.I.G.E.
- MARTÍN BRIS, M. (1997a). *Planificación y práctica educativa (Infantil, Primaria y Secundaria)*. Madrid: Escuela Española.
- MARTÍN BRIS, M. (1997b). Participación y clima en el ámbito escolar. *Revista Bordón*. (S.E.P.) Pág. 71.
- MARTÍN BRIS, M. (2000a). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. En *Revista Educar*. Barcelona. Universidad Autónoma. Pág. 103.
- MARTÍN BRIS, M. (coord.) (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los Centros de Educación Infantil/Primaria y Secundaria*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- MARTÍN BRIS, M. (Dir.) (2000b). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: relaciones causales*. Informe final de investigación. Universidad de Alcalá. Madrid.
- MARTÍN BRIS, M. (Dir.) (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes. Percepciones y resultados*. Madrid: Universidad de Alcalá. Madrid.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (1995). *La orientación del clima del aula*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Pedagogía Aplicada. Cit. en M. Martínez y J. Montané, *El clima de clase. La Organización escolar en la Educación Secundaria*. Barcelona: PPV.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, F. (1992). Antecedentes de la Filosofía para niños: Francisco Giner de los Ríos y John Dewey. *Aprender a Pensar, revista internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 6, 49-60.
- MARTÍNEZ SANTOS, S. (1992). *Introducción a la organización desde la comunicación, la innovación y el desarrollo*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- MARTÍNEZ SANTOS, S. (1993). *El clima de trabajo en la Universidad de Alcalá de Henares*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- MARTÍNEZ SANTOS, S. (1994). Participación y clima en el centro escolar. *II congreso internacional sobre dirección de centros docentes*. Universidad de Deusto. Deusto.
- MARTÍNEZ, M. y MONTANÉ, J. (1994). El clima de clase. En *La Organización escolar en la Educación Secundaria*. Barcelona: PPV.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- McCOMBS, P. y WHISLER, J.S. (1997). *The learner-centered classroom and school. Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McDILL, E.L. y RIGSBY, L. (1973). Adolescent Peer Influence processes: conceptualisation and measurement. En *Social Science Research*, 1(4), 23-307.
- McDILL, E.L. y RIGSBY, L.C. (1973). *Structure and process in Secondary Schools*. Baltimore, Maryland: John Hopkins Univ. Press.
- McGREGOR, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw Hill.
- McLAREN, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a postmodern era*. Londres: Routledge.
- MEAD, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago.
- MEDINA, A (1989b). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- MEDINA, A y DOMÍNGUEZ, C. (1989). *Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- MEDINA, A y DOMÍNGUEZ, C. (1995). *Enseñanza y currículum para personas adultas*. Madrid: EDIPE.
- MEDINA, A y SEVILLANO, M.L. (1993). *El clima social del aula*. Madrid. UNED.
- MEDINA, A y SEVILLANO, M^a.L. (1991). *El clima social del Centro Educativo. Guía Didáctica*. Madrid. UNED.
- MEDINA, A. (1989a). El clima social del centro y del aula. En Q. Martín Moreno, *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.
- MEDINA, A. (1991). Interacción en el aula. El rol del docente. En V. García Hoz (Dir.), *Ambiente, organización y diseño educativo*. Madrid: Rialp.

- MEDINA, A. (1997a). El clima social del centro. En M. Lorenzo Delgado (coord.), *La organización y gestión del centro educativo*. Madrid: Editorial Universitaria.
- MEDINA, A. (1997b). Procesos de cambio en las instituciones educativas. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 2, 21-39.
- MEDLEY, D.M. y MITZEL, H.E. (1958). Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation. En N.L. Gage (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- MÉNDEZ, F. y MACIÁ, A. (1989). Intervención conductual para modificar el clima social de la clase. *Revista Española de terapia del comportamiento*, 7(1).
- MIDJAAS, C.L. (1982). The fisionmatix for wod programs. *Schol Shoe*, Abril.
- MILLER, S.I. y FREDERICKS, J. (1990). The false Ontology of School Climate Effects. *Educational Theory*, 40(3), 333-342.
- MIRANDA, T. (1995). El papel de la lógica en la construcción colectiva del pensamiento. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 11, 24-36.
- MIRANDA, T. (2002). Didáctica de la filosofía y desarrollo de un pensamiento complejo. En F. García Moriyón, *Mathew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: De la Torre.
- MIRAS, M. (1991). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll y otros, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. Biblioteca de aula.
- MONEREO, C. (1985). *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*. Barcelona: Universidad Autónoma de Bellaterra.
- MONEREO, C. (coord.) (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MONTAGNER, H. (1977). *L'enfant et la Communication*. París: Stock.
- MONTAGNER, H. (1986). Les systemes relationnels et les rytmes biologiques du jeune enfant accueilli en crèche, à l'école matternelle et á l'école élémentaire. En M. Crahay y D. Lafontaine, *L'Art et la Science de L'Enseignement*. Bruxelles: Labor.

- MOOS, B.S. y TRICKETT, E. (1984). *Classroom environment scale manual*. 2ª Edición. Palo Alto: Consulting Psychology Press.
- MOOS, R.H. (1987). *Evaluating Educational environments*. Londres: Jossey Bass.
- MOOS, R.H. e INSEL, P.M. (Eds.) (1979). *Issues in social ecology*. Palo Alto, CA: National Press Books.
- MOOS, R.H., MOOS, B.S. y TRICKETT, E.J. (1974, 1984). *Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA.
- MOOS, R.H. y TRICKETT, E. (1974). Social environment of junior and high School Classroom. *Journal of Education Psychology*, 65(1), 93-102.
- MOOS, R.H. y TRICKETT, E. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco: Jossey Bass.
- MOOS, R.H. y TRICKETT, E. (1980). Evaluating Classroom learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 239-252.
- MORAN, E.T y VOLKWEIN, J.F. (1988). Examining organizational climate in institutions of higher education. *Research in Higher education*, 28(4).
- MORAN, E.T. y VOLKWEIN, J.F. (1992). The cultural approach to the formation organizational climate. *Human relations*, 45(1).
- MORENO, A. (1988). *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia*. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- MORIN, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo* (2ª edición). Barcelona: Gedisa
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. París: Ed. Du Seuil.
- MUGNY, G. y PÉREZ, J. (comps.) (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- MUÑOZ FERRIOL, A. (1997). Los valores de la sociedad abierta en la vida cotidiana. *Aprender a pensar. Revista Iberoamericana*, 17-18, 85-98.
- MUÑOZ-REPISO, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid: MEC.

- MURPHY, J. y HALLINGER, P. (1988). Characteristics of Instructionally Effective School Districts. *Journal of Educational Research*, 81.
- MURILLO, F.J. (2002). El clima como factor de eficacia escolar. *Organización y gestión educativa*. 4. 3-6.
- NAVARRO, P. (1994). *Hacia una teoría de la morfogénesis social*. Madrid: Siglo XXI.
- NAYLOR, P. y OWENS, R.G. (1979). *La escuela como organización tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- NIELSEN, J y KIRK. (1974). *Hypertext and Hipermedia*. SanDiego: Academyc Press.
- NIETO, J. (2002). Dirección, liderazgo, participación y clima. En M. Martín (coord.), *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Praxis.
- NOVAK, J.D. (1977). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- OCEJA, L., JIMÉNEZ, I., CAMPO, S., HURTADO, A. (2004). *Does collectivism as a motive exists? Empathy and de subtle differences between other and others*. Unpublished manuscript.
- O'DONNELL, A., DANSEREAU, D. y HALL, R. (1990). Learning concrete procedures effects of processing strategies and cooperative learning. *Journal of educational psychology*, 82, 1, 171-177.
- O'DONNELL, A. y DANSEREAU, D. (1992). Scripted cooperation in students dyads: a method for analysing and enhancing academic learning and performance. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (comps.), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- OWENS, R.G. y STEINHOFF, C.R. (1989). Towards a Theory of organisational Culture. En *Journal of Educational Administration*, 3(27), 6-16.

- PACKARD, R.D. (1990). *Approach to Evaluation Assessment of the Organizational Effectiveness of Total School Systems and Their Impact on Improving Instructional Leadership, Teacher Skills and Student Learning*. Singapore. Paper presented at the World Assembly of The International Council of Education for Teaching.
- PAOLILLO, J.G. y BROWN, W.B. (1982). How organizational factors affect innovation. *Research management*, 21, 12-15.
- PASSMORE, J. (1980). *The philosophy of teaching*. Cambridge: Harvard University Press.
- PATRY, J.L. (1989). Contradictory goals, different expectations: Towards an explanation of cross-situational specificity in social behavior. *Psychological Reports*, 65, 1331-1339.
- PAYNE, R.L. y PUGH, S.S. (1976). Organizational Structure and organization Climate. En M.D. Dumete (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- PEIRCE, C.H. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.
- PEIRCE, C.H. (1988). ¿Cómo esclarecer nuestras ideas? En *El hombre, un signo*. Madrid: Crítica.
- PELECHANO, V. y BAGUENA, M.J. (1980). Normas típicas de la escala ESE-2 de hábitos perturbadores de la socialización. *Análisis y Modificación de Conducta*, 13, 509- 536.
- PÉREZ DE LARA, N. (1995). Las prácticas críticas y el otro: pensar en nosotros. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 11, 36-43.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). La escuela cruce de culturas. *Investigación en la escuela*, 26.
- PERRET-CLERMONT. A.W. (1981). *La construction de L'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Herbert Lang.
- PETERSSENS, W. (1976). *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Madrid: Santillana.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Université de France.

- PIAGET, J. (1970). Piaget's theory. En P.H. Mussen, *Carmichael's manual of child psychology*. New York: John Wiley and sons.
- PINEDA, D.A. (2002). La educación moral. En F. García Moriyón, *Mathew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: De la Torre.
- PLAZA DEL RÍO, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga: Aljibe.
- POOLE, M. S. (1985). Communication and organizational climate: review critique and new perspective. En R.D. McPhee y P.K. Tompkins, *Organizational communication: traditional themes and new directions*. Bervely Hills, CA: Sage.
- POSTIC, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- POZA, A. (1991). La lógica de la experiencia. Aprender a pensar. *Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 3, 89-95.
- POZA, A. (1993). De la memoria perdida. Sobre mujeres, educación y filosofía. Aprender a Pensar. *Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 7, 45-55.
- PRESSLEY, M. (1992). But good strategies instructors are constructivist! *Educational Psychology Review*, vol. 4(1), 3-31.
- QUILES DEL CASTILLO, M.N. (1988). Variables físicas y el entorno escolar. En ARAGONÉS, J.I. y CORRALIZA, J.A. (coord..) *Comportamiento y medio ambiente: Psicología ambiental en España*. Madrid. Comunidad de Madrid. Págs. 217-234.
- RAVIV, A.M., RAVIV, A.L. y REISEL, E. (1990). Teachers and students: Two Different Perspectives! Measuring Social Climate in the classroom. Spring. En *American Educational Research Journal*. 27 (1)
- REDONDO, J. (1999). *Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- RESTREPO, L.C. (1995). *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango editores.
- REYNOLDS, D. (1997). *Las escuelas eficaces*. Colección Aula XXI. Nº 65. Madrid. Editorial Santillana

- RODA, F. (1985). Aplicaciones del L.E.I. para la Evaluación del entorno. *Enseñanza*. 3. Págs. 119-130.
- RODA, F. (1988). El ambientalismo en Didáctica. *Bordón*. 40 (1). Págs. 51-57.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1985). *Currículo, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid. Anaya.
- ROGERO, J y FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid. Miño y Dávila Editores.
- ROGOFF, B. (1982). Integrating context and cognitive development. En M.E. Lamb y B. Rogoff, *Advances in developmental psychology*. Vol. II. Hillsdale, NI: LEA.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- ROICE, J. y POWELL, S. (1983). *Theory of personality and individual differences: factors, systems and processes*. Englewood-Cliffs: Prentice Hall.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic books.
- ROSENSHINE, B. (1971). Teaching behaviors and students achievement. Widsor, Bershire, Grande-Bretagne. *National Foundation for Educational Research in England and Wales*.
- ROSENSHINE, B., y FURST, N. (1971). Research in teacher performance criteria. In B.O.Smith (Ed.), *Research in Teacher Education A Symposium*. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice-Hall.
- ROSS, J.A. (1988). Improving social- Environmental Studies Problem Solving Through Cooperative Learning. *American Educational Research Journal*. 25 (4). Págs. 573-591.
- ROTHKOPF, E.Z. Y SHIMRON, J. (1976). Writing to teach and reading to learn: A perspective on the Psychology of written instruction. En GAGE, N.L. (Ed.). *The psychology of teaching method*. 75 th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago. University of Chicago Press.

- ROUSSEAU, D.M. (1988). The construction of climate organizational research. En COOPER, C.I. y ROBERTSON, I: *International review of industrial and organizational psychology*. Wiley.
- ROYO, M. (1996). Sobre la imatge del centre. En *La imatge del centre. Aspectes de gestió*. Butlletí informatiu FEAEC. 11. Págs. 10-15.
- RUSSELL, J.A. y WARD, L.M. (1982). Environmental Psychology. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 33. Págs. 651-688.
- RUTTER, M. y otros. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge Mass. Harvard University Press.
- RYANS, D.G. (1960). *Characteristics of Teachers*. Washington D.C. American Council on Education.
- SALANZICK, J. y PFEFFER, J. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence View*, New York: Harper y Row.
- SALAZAR, A. (1996). Lipman y Kohlberg: los dilemas morales. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 14, 35-43.
- SALAZAR, A. (1999). Filosofía para Niños: un proyecto educativo. *Aula de innovación educativa*, 77, 13-21.
- SALAZAR, A. y MUÑOZ, A. (1995). Diálogo sobre valores: valores en el diálogo. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 12, 41-53.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992). Gobierno y participación en los centros escolares. Sus aspectos culturales. En Grupo de Investigación Didáctica. (Comp.). *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: Kronos.
- SÁNCHEZ ANDRÉS, J.M. (coord.) (1992). *Evaluación en el contexto de Filosofía para Niños*. Actas de las Jornadas de Orellana sobre Filosofía para Niños y Currículum.
- SANDEL, M. (1982). *Liberalism and its critics*. New York: University Press.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

- SÁTIRO, A. (1997). Evaluar la Filosofía con niños y niñas. Ideas y propuestas de trabajo. En W. Cohan y V. Waksman, (comp.), *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: UBA.
- SCHEFFLER, I. (1982). *Of human potential: An essay in philosophy of education*. Boston: Roudledge and Keagan.
- SCHEIN, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza Janés
- SCHEIN, E. (1990). *Consultoría de procesos*. México: Addison-Wesley y Sistemas técnicos de Edición.
- SCHMUCK, R. (1983). *Hacia una Psicología Humanística de la Educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- SCHMUCK, R. y SCHMUCK, P.A. (Edits.) (1974). *The second handbook of organizational development in schools*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- SCHNEIDER, B. (1975). Organizational climates: an essay. *Personnel Psychology*, 28, 447-479.
- SCHNEIDER, B. y BARRTLETT, W .P .(1970). The organizational ecology of a technological system. *Administrative Science Quarterly*, 35, 31-60.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- SCHULMANN, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A contemporary perspectives. En M. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- SCRIBNER, S. (Ed.) (1984). Cognitive studies of work. New York. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 6, 1-2.
- SCWARTZ, S. y POLLISHUKE, M. (1995). *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumno*. Madrid: Narcea.
- SEISDEDOS, N. (1996). El clima laboral y su medida. *Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 2, 77-101.
- SELVINI, M. y otros. (1987). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- SHARAN, Y. y SHARAN, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47, 4, 17-21.
- SHARP, A.M. (1987). Its there an essence of education? *Journal of Moral Education*, 15(3), 189-196.
- SHARP, A.M. (1990). ¿Qué es una comunidad de indagación? *Aprender a pensar, revista internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 2, 11-23.
- SHARP, A.M. (1997). La ética del cuidado. La cuestión de la traducción. En W. Kohan y V. Waksman, (comp.), *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: UBA.
- SHERIFF, M. (1966). *Group conflict and cooperation. Their Social Psychology*. Londres: Routledge & Paul Kegan.
- SHUNCK, D.H. (1989). *Self-efficacy and cognitive skill learning*. En C. Ames y R. Ames, *Research on motivation in education*. Vol. III. Goals and cognition. New York: Academic Press.
- SIEGEL, H. (1980). Critical thinking as an educational ideal. *The educational forum*, 45, 13.
- SILVA, M (1992). *El clima en las organizaciones. Teoría, método e intervención*. Barcelona: P.P.V.
- SILVA, M. (1991). Hacia una definición comprehensiva del clima organizacional. *Revista de Psicología general y aplicada*, 45(4), 443-451.
- SILVA, M. (1996). *El clima en las organizaciones. Teoría, método e intervención*. Barcelona: EUB.
- SLAVIN, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.
- SLAVIN, R. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational leadership*, 48, 5, 71-82.
- SLAVIN, R. (1992). Aprendizaje cooperativo, En C. Rogers y P. Kutnick (comps.), *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- SLAVIN, R.(1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation. *Child Development*, 58, 1161-1167.

- SLAVIN, R.(1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- SNOW, R.E. (1989). Attitude treatment interaction as a framework for research on individual differences in learning. En P.L. Ackerman, R.J. Stemberg y R. Glaser (eds.), *Learning and individual differences. Advances in theory and research*. New York: Freeman.
- SOAR, R.S. y SOAR, R.M. (1985). Classroom climate. En T. Husen y Postlethwaite, *International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- SOLOMON. D. y KENDALL, A.A. (1979). *Children in Classroom*. New York: Praeger.
- STENHOUSE, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STEPHENSON, G.M. (1991). Psicología Social aplicada. En HEWSTONE, M. y otros. *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Ariel.
- STEVENS, R., SLAVIN, R. y FARNISH, A. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83,1, 8-16.
- STEWARD, A. (1979). A critique of school climate: What it is. How it can be improved and some general recommendations. *The Journal of Educational Administration*, 2(17), 148-159.
- STOKOLS, D. (1977). *Perspectives on environment and behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- STOKOLS, D. (1978). Environmental Psychology. *Annual Review*, 29, 253-295.
- STUBBS, M. (1987). *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.
- STUBBS, M. y DELAMONT, S. (1978). *La relación entre profesor y alumno*. Barcelona: Oikos- Tau.

- SUÁREZ, M. (1987). Organización espacial del aula. Madrid. *Revista de Educación*, 283.
- TABERNER, J. (1991). El diario de clase. Aprender a Pensar. *Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 4, 34-40.
- TABERNER, J. (1994). Lipman y la socialización de los valores. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 9-10, 70-78.
- TAGIURI, R. (1968). The concept of organizational climate. En R. Tagiuri y G.H. Litwin (Edits.), *Organizational climate: explorations of a concept*. Harvard Business school.
- TAJFEL, H., FLAMENT, C., BILLING, M. Y BUNDY, R. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 11, 149-178.
- TALMAGE, H, PASCARELLA, E y FORD, S. (1984). The influence of cooperative learning strategies on teacher practices, student perceptions of the learning environment and academic achievement. En *American Educational Research Journal*, 21, 163.179.
- THEVENET, M. (1992). *Auditoria de la cultura organizacional*. Madrid: Díaz de Santos.
- THOMAS, A.R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22, 441-463.
- TIKUNOFF, W.J. y BRONFENBRENNER, U (1986). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- TITONE, R. (1986). *El lenguaje de la interacción Didáctica. Teoría y Modelos de análisis*. Madrid: Narcea.
- TODOROV, T. (1995). *La vida en común*. Madrid: Taurus.
- TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TORROBA, I. (1993). La innovación: decisión institucional. *Apuntes de Educación, Dirección y Administración*, 36, 2-3.
- TURNER, C.M. (1984). *Organizational climate: Fact or Fantasy*. Coombe Lodge Working Paper. Information Bank, 1848.

- VALVERDE, J. (1998). Educación y marginación. Función socializadora del relato. *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, 17-18, 105-111.
- VAYER, P. Y RONCIN, Ch. (1989). *El niño y el grupo. Dinámica de los grupos de niños en la clase*. Barcelona: Paidós Educador.
- VELASCO, M. (1993). Filosofía para Niños: ¿un programa más de desarrollo cognoscitivo? *Aprender a pensar, revista internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, 8, 28-36.
- VILLA, A. (1991). instrumentos y problemas metodológicos en la evaluación del clima educativo. En *Clima Organizativo y de aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Estudios y Documentos. 16. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VILLA, A. (1992). Instrumentos y problemas metodológicos en la evaluación del clima educativo. En VILLA, A y VILLAR ANGULO, L.M. (coord.) *Clima organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: .Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VILLA, A. (coord.) (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria: Gobierno vasco. Servicio Central de Publicaciones.
- VILLA, A y VILLAR ANGULO, L.M. (1992) *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1983). Ambientes de clase: instrumentos para medir su eficacia. *Apuntes de Educación*, 23, 6-9.
- VILLAR ANGULO, L.M. y GARCÍA, M. (1985). Estudio y evolución del ambiente escolar en relación a otras variables. Contextualización del rendimiento escolar. *Bordón*, 37, 255-272.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1992). La reflexión sobre la enseñanza universitaria a través del análisis de los climogramas de clase. En *Clima organizativo y de aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Estudios y Documentos. 16. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco..
- VILLAR ANGULO, L.M. (1996). Análisis de la práctica curricular, base de la formación del Profesorado. *Actas del XI congreso Nacional de Pedagogía*. San Sebastián.

- WALBERG, H.J. (1969). Social environments as mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 60, 443-448.
- WALBERG, H.J. (1971). Models for optimising and Individualizing School learning, *Interchange*, 3, 15-27.
- WALBERG, H.J. (1981). A psychological theory of educational productivity. En F. Farley y N. Gordon (Eds.), *Psychology and Education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- WALBERG, H.J. (1982). Improving the productivity of American's schools. *Educational leadership*, 41, 19-26.
- WALBERG, H.J. (1985). Classroom Psychological Environment. En T. Husen y Postlethwaite, *International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- WATKINS, D. y DHAWAN, N. (1989). Do we need to distinguish the construct of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562.
- WATZLAWICK, P, BEAVIN, J.B y JACKSON D.D. (1987). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- WEBB, N. (1992). Testing a theoretical model of student interactional and learning in small groups. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller, (comps.), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: CUP.
- WEBB, N.M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 159-183.
- WEBER, G. (1971). *Innert-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington: Council for Basic Education.
- WEINERT, A.B. (1981) *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona: Herder.
- WEINERT, F. y KLUWE, R.H. (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: LEA.
- WEINSTEIN, C. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493-525.

- WHITENER, E. M. (1989). A meta-analytic review of the effect on learning of the interaction between prior achievement and instructional support. *Review of Educational Research*, 59, 65-86.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- WITHALL, J y LEWIS, S. (1963). Social interaction in the classroom. En N. Gage, *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- WITHALL, J. (1949). The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classroom. *Journal of Experimental Education*, 17, 347-361.
- WYNNE, E.A. (1980). *Looking and schools: good, bad and indifferent*. Lexington. Massachusetts: Lexington Books.
- YAGER, S., JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1985). Oral discussion, group-to-individual transfer and achievement in cooperative learning groups. *Journal of Education Psychology*, 77, 1, 58-66.
- YINGER, R.J. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. En L.M. Villar (Ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- YÚDICE, G. (2002). Las industrias culturales: más allá de la lógica puramente económica, el aporte social. *Revista de Cultura*, 22(3), 33-45.
- YUSTE, C. (1995). *IGF. Inteligencia General Factorial*. Madrid: TEA.
- ZABALA, A. (1995, 2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó: Barcelona.
- ZABALZA, M.A. (1996). El clima. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. En G. Domínguez y J. Mesanza (coord.), *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- ZIMMERMANN, D. (1982). *L'Observation et Communication non-verbale en école maternelle*. París: E.S.F.
- ZOHAR, D. (1980). Safety climate in industrial organizations: Theoretical and applied implications. *Journal of Applied Psychology*, 63(1), 96-102.

ANEXOS

Anexo 1.

Cuestionario Sociométrico

Nombre y apellidos Edad.....

Fecha Grupo Centro.....

1.- Escribe el nombre y apellidos de aquellos compañeros o compañeras que prefieras para salir un fin de semana. Puedes escribir hasta tres nombres, pero en orden.

1.....

2.....

3.....

2.- Escribe el nombre y apellidos de aquellos compañeros o compañeras que preferirías que no salieran contigo un fin de semana. Puedes escribir hasta tres nombres, pero en orden.

1.....

2.....

3.....

3.- Escribe el nombre y apellidos de aquellos compañeros o compañeras que tú crees que te han escogido para salir contigo un fin de semana. Puedes escribir hasta tres nombres, pero en orden.

1.....

2.....

3.....

4.- Escribe el nombre y apellidos de aquellos compañeros o compañeras que tú crees que preferirían no salir contigo un fin de semana. Puedes escribir hasta tres nombres, pero en orden.

1.....

2.....

3.....

Anexo 2.

CES (Escala de ambiente de aula)

NOMBRE Y APELLIDOS EDAD.....

Sexo: VARON MUJER CURSO..... GRUPO

A continuación encontrarás frases: se refieren a cosas de este centro: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera (V) o falsa (F) en esta clase.

Si crees que la frase es verdadera, o casi siempre verdadera, rodea con un círculo la V (verdadero); si crees que es falsa o casi siempre falsa, rodea con un círculo la F (falsa). Contesta con sinceridad, en este cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo nos interesa lo que tú piensas. Gracias.

| | | |
|---|---|---|
| 1. Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase | V | F |
| 2. En esta clase, los alumnos/as llegan a conocerse realmente bien unos a otros | V | F |
| 3. Este profesor/a dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos/as | V | F |
| 4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día | V | F |
| 5. Aquí, los alumnos/as no se sienten presionados para competir entre ellos | V | F |
| 6. Esta clase está muy bien organizada | V | F |
| 7. Hay un conjunto claro de normas que los alumnos/as tienen que cumplir | V | F |
| 8. En esta clase hay pocas normas que cumplir | V | F |
| 9. Aquí siempre se están introduciendo nuevas ideas | V | F |
| 10. Los alumnos/as de esta clase "están en las nubes" | V | F |
| 11. Los alumnos/as de esta clase no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros/as | V | F |
| 12. El profesor muestra interés personal por los alumnos/as | V | F |
| 13. Se espera que los alumnos/as hagan sus tareas escolares solamente en clase | V | F |
| 14. Los alumnos/as se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas | V | F |
| 15. En esta clase, los alumnos/as casi siempre están callados | V | F |
| 16. En esta clase parece que las normas cambian mucho | V | F |
| 17. Si un alumno/a no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado | V | F |
| 18. Aquí los alumnos/as hacen tareas muy diferentes de unos días a otros | V | F |
| 19. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase | V | F |
| 20. En esta clase se hacen muchas amistades | V | F |

| | | |
|--|---|---|
| 21. El profesor/a parece más un amigo/a que una autoridad | V | F |
| 22. A menudo dedicamos más tiempo a discutir actividades de fuera que materias relacionadas con la clase | V | F |
| 23. Algunos alumnos/as siempre tratan de responder los primeros a las preguntas | V | F |
| 24. Los alumnos/as de esta clase pasan mucho tiempo jugando | V | F |
| 25. El profesor/a explica lo que le ocurrirá al alumno/a si no cumple las normas de clase | V | F |
| 26. En general, el profesor no es muy estricto | V | F |
| 27. Normalmente, en esta clase no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza | V | F |
| 28. En esta clase la mayoría de los alumnos/as ponen realmente atención a lo que dice el profesor | V | F |
| 29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas. | V | F |
| 30. El profesor/a se excede en sus obligaciones para ayudar a los alumnos/as | V | F |
| 31. En esta clase es muy importante haber hecho una determinada cantidad de trabajos | V | F |
| 32. En esta clase los alumnos/as no compiten con otros en tareas escolares | V | F |
| 33. A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto | V | F |
| 34. El profesor/a explica cuáles son las normas de la clase | V | F |
| 35. Los alumnos/as pueden "tener problemas" con el profesor/a por hablar cuando no deben | V | F |
| 36. Al profesor/a le agrada que los alumnos/as hagan trabajos originales | V | F |
| 37. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de clase | V | F |
| 38. En esta clase a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos | V | F |
| 39. A veces el profesor/a "avergüenza" al alumno/a por no saber la respuesta correcta | V | F |
| 40. En esta clase, los alumnos/as no trabajan mucho | V | F |
| 41. En esta clase si entregas tarde los deberes, te bajan la nota | V | F |
| 42. El profesor/a rara vez tiene que decir a los alumnos/as que se sienten en su sitio | V | F |
| 43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase | V | F |
| 44. En esta clase, los alumnos/as no siempre tienen que seguir las normas | V | F |
| 45. Los alumnos/as tienen poco que decir sobre la forma de emplear el tiempo de clase | V | F |
| 46. Muchos alumnos/as se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose notas | V | F |
| 47. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes | V | F |
| 48. El profesor habla a los alumnos/as como si se tratara de niños pequeños | V | F |
| 49. Generalmente hacemos lo que queremos | V | F |
| 50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones | V | F |
| 51. Frecuentemente, el profesor/a tiene que pedir que no se alborote tanto | V | F |

| | | |
|--|---|---|
| 52. Los alumnos/as podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día | V | F |
| 53. Los alumnos/as pueden tener problemas si no están en su sitio al comenzar la clase | V | F |
| 54. El profesor/a propone trabajos originales para que los hagan los alumnos/as | V | F |
| 55. A veces, los alumnos/as presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho en clase | V | F |
| 56. En esta clase los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros | V | F |
| 57. Si los alumnos/as quieren que se hable sobre un tema, el profesor/a buscará tiempo para hacerlo | V | F |
| 58. Si un alumno/a falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido | V | F |
| 59. Aquí, a los alumnos/as no les importa qué notas reciben otros compañeros | V | F |
| 60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer | V | F |
| 61. Existen unas normas claras para hacer las tareas de clase | V | F |
| 62. Aquí, es más fácil que te castiguen que en muchas otras clases | V | F |
| 63. Se espera que los alumnos/as al realizar sus trabajos, sigan las normas establecidas | V | F |
| 64. En esta clase, muchos de los alumnos/as parecen estar medio dormidos | V | F |
| 65. En esta clase se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre | V | F |
| 66. Este profesor/a quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos/as | V | F |
| 67. A menudo, el profesor/a dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema | V | F |
| 68. Los alumnos/as tienen que trabajar duro para obtener buenas notas | V | F |
| 69. Esta clase rara vez comienza a su hora | V | F |
| 70. El profesor/a explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos/as podrán o no hacer en esta clase | V | F |
| 71. El profesor/a aguanta mucho | V | F |
| 72. Los alumnos/as pueden elegir su sitio en la clase | V | F |
| 73. A veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase | V | F |
| 74. Hay grupos de alumnos/as que no se sienten bien en esta clase | V | F |
| 75. Este profesor/a no confía en los alumnos/as | V | F |
| 76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender | V | F |
| 77. A veces, la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros | V | F |
| 78. En esta clase las actividades son planeadas clara y cuidadosamente | V | F |
| 79. Los alumnos/as no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas | V | F |
| 80. El profesor/a expulsará a un alumno/a fuera de clase si se porta mal | V | F |

| | | |
|---|---|---|
| 81. Los alumnos/as hacen casi todos los días el mismo tipo de tareas | V | F |
| 82. A los alumnos/as realmente les agrada esta clase | V | F |
| 83. Algunos compañeros/as no se llevan bien entre ellos en esta clase | V | F |
| 84. En esta clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen | V | F |
| 85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él | V | F |
| 86. Generalmente, los alumnos/as aprueban aunque no trabajen mucho | V | F |
| 87. Los alumnos/as no interrumpen al profesor/a cuando está hablando | V | F |
| 88. El profesor/a se comporta siempre igual con los que no siguen las normas | V | F |
| 89. Cuando un profesor/a propone una norma la hace cumplir | V | F |
| 90. En esta clase, se permite a los alumnos/as preparar sus propios proyectos | V | F |

POR FAVOR, COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS FRASES.
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION.

Anexo 3.
Cuestionarios de satisfacción
y conflicto percibido

Cuestionario pretest

NOMBRE Y APELLIDOS EDAD.....

Sexo: VARON MUJER CURSO..... GRUPO

A continuación te presentamos una serie de frases respecto a tu experiencia en este grupo de clase y en tu vida, en general. Nos gustaría que nos dijeras en qué medida estás satisfecho/a con cada uno de estos aspectos de tu vida. Utiliza para ello la escala de 5 puntos que aparece debajo de cada una de las frases. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo se trata de que expreses sinceramente tu opinión. Muchas gracias.

¿EN QUÉ MEDIDA ESTAS SATISFECHO...?

Con la relación que tienes con tu familia

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nada satisfecho | | | | | muy satisfecho |

Con venir a este instituto

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nada satisfecho | | | | | muy satisfecho |

Con tu vida en general

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nada satisfecho | | | | | muy satisfecho |

Con la relación que tienes con tus compañeros de clase

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nada satisfecho | | | | | muy satisfecho |

Con los amigos/as que tienes

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nada satisfecho | | | | | muy satisfecho |

Con tus resultados académicos en general

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nada satisfecho | | | | | muy satisfecho |

Cuestionario postest

NOMBRE Y APELLIDOS: EDAD

SEXO: VARON MUJER CENTRO: CURSO:

A continuación te presentamos una serie de frases respecto a tu experiencia en este grupo de clase y en tu vida, en general. Nos gustaría que nos dijeras en qué medida estás satisfecho/a con cada uno de estos aspectos de tu vida. Utiliza para ello la escala de 5 puntos que aparece debajo de cada una de las frases. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo se trata de que expreses sinceramente tu opinión. Muchas gracias.

¿EN QUÉ MEDIDA ESTAS SATISFECHO...?

Con la relación que tienes con tu familia

1 2 3 4 5

nada satisfecho muy satisfecho

Con venir a este instituto

1 2 3 4 5

nada satisfecho muy satisfecho

Con tu vida en general

1 2 3 4 5

nada satisfecho muy satisfecho

Con la relación que tienes con tus compañeros de clase

1 2 3 4 5

nada satisfecho muy satisfecho

Con los amigos/as que tienes

1 2 3 4 5

nada satisfecho muy satisfecho

Con tus resultados académicos en general

1 2 3 4 5

nada satisfecho muy satisfecho

Con la forma en qué se toman las decisiones en esta clase

1 2 3 4 5

nada satisfecho muy satisfecho

Con la forma en que el profesor organiza esta asignatura

1 2 3 4 5

nada satisfecho muy satisfecho

Con la relación que el profesor de esta asignatura tiene con tu clase

1 2 3 4 5

nada satisfecho muy satisfecho

Con la relación que mantienes con tu profesor en esta asignatura

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nada satisfecho | | | | | muy satisfecho |

Con tu trabajo en esta asignatura

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nada satisfecho | | | | | muy satisfecho |

Con tus calificaciones en esta asignatura

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nada satisfecho | | | | | muy satisfecho |

En esta asignatura con frecuencia hay conflictos entre el profesor y los alumnos

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nada de acuerdo | | | | | totalmente de acuerdo |

En esta asignatura con frecuencia hay conflictos entre compañeros

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nada de acuerdo | | | | | totalmente de acuerdo |

Anexo 4.

Entrevista a profesores

Anexo 5.

Cuestionarios de empatía

Versión Chicas

NOMBRE Y APELLIDOS EDAD.....

Sexo: VARON MUJER CURSO..... GRUPO

Hemos pedido a un grupo de chicos y chicas de tu edad que nos cuenten algo interesante que les haya pasado recientemente. Aquí te presentamos lo que nos ha contado Paula. Por favor, léelo con cuidado y trata de responder con sinceridad sobre lo que sientes después de leer su carta. Desde luego no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo nos interesa lo que tú sientes. Muchas gracias.

La carta de Paula

Se supone que tengo que escribir algo interesante que me haya ocurrido recientemente. Bueno, no sé si esto será interesante para alguien, pero lo único que se me ocurre es que hace dos días que he roto con mi novio. Hemos estado saliendo todo el último año de instituto y hemos estado muy unidos y me pareció genial que fuéramos a estudiar en la misma universidad. Creía que él pensaba lo mismo, pero las cosas han cambiado. Ahora él quiere conocer a otras personas. Dice que todavía me quiere pero que no quiere estar atado a una sola persona. Estoy hecha polvo. No puedo dejar de pensar en ello. Todos mis amigos me dicen que conoceré a otros chicos y también todos me dicen que lo que necesito es que me pase algo bueno, que me alegre. Supongo que tienen razón, pero desde luego todavía no me ha pasado.

En qué medida ahora mismo **tus sentimientos sobre Paula** son los siguientes:

| | Nada | | | | | Totalmente | |
|--|------|---|---|---|---|------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Afectuosa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Siento mucho cómo lo puede estar pasando | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Enfadada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Conmovida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Estoy molesta con esta persona | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| No entiendo lo que le ha pasado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Ternura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Irritada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Me da pena lo que le ha ocurrido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Triste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Compasión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Tengo simpatía por esta persona | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Bondadosa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Recelo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Versión Chicos

| | |
|------------------------------------|-------------|
| NOMBRE Y APELLIDOS | EDAD..... |
| Sexo: VARON MUJER CURSO..... | GRUPO |

Hemos pedido a un grupo de chicos y chicas de tu edad que nos cuenten algo interesante que les haya pasado recientemente. Aquí te presentamos lo que nos ha contado Carlos. Por favor, léelo con cuidado y trata de responder con sinceridad sobre lo que sientes después de leer su carta. Desde luego no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo nos interesa lo que tú sientes. Muchas gracias.

La carta de Carlos

Se supone que tengo que escribir algo interesante que me haya ocurrido recientemente. Bueno, no sé si esto será interesante para alguien, pero lo único que se me ocurre es que hace dos días que he roto con mi novia. Hemos estado saliendo todo el último año de instituto y hemos estado muy unidos y me pareció genial que fuéramos a estudiar en la misma universidad. Creía que ella pensaba lo mismo, pero las cosas han cambiado. Ahora ella quiere conocer a otras personas. Dice que todavía me quiere pero que no quiere estar atada a una sola persona. Estoy hecho polvo. No puedo dejar de pensar en ello. Todos mis amigos me dicen que conoceré a otras chicas y también todos me dicen que lo que necesito es que me pase algo bueno, que me alegre. Supongo que tienen razón, pero desde luego todavía no me ha pasado.

En qué medida ahora mismo tus sentimientos sobre Carlos son los siguientes:

| | Nada | | | | | Totalmente |
|--|------|---|---|---|---|------------|
| Afectuoso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Siento mucho cómo lo puede estar pasando | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Enfadado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Conmovido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Estoy molesto con esta persona | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| No entiendo lo que le ha pasado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Ternura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Irritado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Me da pena lo que le ha ocurrido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Triste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Compasión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Tengo simpatía por esta persona | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Bondadoso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| Recelo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |

Anexo 6.

Cuestionario de autoestima

NOMBRE Y APELLIDOS..... EDAD.....

Sexo: VARON MUJER CURSO..... GRUPO

A continuación te presentamos una serie de frases. Léelas despacio y **marca en las casillas** que aparecen al lado de cada frase, **en qué medida estás de acuerdo** con cada una de ellas, esto es, en qué medida cada frase refleja cómo tú eres. Ninguna respuesta es mejor que otra, sólo queremos saber lo que tú piensas, así que, por favor, sé lo más sincero posible y no pienses demasiado las respuestas. Nadie conocerá tus respuestas. Muchas gracias.

| | Muy de acuerdo | De acuerdo | No estoy de acuerdo | Muy en desacuerdo |
|--|----------------|------------|---------------------|-------------------|
| En general estoy satisfecho conmigo mismo | | | | |
| A veces pienso que no sirvo para nada | | | | |
| Creo tener varias cualidades buenas | | | | |
| Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente | | | | |
| Creo que no tengo muchos motivos para enorgullecerme | | | | |
| A veces me siento realmente inútil | | | | |
| Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás | | | | |
| Desearía sentir más respeto por mí mismo | | | | |
| Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso | | | | |
| Asumo una actitud positiva hacia mí mismo | | | | |

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
SERVICIO DE POSTGRADO

DILIGENCIA PARA HACER CONSTAR QUE EL
PRESENTE EJEMPLAR DE LA TESIS PRESENTADA
POR D. Juana Ramos Izanc
CONSTA DE 165 PAGINAS Y HA SIDO ENTREGADA
CON FECHA 11 de Mayo de 2004
A EFECTOS DE DEPOSITO DE TESIS.

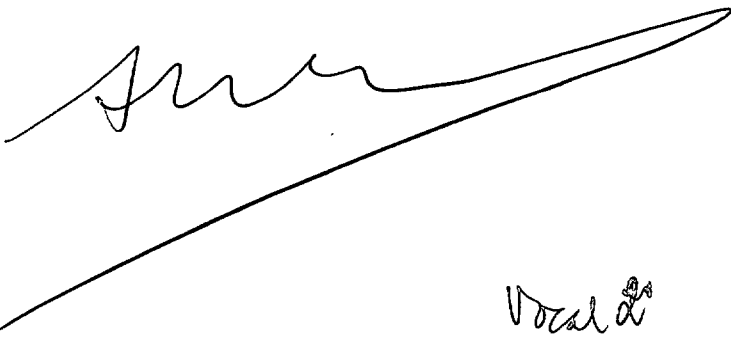
EL FUNCIONARIO.

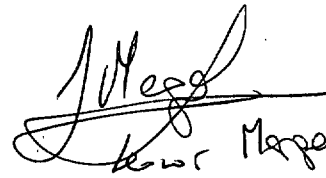


Reunido el Tribunal que suscribe en
el día de la fecha acordó otorgar
a la presente Tesis Doctoral la
calificación de Sobre saliente
cum laude

Alcalá de Henares, 27 de Septiembre de 2004

Presidente

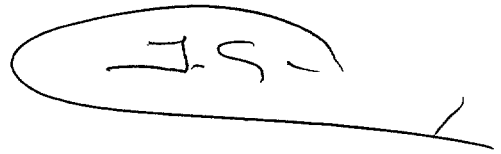



Dña. Margarita García

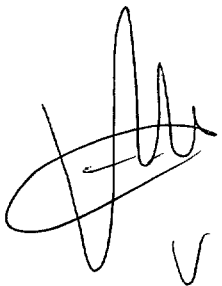
Vocal ¹



Edo: Manuel Luna delgado



Edo: Joaquín Sáez


V. Ferrer