

# Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO  
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

Consejo  
Escolar  
del Estado

**Conocimiento, políticas  
y prácticas educativas**

Segunda Época/Vol. **3**/N.º **5**/2014



# PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 3/N.º 5/DICIEMBRE 2014

CONOCIMIENTO, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

## ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

### Consejo de dirección

#### Presidencia

Francisco López Rupérez  
Presidente del Consejo Escolar del Estado

#### Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan  
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

#### Secretario

José Luis de la Monja Fajardo  
Secretario del Consejo Escolar del Estado

#### Vocales

Montserrat Milán Hernández  
Consejera de la Comisión Permanente  
Roberto Mur Montero  
Consejero de la Comisión Permanente  
Jesús Pueyo Val  
Consejero de la Comisión Permanente

### Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan  
(Consejo Escolar del Estado)  
José Luis de la Monja Fajardo  
(Consejo Escolar del Estado)  
Isabel García García  
(Consejo Escolar del Estado)  
M. Almudena Collado Martín  
(Consejo Escolar del Estado)  
Antonio Frias del Val  
(Consejo Escolar del Estado)  
Juan Ramón Villar Fuentes  
(Consejo Escolar del Estado)  
Juan Luis Cordero Ceballos  
(Consejo Escolar del Estado)  
Carmen Arriero Villacorta  
(Consejo Escolar del Estado)

### Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García  
Francisco J. Carrascal García  
Julio Delgado Agudo  
José Antonio Fernández Bravo  
Mariano Fernández Enguita  
Alfredo Fierro Bardají  
José Luis Gaviria Soto  
Samuel Gento Palacios  
María Luisa Martín Martín  
José María Merino  
Sara Moreno Valcárcel  
Arturo de la Orden Hoz  
Francesc Pedró i García  
Beatriz Pont  
Gonzalo Poveda Ariza  
María Dolores de Prada Vicente  
Ismael Sanz Labrador  
Rosario Vega García

Fotografías:  
Museo Nacional del Prado  
CEIP Mediterráneo  
IES Brianda de Mendoza  
Prósopon

ISSN 1886-5097

NIPO 030-14-178-5

DOI 10.4438/1886-5097-PE

ntic.educacion.es/cee/revista

participacioneduca@mecd.es



## Presentación

Francisco López Rupérez **3**

## Entrevista

José Luis García Garrido, Catedrático de Historia de la Educación Comparada y Profesor Emérito de la Universidad Nacional a Distancia **5**

## Normas, políticas y realidades educativas

*Hacia una normativa educativa basada en evidencias. La guía de la investigación y de la evaluación.* Ángel Sanz Moreno **7**

*La política y las políticas educativas.* Julio Iglesias de Ussel **17**

*Escuelas de todo, escuelas de nada.* Juan Antonio Aunión **25**

## Investigación, políticas y prácticas educativas

*La investigación educativa en España: antecedentes y perspectivas.* Arturo de la Orden **33**

*El papel de la investigación académica sobre la mejora de las políticas y de las prácticas educativas.* José Luis Gaviria **43**

*De la información al conocimiento... pero en serio.* Mariano Fernández-Enguita **51**

*El mastery learning a la luz de la investigación educativa.* Eduardo López López **59**

## El papel de la experiencia docente y de la gestión educativa

*Marcos institucionales para la participación de los profesores en las políticas públicas de educación. El caso español en su contexto europeo.* Javier M. Valle, Arantxa Batres y Jesús Manso **75**

*La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España.* Gonzalo Jover y Patricia Villamor **85**

*Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia.* M.<sup>a</sup> José Fernández **93**

## Buenas prácticas y experiencias educativas

*Biblioteca, ciencia y convivencia.* Natividad Díaz **103**

*Nosotros, las estrellas y un mapa astronómico de 1898.* Elena Cuadrado y Rafael Díaz **109**

*Prósopon, festivales juveniles de teatro grecolatino. Una aproximación global al mundo clásico a través del teatro.* Cristóbal Barea **115**

## Otros temas

*Formación en gestión escolar: experiencias y reflexiones.* Mildred C. Meza **121**

*La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria.* Susana Tamayo **131**

## Recensiones de libros

*Cerebro y libertad. Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir* (Joaquín M. Fuster, 2014). José Antonio Marina **139**

*Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación* (Ignacio Morgado, 2014). Francisco Imbernón **143**

# DE LA INFORMACIÓN AL CONOCIMIENTO... PERO EN SERIO

## FROM INFORMATION TO KNOWLEDGE... BUT SERIOUSLY

Mariano Fernández-Enguita

Universidad Complutense de Madrid

### Resumen

La avalancha de información sobre la educación llegada de la mano de las evaluaciones internacionales, los datos masivos y la investigación académica y profesional, sumada al ingente acervo de conocimiento tácito propio de la profesión docente, sitúa al educador ante el imperativo práctico de separar el grano de la paja y al investigador ante el imperativo moral de presentar sus resultados en su justo valor. Este trabajo examina el panorama de la sobrecarga informativa para luego centrarse en dos intentos de síntesis de los resultados internacionales de la investigación científica, Visible Learning y Actuaciones de éxito en las escuelas europeas, cuyo contraste revela la tensión en última instancia entre ciencia e ideología.

**Palabras clave:** mejora de la educación, innovación educativa, buenas prácticas, investigación educativa, aprendizaje visible, Hattie, INCLUD-ED, políticas basadas en evidencia.

### Abstract

The information flood on education coming from international assessments, big data and academic and professional research, now coupled with the enormous legacy of tacit knowledge characteristic of the teaching profession, is placing educators before the practical imperative to separate the wheat from the chaff and academics before the moral imperative to assign research findings their right value. This paper first offers an overview or informational overload and then concentrates in two attempts to synthesize international research findings, Visible Learning and Actuaciones de éxito en las escuelas europeas, whose contrast reveals the ultimate tension between science and ideology.

**Keywords:** educational improvement, educational innovation, good practice, educational research, visible learning, Hattie, INCLUD-ED, evidence-based policy.

¿Dónde está el conocimiento que perdimos en la información?

T. S. Eliot, *The Rock*

¿Cómo navegar en este diluvio? ¿Qué hacer con tanto dato, información y conocimiento? ¿Estamos los profesores en mejores condiciones que nunca para diseñar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje o somos víctimas de una avalancha que solo CREA (Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades) puede provocar incertidumbre y ansiedad? La información disponible en, sobre y para la educación crece de forma exponencial, en figuras tanto familiares como enteramente nuevas. Mencionaré las cuatro que me parecen más importantes pero me centraré sólo en una, los resultados de la investigación, que me resulta más próxima.

## 1. Las pruebas objetivas externas

Puede decirse que PISA, administrada desde 2000, domina hoy la escena mediática, política y, en parte académica, de la evaluación de los sistemas educativos, pero ni es la primera prueba ni es la única. La IEA comenzó sus evaluaciones comparadas en 1960, y otras pruebas objetivas internacionales y periódicas han venido administrándose sobre el aprendizaje de las matemáticas (TIMMS, desde 1995) o de la lengua (PIRLS, desde 2001). En España, las Evaluaciones Generales de Diagnóstico arrancaron en 2009, y diversas comunidades autónomas han lanzado sus propias pruebas (Madrid, por ejemplo, la CDI desde 2008).

El debate en torno a PISA, en particular, ilustra bien el problema. Por un lado ofrece una información como nunca antes habíamos visto para evaluar el desempeño de los sistemas nacionales, lo que ha hecho que se extienda al uso interno por parte de estos (muestras mayores que permiten diagnósticos y comparaciones internos, regionales) e incluso por centros individuales (PISA for Schools). La OCDE practica una transparencia encomiable, poniendo a disposición de todos no solo sus propios informes finales sino también toda una colección de análisis secundarios, sitios en red que permiten extraer abundante información a medida y los mismos datos de base para investigadores. Además, ha venido incorporando nuevas variables al estudio y ha sido sensible a las recomendaciones de diversos agentes y expertos.

Aun así, sin embargo, los actores colectivos de los sistemas escolares no están ni acostumbrados ni demasiado dispuestos a ser evaluados una y otra vez. En fecha reciente saltó de nuevo la polémica, a partir de una carta abierta a Andreas Schleicher, el rostro de PISA, encabezada por Heinz-Dieter Meyer y firmada por una amplia lista de académicos en la que se proponía desde incorporar pedagogos al equipo hasta suprimir la prueba. La carta era algo inconsistente, pero en todo caso un claro indicador de la desconfianza del mundo docente hacia la evaluación; y lo más interesante fue ver la alineación espontánea, a solicitud de la prensa, de los gremios: economistas a favor, pedagogos en contra, sociólogos in between.

## 2. Big data... ¿Big Brother?

No hay una institución que registre tanta información sobre sus institucionalizados como la escuela: fichas de solicitud y admisión, datos demográficos, registros de asistencia o ausencia, calificaciones ordinarias, evaluaciones objetivas, diagnósticos de orientación, participación en programas, uso de actividades y servicios complementarios, incidencias de todo tipo... Ni la policía, ni la agencia tributaria, ni el sistema de salud; para encontrar una acumulación parecida, aunque más segmentaria, habría que salir del campo institucional y poner el ojo en los operadores telefónicos o las entidades financieras, pero, aunque sea solo por los pelos, estas son empresas con las que establecemos una relación voluntaria mientras que aquella sigue siendo una institución obligatoria.

Por otra parte, una porción en aumento de la actividad discente (y docente) tiene lugar en línea y, por tanto, queda en principio registrada. Es posible así acumular y procesar datos sobre en qué acierta o falla un alumno, dónde progresa y dónde se atasca, qué tipo de actividades domina o no, etc. y, con ello, personalizar de manera automática (como ya lo hace Google con la publicidad y más, pero enfocado al aprendizaje) o manual la docencia para él (como ya lo hace su profesora en el aula o tras leer su examen, pero sobre un informe mucho más rico), abriendo posibilidades insospechadas para la analítica del aprendizaje.

Toda esa información académica y administrativa, que antes llenaba cajas y cajas de expedientes, hoy está digitalizada y podría ser integrada, agregada y procesada a la velocidad de la luz,

pero de hecho sigue estando tan dispersa y desaprovechada como antes, hasta el punto de que la escuela quizá sea la organización que más se resiste a su explotación y análisis. Incluye, sin duda, información muy sensible (características familiares, necesidades especiales, problemas de conducta, faltas, etc., incluso los mismos registros académicos distintos de las credenciales), que debe mantenerse confidencial, pero puede ser fácilmente anonimizada para su procesamiento en masa, como se hace por ejemplo, con los datos censales o con los datos de los buscadores de internet.

Así pues, tanto en el plano micro (individualización de la enseñanza) como en el macro (análisis y evaluación del funcionamiento del sistema), contamos con un aluvión de información que no está siendo explorado ni explotado, pero podría serlo. Para ello, no obstante, hay que vencer dos géneros de resistencia: en el nivel micro, la de muchos profesores a la tecnología más allá de sus usos tradicionales; en el nivel macro, la de la sociedad en general al tratamiento de una información que podría ser objeto de usos no deseables. Recientemente ha llegado un aviso para navegantes: el *fulgor y muerte* en los Estados Unidos de INBLOOM, una organización sin fines de lucro creada en 2012 como un consorcio de autoridades educativas y fundaciones y cerrada en 2014 por las reservas expresadas por organizaciones de padres y de profesores sobre la privacidad de los niños.

### 3. Conocimiento tácito e informal

Como en toda profesión, o quizá en mayor medida, los docentes hacen y saben hacer más cosas que las que explican o saben explicar. Es lo que Michael Polanyi (1967) llamó conocimiento tácito y Donald Schön (1983) conocimiento o reflexión en y sobre la práctica. Buena parte del conocimiento que el docente aplica en su actividad no ha sido adquirido en los libros, ni en su formación inicial o ulterior, sino en la experiencia. Es el resultado de las respuestas adaptativas a la retroalimentación recibida en su actividad, no ya de otros actores, que ojalá, sino de la actividad misma; el producto del sinfín de pequeños éxitos y fracasos del día a día, de la interacción constante con su entorno. Por supuesto que no están garantizados ni su voluntad ni su capacidad de interpretar las señales que recibe, ni la bondad de sus adaptaciones, ni la estabilidad del entorno para el que en algún momento pudieron resultar adecuadas, ni su transferibilidad a otros momentos, lugares o actores. Aun así, ese conocimiento distingue al profesional del burócrata, forma un acúmulo inmenso que alimenta la institución y solo puede ser transmitido entre pares y en la práctica. De ahí que, tantas veces, el mejor maestro para un maestro sea otro maestro.

El escenario natural para ello es la colaboración entre pares, sea en la tarea misma o en torno a ella. Tradicionalmente fue el papel del aprendizaje en los oficios, de los periodos de iniciación en las organizaciones y, en teoría, de los periodos de *practicum* integrados en la formación inicial docente. En la cruda realidad, el ejercicio docente se ha vuelto tan aislado y solipsista que el docente no recibe indicaciones, observaciones ni *feedback* de ningún tipo de sus pares o directivos, como nos advierten TALIS y otras encuestas; la interacción informal fuera del aula, la reflexión compartida sobre la práctica, se desvanecen porque, a falta de una práctica cooperativa, se desemboca sin más en una retórica corporativa y porque los tiempos en que era posible se esfuman con la compresión de la presencia en el centro (vacaciones, jornada continua, etc.); el *practicum*, en fin, por más que lo anhelan los aprendices de profesor como primer contacto con el 'tajo' y liberación del aula y sus profesores como un componente *light* de su carga docente, es sin duda una de las más sonoras ficciones de su formación actual.

En sentido opuesto, sin embargo, el nuevo entorno digital abre enormes oportunidades que no sustituyen a los equipos e interacciones sobre el terreno pero posibilitan, en cambio la cooperación más especializada por encima de barreras y exigencias de tiempo y espacio. Numerosos docentes y grupos de docentes ya sacan buen partido de ellas, sobre todo en plataformas y redes de afinidad, pero, como en todo lo relacionado con la tecnología, el conjunto y su uso más allá de un entorno inmediato marchan algo atrasados (a pesar de iniciativas voluntaristas y de diversa procedencia, como los portales AGREGA, EDUCARED, DOCENTES EN RED, INNOVA y otros).

### 4. Los resultados de la investigación

Como en cualquier otro ámbito, no podía faltar la investigación científica. No sólo la universitaria, aunque sea su núcleo principal, sino la de organismos nacionales e internacionales (v.g. el INEE o la OCDE, que además de datos producen análisis), de empresas y entidades privadas (v.g. McKinsey o la Fundació Bofill) y de muchos docentes. La relación del educador con la investigación educativa, sin embargo, no es sencilla ni necesariamente cordial. Se distribuye o se balancea entre el rechazo más absoluto («Los únicos expertos somos nosotros», suelen decir las voces corporativas cuando algún dato o explicación les molesta) y la veneración acrítica («Como dice...» o «Como ha demostrado...» tal o cual obra o autor de culto). No es lo mismo, pero sí algo parecido a lo que Schön describía como el dilema entre el abandono y la alienación, entre abominar de la investigación académica o creer que esta es la fuente absoluta de la verdad.

En el apartado anterior he intentado explicar que buena parte de la pericia y el conocimiento aplicados en el ejercicio profesional provienen de la práctica y la reflexión propias, individuales o colaborativas, pero con esto no quiero decir que pueda ni deba prescindir de otras fuentes específicamente dedicadas a la producción de conocimiento, sino que ninguna de ellas podrá dictarle jamás la forma precisa de actuar en su trabajo, si bien sí podrá aportarle elementos de información y conocimiento que difícilmente o de ninguna manera podría extraer por sí mismo de este. El docente, pues, debe seguir la investigación y, aunque no cabe esperar que se sumerja en bases bibliográficas y repositorios académicos, sí que siga los avances a través de publicaciones profesionales, algún contacto con la universidad, la formación continua, etc.

Pero el problema, también en este ámbito más restringido, es cómo orientarse entre el diluvio informativo. ERIC, una base de datos en lengua solo inglesa y selectiva que era el vademécum de los investigadores del área, cumple medio siglo en este año y alcanzó en 2012 la cifra de 1,4 millones de entradas (de fichas de artículos, libros, informes, etc.); Scholar un buscador académico (de Google, pero no confundir con el buscador ordinario) arroja 2,4 millones de resultados en inglés para *curriculum*, 1,2 millones para *education*; Dialnet, la mayor base académica española, contiene más de cien mil referencias a educación.

Por si la cantidad no lo fuera, otro problema es la calidad: los trabajos de investigación publicados pueden ser mejores o peores, cuantitativos o cualitativos, de menor o mayor alcance y sostener casi cualquier conclusión imaginable. Algunos serían dignos de concurrir al premio IG NOBEL para investigaciones insospechadas. Pero no hay que desesperar. Lo más probable es que el docente busque resultados sobre lo que funciona en la educación, es decir, lo que puede mejorarla, en particular mejorar el desempeño, de cualquier tipo, que busca para sus alumnos, y en esto pueden ser de particular utilidad los meta-análisis, es decir, los trabajos que sintetizan cierta cantidad de otros trabajos, que pueden limitarse a reseñarlos con más o menos detalle, en cuyo caso se trata de revisiones (en la jerga también *reviews*, presentaciones del estado del arte, etc.), o intentar extraer ellos mismos conclusiones a partir del contraste de los datos, los análisis y las conclusiones del material inventariado, en cuyo caso hablamos ya propiamente de meta-análisis. En lo que queda de este artículo analizaré dos ejemplos contrapuestos: uno de procedencia lejana, neozelandesa, que casi seguro el lector no conoce, y otro, en gran medida español, que tal vez conozca. Me refiero al libro *VISIBLE LEARNING - A SYNTHESIS OF OVER 800 META-ANALYSES RELATING TO ACHIEVEMENT*, de John Hattie (2009, 2013), y al informe *ACTUACIONES DE ÉXITO EN LAS ESCUELAS EUROPEAS*, resultado final del proyecto INCLUD-ED, encabezado por el grupo CREA (Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades, 2011).

### 5. Hattie: Lo que funciona... mejor de lo habitual

Aunque he dicho un meta-análisis para no alarmar antes de tiempo, el libro de John A.C. Hattie es, como indica el subtítulo, la síntesis de más de 800 meta-análisis, que cubren 52.637 investigaciones,

las cuales miden 146.142 efectos educativos diversos en tal vez unos setecientos millones de alumnos. El punto de partida del autor es un lugar común en la profesión y en la investigación educativa, al menos después de los primeros años y si se ha aprendido algo en ellos: en educación, casi todo funciona. El 90% de los efectos medidos en esos análisis son positivos y, del 10% negativo, en la mitad, 5%, era ese el efecto esperado (por ejemplo, de ver mucha TV). Por consiguiente, es casi imposible no acertar, lo cual puede parecer una buena noticia pero no en todos los sentidos lo es. La cuestión, viene a decir Hattie, no es si una intervención es efectiva (casi todas lo son), sino que unas son más efectivas que otras y hay que averiguar cuáles y cuanto. Su foco de atención es la dimensión comparada de los efectos sobre el rendimiento escolar de distintas variables, en particular de las intervenciones e innovaciones.

La unidad de medida común es la DESVIACIÓN TÍPICA (SD por *standard deviation*), concepto que doy por conocido o cognoscible por el lector. (En su definición mínima, la desviación típica o estándar es la media de las distancias a la media de los casos de una distribución. En una distribución normal o gaussiana, como suelen serlo las que arroja la medición del rendimiento escolar, alrededor del 68% de los casos se encontrarían en el intervalo de  $\pm 1$  SD en torno a la media. Esto permite comparar distintas investigaciones con independencia de que la variable dependiente en cada una de ellas pueda ser la titulación (binaria: sí o no), las notas (de ratio: 0 a 10, a 20...), los resultados PISA (normalmente entre 300 y 700), el porcentaje de aciertos en una prueba, etc.; de hecho, cualquier comparación exigiría algún tipo de normalización o estandarización, es decir, de reducción de las distintas escalas a una escala común, y esta puede considerarse más que adecuada.

A partir de su meta-meta-análisis, Hattie calcula que el efecto medio de las medidas cubiertas es de 0,4 SD. Sobre esta base, la cuestión no es si una actuación, sea la que sea, produce algún efecto registrable, es decir, si su efecto es mayor que 0,0 SD, la manida HIPÓTESIS NULA de la estadística, pues eso se puede dar por descontado (un profesor tendría que ser un verdadero 'antisuperhéroe' para conseguir que sus alumnos no progresaran en absoluto), sino si supera o no las 0,4 SD, es decir, *si es mejor que cualquier otra innovación* elegida al azar. Por debajo de eso, entre 0,15 y 0,35 SD, está lo que cualquier profesor puede conseguir sin ningún tipo de innovación o intervención especial. Y en la base, entre 0,0 y 0,15 SD, lo que el alumno puede conseguir por sí solo, sin escuela, por su mera maduración. Por tanto, las 0,4 SD son el listón contra el que debe medirse cualquier actuación educativa. Hattie sugiere que, si 0,4 SD es lo normal, cualquier intervención debe superar ese índice, para situarse por encima de la media, y que solo puede hablarse de excelencia a partir de 0,6 (y de desastre por debajo de 0,2), pero el lector puede elegir su propio baremo.

Hattie presenta detallada y didácticamente sus meta-meta-resultados, sirviéndose para ello de un barómetro gráfico y numérico que permite un rápido recorrido por las distintas actuaciones y su evaluación, a la vez que ofrece siempre un análisis algo más detalla-

do. Pero no se limita a presentar esos efectos numéricos, sino que a partir de ello saca también sus propias conclusiones generales, que no dejan de ser polémicas (véase el capítulo 11). Una es que reivindicaciones típicas del sector (no solo de sus profesores, sino también de las familias a la zaga) y debates habituales sobre la política educativa serían bastante irrelevantes. El autor compara los efectos de medidas relacionadas con el proceso de enseñanza, como una docencia de calidad (percibida por los alumnos), la enseñanza recíproca entre alumnos, las buenas relaciones profesor-alumno, la retroalimentación para el profesor, enseñar al alumno a dialogar consigo mismo, las estrategias metacognitivas, la enseñanza directa o el aprendizaje de la maestría con otras relacionadas con las condiciones materiales de trabajo, como el agrupamiento en el aula, el aumento de recursos financieros, la reducción de la ratio alumnos/profesor, la agrupación por capacidades (*streaming*), las clases con mezcla de edad o de curso, las aulas abiertas, las clases de verano o la repetición de curso, encontrando el primer grupo un efecto medio de 0,68 SD (entre 0,77 y 0,57) y en el segundo de 0,08 SD (entre 0,28 y -0,16). Otro notable contraste es entre la instrucción activa y guiada y la pedagogía constructivista: de un lado, lo que denomina el profesor como activador, ejemplificado en la enseñanza recíproca, la retroalimentación, el diálogo consigo mismos, las estrategias metacognitivas, la enseñanza directa, el aprendizaje por maestría, los objetivos ambiciosos, las pruebas frecuentes y con efectos y los organizadores previos, cuyo efecto medio es de 0,60 SD (entre 0,74 y 0,41) frente al profesor como facilitador, ejemplificado en el uso de simulaciones y juegos, la enseñanza reflexiva, los grupos más reducidos, la instrucción individualizada, el aprendizaje basado en problemas, la instrucción diferenciada por sexos (intra o inter-aulas), el uso de internet, el método global de lectura o el aprendizaje inductivo, cuyo efecto medio es de 0,17 SD (entre 0,32 y 0,06).

El título de su obra resume su conclusión principal: lo importante es hacer visible el aprendizaje y la enseñanza, que el docente tenga un plan comprometido, que tenga conciencia de lo que saben y piensan sus estudiantes, que reciba su *feedback*, que sepa dónde está y a dónde va y que cree un clima de confianza y pueda trabajar en él. Un mensaje distanciado y escéptico, pero positivo y pluralista.

## 6. INCLUD-ED y la 'evidencia científica'

*Actuaciones de éxito...* es algo bien distinto. INCLUD-ED es, o fue, un proyecto del VI Programa-marco europeo, realizado, si no he contado mal por 62 investigadores de 15 países dedicados a evaluar los sistemas educativos y sus reformas, las prácticas que combaten o favorecen el fracaso escolar, los efectos de la exclusión educativa, a qué sectores sociales afecta, que intervenciones contribuyen a eliminarla y qué iniciativas de base eficaces se han desarrollado a ese respecto. El equipo insiste en una u otra vez y por doquier en la idea de identificar las actuaciones educativas de éxito sobre la base de la evidencia científica internacional. La centralidad acordada a esta (la evidencia científica) se opone a la escasa atención que se le



habría prestado hasta la fecha y a la proliferación de ocurrencias más o menos dañinas, y la identificación de aquellas (las actuaciones de éxito) servirá de luz y guía a los legisladores, las autoridades, los educadores y todos los agentes implicados en la escolarización.

El proyecto es temáticamente muy ambicioso, pues pretende abordar múltiples aspectos de la desigualdad social, pero la distribución del contenido de su informe final (ACTUACIONES...) y de su documento de trabajo de ámbito más amplio (D.4.1. REPORT 2. THEORIES, REFORMS AND OUTCOMES IN EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEMS<sup>1</sup>) indica sus prioridades, pues la parte útil de cada uno de estos documentos está más o menos distribuida por igual: la mitad a la ordenación del sistema educativo (comprehensividad, orientación, agrupamientos), una cuarta parte a la participación de los agentes sociales y la otra a prácticas inclusivas basadas en la diversidad. Lo cierto, sin embargo, es que la mayor parte del texto del trabajo es de contenido normativo (lo que se debe hacer), o interpretativo (lo que se cree que pasa) y solo en parte es descriptivo (aporta datos) y explicativo (explica a partir de esos datos). Con esa extensión y ese tono difícilmente se podría ser exhaustivo, pero es el caso que tanto en estos textos como en otros sus autores se insiste una y otra vez en que su trabajo ha sido y es aportar evidencia científica e identificar las actuaciones de éxito, de manera que es obligado prestar atención a cómo hacen una cosa y otra. En relación con la *evidencia* me ocuparé justamente de la parte más desarrollada y en principio más fundamentada, con diferencia, de su trabajo, la que se refiere a la ordenación o estructura de los sistemas educativos, en particular a los dilemas entre comprehensividad y orientación, currículo unitario e itinerarios, grupos heterogéneos y homogéneos; en cuanto a las *actuaciones*, veremos algo sobre las que seleccionan en España.

Quizá deba adelantar que las conclusiones del informe sobre la ordenación académica me parecen en general correctas: evitar tanto como sea posible la orientación prematura y no recurrir a los agrupamientos por capacidades. A mediados de la década de los ochenta, cuando España discutía una reforma educativa que luego desembocaría, descafeinada, en la LOGSE, ya publiqué INTEGRAR O SEGREGAR: LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LOS PAÍSES INDUSTRIALIZADOS (1987), con base en un informe para el entonces MEC, y REFORMA EDUCATIVA, DESIGUALDAD SOCIAL E INERCIA INSTITUCIONAL: LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN ESPAÑA, a partir de dos proyectos de investigación sobre la experimentación de la entonces llamada *reforma de las enseñanzas medias*. La primera mitad de ambos libros estaba dedicada precisamente a las distintas formas de diferenciación inter e intra escuelas en los sistemas europeos, en el primero, y en las variantes experimentales en España, en el segundo (para fortuna de investigadores, pero no tanto de los investigados, España era en esos años un laboratorio experimental: simplificando, un sistema de diferenciación vocacional o *tracking* en Cataluña, de agrupación por capacidades o *streaming* en el País Vasco y unitario y uniforme en el territorio MEC, que entonces era el resto). Mi conclusión entonces, como ahora: que es posible alcanzar, y las políticas educativas deben procurar, el éxito de casi todos en una enseñanza común a cuyo término los alumnos estén en condiciones de decidir sobre su futuro, lo que aquí podrían ser los 16 años de edad y 10 de escolaridad obligatoria, es decir, la ordenación actual (otra cosa es que las políticas educativas y las prácticas institucionales y profesionales sean o no compatibles con ese objetivo).

Esto era un paréntesis para obviar la discusión sobre la ordenación, pero la cuestión de interés aquí es otra: la relación entre la investigación y la práctica profesional. El plan de INCLUD-ED era claro: identificar, sobre la base de la evidencia científica (y no de las simples opiniones), las actuaciones de éxito (y no las simples buenas prácticas) que deberían y podrían ser generalizadas. Empecemos con la evidencia científica, que yo prefiero llamar los resultados de la investigación (luego lo explicaré).

## 7. Tracking y streaming en INCLUD-ED

En el *working paper* específicamente dedicado a la ordenación (D4.1. THEORIES...) CREA liquida la cuestión de los itinerarios y ramas en la secundaria inferior (*tracking*) de manera expeditiva:

cinco páginas (11-15) en las que la evidencia se limita a mencionar cinco artículos, explicando los resultados de apenas uno (de los otros ni siquiera se da la referencia completa), y una tabla propia con datos de PISA. Desgraciadamente, el término *tracking* no es tan unívoco como CREA piensa, pues se puede usar de manera restrictiva, para designar los itinerarios (también llamados *curriculum tracking* o *curriculum placement*), puede incluir la separación institucional en distintos centros o ramas (como hace la OCDE, y también CREA) e incluso puede añadir la agrupación por capacidad académica (como se hace, modo americano, en la única fuente explícitamente citada: Hanushek y Wössman, 2006, que comparan sistemas educativos y obtienen una clara asociación entre *early tracking* y mayor desigualdad de los resultados). Lejos de esta parquedad, Hattie (2002; 2009:89-91), que también mete todo bajo el término *tracking*, analiza catorce meta-análisis que, a su vez, cubren cientos de estudios, y llega a la conclusión 'abrumadora' de que su efecto sobre el rendimiento es prácticamente nulo, aunque sus consecuencias en términos de equidad son claras y negativas (refiriéndose con ello a la desigual composición de clase y etnia de los grupos especializados u homogéneos).

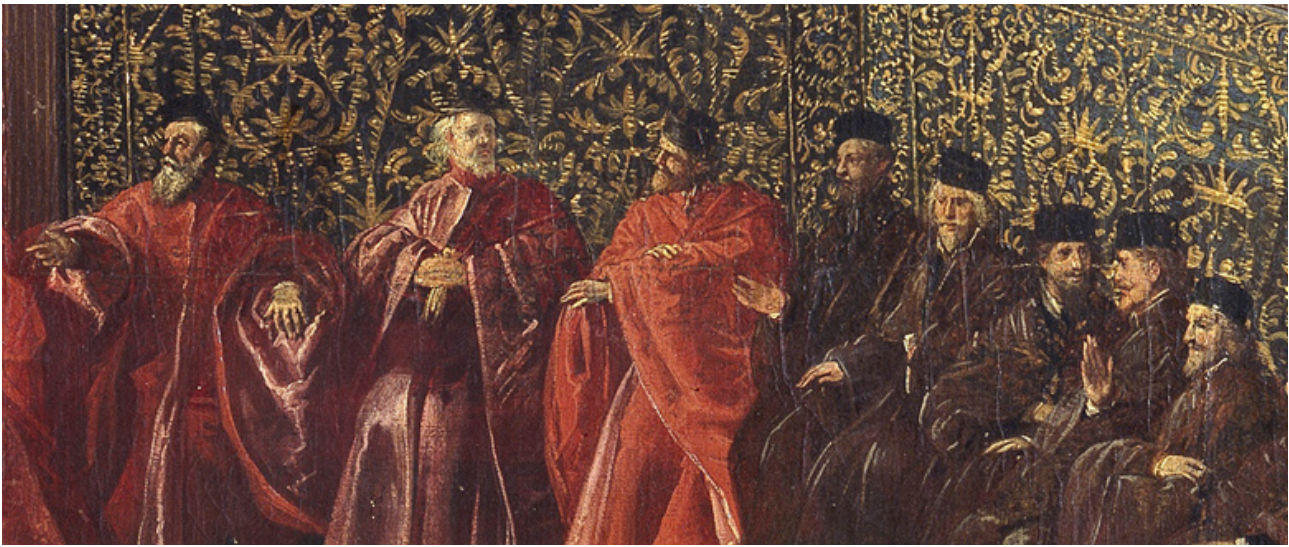
La otra fuente de evidencia contra la orientación temprana es PISA 2006. Los autores presentan una tabla<sup>2</sup> (REPORT 2, p. 13, TABLE 1. AGE OF SELECTION AND PERFORMANCE VARIANCE IN THE SCIENCE, READING AND MATHEMATICS SCALE) que recoge por países la varianza en las puntuaciones PISA de estudiantes y escuelas y la edad a la que separa a los alumnos (*first age of tracking*, lo que aquí quiere decir separación en grupos, ramas y generalmente centros distintos). La conclusión es que, a mayor edad de separación, menor varianza, es decir, que la segregación temprana favorece la desigualdad y la comprehensividad favorece la igualdad. No se toman el trabajo de obtener una medida de asociación y esta no excluye discontinuidades y excepciones, pero la asociación puede darse por buena.

El problema es que es puramente tautológica. PISA mide competencias en lectura, matemáticas y ciencias, por lo que el lector puede estar seguro, por ejemplo, de que si se aplicase a los estudiantes de último curso de las carreras de Derecho y de Física los primeros puntuarían mejor en lectura, después de 4 a 5 años interpretando textos, y los segundos en matemáticas, tras otros tantos calculando magnitudes. Cualquier cosa menos sorprendente, y lo mismo puede decirse del mencionado hallazgo. Si una parte de los alumnos son derivados de la enseñanza general a la profesional y PISA mide competencias que son propias de la primera y cuyo peso se reduce en la segunda, la varianza total de la suma de los alumnos de ambas ramas tiene por fuerza que aumentar (y, por reducción al absurdo, otra forma de reducirla sería enviar a todos a la formación profesional). Otra cosa sería si PISA midiera en cambio, o también, competencias tecnológicas, laborales o manuales. De hecho, en una prueba distinta y reciente de la propia OCDE, menos académica, sobre competencias en resolución creativa de problemas, en dos tercios de los países los alumnos de formación profesional obtienen resultados netamente superiores a lo que haría esperar su rendimiento en las de matemáticas, lectura y ciencias (OECD 2014: 96), lo que sugiere que la segregación temprana expulsa de la enseñanza general a alumnos tanto o más capaces que otros que se quedan, pero también que la comparación de alumnos de las ramas académica y profesional con pruebas que son de dominante académica no es neutral sino que presenta per se un sesgo metodológico a favor de los primeros (en lo que concierne a la tabla de INCLUD-ED, que el propio instrumento de medida produce, al menos en parte, las diferencias en los valores obtenidos). O sea, un plus para las conclusiones de CREA (aunque sin CREA), pero un *minus* para su manera de llegar a ellas, es decir, para la evidencia. En todo caso, la cuestión no es si los estudiantes puntúan menos en algo que estudian menos, sino si ganan o pierden en balance y si ello genera desigualdad de oportunidades, y ninguna de estas dos cosas se sigue necesariamente de la primera, aunque bien podrían darse todas.

El informe es más detallado cuando llega a la agrupación por aptitudes (lo que llama grupos homogéneos: *streaming*, o *ability grouping*). Aquí sí que encontramos, primero, una revisión de la literatura y luego, de nuevo, una interpretación sobre datos PISA.

1. [http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/3\\_D.4.1-Report-2.pdf](http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/3_D.4.1-Report-2.pdf)

2. <https://drive.google.com/file/d/0B2pRDvRnrkg-SlFscU15WE8wQmc/preview>



La literatura científica sobre agrupamientos homogéneos es ingente, de modo que no se puede pedir a nadie una revisión exhaustiva, pero hay grados. Si se busca en SCHOLAR por *ability grouping*, de las diez primeras referencias ordenadas por relevancia (lo que básicamente obedece a la frecuencia con que han sido citadas por los autores a su vez más citados, es decir, porque son las favoritas de la comunidad científica internacional), los dos primeros lugares corresponden a meta-análisis del norteamericano R.E. Slavin, autor al que sí cita INCLUD-ED (aunque solo por otras referencias de menor impacto y mayor pronunciamiento). De los otros siete autores de las otras ocho referencias... ni rastro, a pesar de que entre ellos se incluyen dos meta-análisis archiconocidos de J.A. y C.K.C. Kulik (3.º y 5.º) y autores tan populares en la sociología de la educación como Gamoran y Kerckhoff (los otros son Goldberg, Eder, Boaler y Svensson). Se podría añadir, sin la ayuda de Scholar, una lista de otras clamorosas ausencias, entre ellas alguna europea: Alexander et al., Rosenbaum, Duru-Bellat y Mingat, Lucas...

El problema es que es que, según qué autores se elija, se llegará a unas conclusiones o a otras, o con distinta fuerza. Kulik y Kulik (1982), autores de los otros meta-análisis más importantes, concluyen que hay un efecto positivo, aunque modesto, tanto sobre el rendimiento como sobre la actitud hacia las materias. Los autores de los dos libros más conocidos, Rosenbaum (1976) y Lucas (1999), concluyeron, el primero, que habría que sustituir el *tracking* en la enseñanza superior por una oferta definida de formación profesional alternativa a la secundaria superior académica (lo que, en el contexto norteamericano, podría calificarse de solución a la Wert) y, el segundo, que el *detracking* (la supresión en los EE.UU. del *tracking*) no habría sido sino una 'artimaña cruel e insensible' que apenas hizo de las desigualdades de clase algo más insidioso. El mismo Slavin puede ser leído de distintas maneras, pues en realidad comenzó como un ardiente defensor del *streaming* que, a fuerza de no poder demostrar sus presuntos efectos positivos, terminó por concluir que no compensaba los evidentes aspectos negativos (segregación racial y de clase, etc.).

En cuanto al uso que se hace en este punto de los datos PISA, es parecido al que se hizo para el *tracking*. El informe reproduce sin más la FIGURA 5.3. ABILITY GROUPING WITHIN SCHOOLS AND STUDENT PERFORMANCE IN SCIENCE<sup>3</sup> del informe general sobre PISA 2006 (OECD 2007: I, 224). En ella la OCDE presenta, por países, los porcentajes de alumnos en escuelas que no agrupan por aptitudes, que lo hacen en algunas materias y que lo hacen en todas, así como la diferencia observada en el rendimiento en la prueba de ciencias entre este último grupo y la suma de los dos primeros, es decir, entre los alumnos que van a escuelas con grupos por aptitud para todas las materias y el resto, antes y después de controlar (descontar su efecto) el *estatus* socioeconómico del alumno. En la figura salta a la vista que, en una mayoría de países, las escuelas que no practican ningún *streaming* aventajan al resto, casi en una relación de 2 a 1, de

donde CREA deduce que «la agrupación por aptitud (*streaming*) tiende a reducir el rendimiento de las escuelas en que se aplica» (WP D4.1: 23).

¿Se demuestra así? Eso es lo que manifiestamente quiere CREA, lo que también querría yo y lo que parece querer la OCDE, pero dista mucho de estar claro. La pregunta obvia es: ¿por qué se comparan las escuelas que forman grupos homogéneos para todas las materias, de un lado, con la suma de las que solo lo hacen en algunas y las que no lo hacen en ninguna? ¿Por qué no se comparan los tres tipos por separado? ¿O por qué no las que no aplican ningún agrupamiento, de un lado, y las que lo hacen para algunas asignaturas o para todas, del otro? En España, sin ir más lejos, esto último haría bailar de un término a otro de la comparación a muchos centros que desdoblán grupos en lengua extranjera o matemáticas, algo que, con o sin razón, poca gente cuestiona. Quizá la OCDE quiera explicar un día por qué precisamente esa delimitación, y no otra, de las categorías a comparar (Schleicher, 2014, vuelve a utilizarla), pero lo preocupante aquí es por qué se sienten tan cómodos con ella sesenta y dos investigadores a la busca de la más sólida evidencia científica. Porque, nadie lo dude: con otra agrupación de las categorías el gráfico habría sugerido otra cosa o ninguna y, de sugerir lo mismo, lo habría hecho con muy poca fuerza.

No voy a recalcular los datos de la OCDE (habría que ir a los datos originales, sería otro *paper* –más largo que este– y no me interesa tanto), pero hay dos cosas que el lector podrá ver sin más que mirar el mismo gráfico que miró CREA: primero, que entre los diez mejor clasificados PISA del *ranking* 2006, solo dos, Macao y Taipéi, sobrepasan el 50 % de alumnos en escuelas sin ninguna agrupación por aptitud; los dos chinos, por cierto, lo que por motivos varios aconseja no sacar de ello muchas conclusiones para Europa (también es verdad que la bendita Finlandia se queda al borde: 49,8 %). Por otro lado, de los 15 países en los que más del 50 % de los alumnos están en escuelas que no practican ningún tipo de agrupación por aptitudes, solo los dos mencionados están entre los diez primeros, y dos más si ampliamos a los quince primeros... pero dos que, ay, también son segregadores tempranos: Alemania (a los 10), impenitente en esto, y Eslovenia (a los 14).

## 8. Investigación, ciencia y creencias

'Evidencia científica' es la traducción literal de *scientific evidence*, expresión que gana terreno en castellano pero solo es un falso amigo. La *scientific evidence* procede de un paralelismo con la más antigua *legal evidence*, pero, en inglés, *evidence* son todas las pruebas y testimonios que pueden presentarse en un juicio y que demuestran o simplemente apoyan una interpretación. En un proceso legal, por tanto, se da por sentado que va a haber *evidence* contradictoria presentada por las partes, aunque se intenta averiguar si una es mejor que otra; y en la investigación científica, aunque no se espera que suceda de forma regular, también, por eso se especifican las fuentes de datos y las condiciones de experimentación y se comparan procesos y resultados. En castellano, en cambio, evidencia

3. <https://drive.google.com/file/d/oB2pRDvRnrkg-NGNVU3BrNDhfaUk/preview>

es una «certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar», la «prueba determinante en un proceso» (no la no determinante, ni la que se opone a la determinante) o la «certidumbre de algo, de modo que el sentir o juzgar lo contrario sea tenido por temeridad» (ver en DRAE). En inglés, pues, son *scientific evidence* las pruebas originadas en la investigación científica, aunque sean provisionales, inconcluyentes o contradictorias (en una misma investigación o entre una investigación y otra). En español, 'evidencia científica' es una expresión sobrecargada, a menudo un oxímoron (si era evidente ¿para qué se necesitaba la ciencia?; y, si es ciencia, supone resultados siempre provisionales, de los que se puede y se debe dudar). Por eso, en español, sería más prudente hablar simplemente de los resultados de la investigación, en el entendido de que estos son mejores y más fiables que los de la sola experiencia o la simple representación espontánea, pero están lejos de representar siempre una verdad incontrovertida. En sentido literal, hablar en español de evidencia científica es como invocar la verdad absoluta o la palabra divina. Diría que 'evidencia científica' es una expresión que encandila a quienes tienen poco que ver con la ciencia, a quienes buscan sobre todo legitimidad.

Es fácil identificarse con los objetivos de INCLUD-Ed (combatir las desigualdades desde la educación) o, como mínimo simpatizar con ellos o con alguna otra versión de ellos, pero resultante más difícil hacerlo con sus procedimientos de investigación. La utilización que se hace de los datos de PISA es, cuando menos, superficial, y el modo en que se utilizan los resultados de la investigación ajena responde de lleno a lo que en inglés llaman *cherry picking*, que consiste sin más en seleccionar la información que sustenta una idea previamente asumida y desechar la que se opone a ella o, simplemente, no sirve de apoyo. Puede considerarse una variante del fenómeno más amplio de la atención selectiva, una debilidad humana general, o del sesgo confirmatorio, un riesgo siempre presente en los grupos entregados con fervor a una causa y a sí mismos.

Más allá de sus análisis secundarios más bien endeble, CREA ha querido, como prometía, identificar ejemplos prácticos de actuaciones de éxito, esas que asegura pueden aplicarse en cualquier tiempo y lugar. Y las ha encontrado, cómo no, en un ejercicio de autocontemplación autosatisfecha. En el *working paper* D17.1 REPORT 9. CONTRIBUTIONS OF LOCAL COMMUNITIES TO SOCIAL COHESION<sup>4</sup>, el equipo de INCLUD-Ed expone, a pesar de estar en quince países, un total de media docena de casos, o sea, de escuelas que considera ejemplares, en cinco de ellos. Dos son escuelas españolas y las dos son COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (CdA), la franquicia que apadrina CREA. Es perfectamente admisible, comprensible, justo y lógico que INCLUD-Ed ponga como un ejemplo a seguir el de las CdA, pues se trata de un movimiento potente y que asegura estar consiguiendo resultados positivos en contextos difíciles. Yo mismo las considero una alternativa a la que hay que prestar atención, aunque de ninguna manera diría que son la alternativa, y los he puesto como un ejemplo, entre otros, en alguna ocasión (por ejemplo, para el informe europeo INTMEAS<sup>5</sup>), como una de las dos redes más extendidas, en 2008). Cuestión distinta, sin embargo, es la validez y el alcance de tal evidencia científica.

La primera pregunta obligada es si en España no hay ningún centro del que aprender algo que no sea una CdA. La segunda es por qué solo (y siempre) esas dos para el escaparate, en vez de un balance de conjunto, cuando la web de CdA afirma que hay ya 188. Y luego hay otra serie de preguntas, en las que no me extenderé por razones de tiempo (el mío) y espacio (el de la revista), pero que no cabe ignorar. En el arriba citado WP D17.1, pp. 27-68, es fácil saber adónde quiere conducirnos CREA —a concluir que son un éxito, lo que puede que sea verdad hasta cierto punto—, pero es imposible saber hasta dónde puede apoyarse eso en la manida evidencia, es decir, en sus datos. Se presenta primero una serie de figuras dispares con series breves y de distinta duración, en las que en algunos años se miden unas competencias y en otros otras, sin indicar jamás el número de alumnos evaluados (algo más importante en centros tan especiales y con tan pocos alumnos), que no coinciden

por entero con las pruebas administradas en ese periodo (no están todas las que son, aunque sean todas las que están), sin distinguir con claridad si se trata de una misma cohorte a lo largo del tiempo o de cohortes sucesivas, etc. (el lector puede ver el galimatías en las pp. 27-36). Después sigue el llamado «análisis cuantitativo» (¿qué era el anterior?), basado en una encuesta a padres y alumnos en la que no se especifican las condiciones de administración ni la tasa de respuesta. En uno de los centros, por ejemplo (tabla 4, p. 39), se pregunta a las familias si sus hijos han progresado en matemáticas mucho, bastante, poco o nada y estas responden, por cursos y en este orden, así: 1.º curso: 37,5%, 37,5%, 25,0% y 0,0%; 2.º curso: 75,0%, 12,5%, 12,5% y 0,0%; 3.º curso: 50,0%, 50,0%, 0,0% y 0,0%; 4.º curso: 100,0%, 0,0%, 0,0% y 0,0%. Cualquier profesor que haya leído minitabajos de estudiantes adivinará que en 1.º respondieron casi seguro 8 personas, en 2.º otras 8, en 3.º un número par y probablemente más bajo y en 4.º ni se sabe, puede que sólo una. Y, quien tenga la mínima formación estadística (los sociólogos deben), sabrá hay que especificar el N (número de casos), la tasa de respuesta total y válida y si los porcentajes proceden de cifras absolutas inferiores a cien —ni menciono ya el nivel de confianza, el error, la validez, etc.— salvo que uno solo tenga prisa por aportar la evidencia para sus conclusiones previas, claro está. Lo que sigue, el «análisis cualitativo», una selección de declaraciones de alumnos, padres y profesores glosadas, es, como cabía temer, un feliz cuanto de hadas escrito por las autoproclamadas hadas. En resumen, las CdA tendrán que esperar todavía a una evaluación independiente y objetiva —con la que ganarían mucho— y CREA debería buscar la evidencia a mayor distancia de sí y de forma más científica.

## 9. Dos visiones de la investigación

Hattie y CREA representan dos maneras opuestas de entender la relación entre investigación e intervención educativas. Hattie examina los datos que hay, hasta donde puede alcanzar, a la espera de ver los resultados; CREA sale a la busca de datos que puedan justificar las que ya eran sus convicciones, porque ya ha decidido cuáles tienen que ser los resultados. Es posible que el método de Hattie influya sobre sus resultados, sesgándolos. Cualquier aficionado al constructivismo habrá notado que este no sale muy bien parado, pero seguramente habrá pensado, y no sin fundamento, que si el efecto que se mide es sobre el rendimiento y los métodos de investigación han de ser cuantitativos, es más que probable que las pedagogías clásicas salgan favorecidas. Es un viejo argumento el de que una educación integral, creativa, etc. no es fácil de cuantificar, aunque provoque ya cierta impaciencia. En contraste, está claro que en CREA no se han tomado el trabajo de buscar algo que pudiera poner en cuestión, ni siquiera en parte o de manera provisional, sus firmes convicciones.

Pero la diferencia más importante es otra. Hattie también tiene como norte la intervención. De hecho ha investigado para averiguar qué es lo que mejor funciona y uno de sus últimos libros se titula (traduzco) APRENDIZAJE VISIBLE PARA PROFESORES: MAXIMIZANDO EL IMPACTO SOBRE EL APRENDIZAJE (2012), es decir, un prontuario para la acción. Pero Hattie se cuida una y otra vez de señalar que él quiere indagar qué funciona mejor y para quién no funciona, que el alcance de sus revisiones se ciñe a una parte de los resultados (el rendimiento académico) y a un tipo de investigaciones (de metodología cuantitativa), así como a la producción en lengua inglesa y en los países avanzados, por lo que advierte más de una vez contra trasladar sus conclusiones fuera de estos ámbitos. CREA, por el contrario, pretende ofrecernos un puñado de presuntas actuaciones de éxito como algo aplicable *urbi et orbe* y en todo momento, que no solo elevará el rendimiento académico sino todo lo prometido por la educación y que, de paso, transformará la comunidad. Su evidencia, por el contrario, debe considerarse suficiente aunque proceda apenas de unas pocas lecturas convenientemente seleccionadas, de una tablas superficialmente leídas o de un par de escuelitas heroicas que ellos mismos promueven. La proporción entre las ambiciones evangelizadoras de CREA y las limitadas pretensiones de Hattie es la inversa de la que se da entre la débil base empírica de los primeros y la descomunal revisión del segundo, pero esa ratio entre ratios quizá sea, al derecho y al revés, la que distingue a la ciencia de la fe. No es casualidad: aunque todos tenemos nuestros preconceptos y nuestras inclinaciones, un recorrido tan extenso y

4. [http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D23.1\\_Report-9\\_Final.pdf](http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D23.1_Report-9_Final.pdf)

5. [https://www.academia.edu/6411558/INTMEAS\\_Draft\\_Report\\_on\\_Spain\\_090602\\_English\\_version](https://www.academia.edu/6411558/INTMEAS_Draft_Report_on_Spain_090602_English_version)



exhaustivo como el de Hattie no puede dejar de llevar al autor a la prudencia, que para los clásicos era sinónimo de sabiduría; la furia evangelizadora de CREA, por el contrario, se basta y solo es compatible con una visión superficial y sesgada de los resultados de la investigación.

## Referencias bibliográficas

ALEXANDER, K.L.; COOK, M.; MCDILL, E.L. (1978). «Curriculum tracking and educational stratification: Some further evidence». *American Sociological Review*, pp. 47-66.

CREA [et al.] (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Colección Estudios CREA, vol. 9). Madrid: Ministerio de Educación.

DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A. (1997). «La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice». *Revue française de sociologie*, pp. 759-789.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (1986). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia. 2.<sup>a</sup> ed. 1989.

— (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Barcelona: Laia.

HANUSHEK, E.A.; WOESSMANN, L. (2006). «Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries». *Economic Journal* 116, n.º 510, pp. C63-C76.

HATTIE, J. (2002). «Classroom composition and peer effects. International». *Journal of Educational Research*, 37(5), pp. 449-481.

— (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2.<sup>a</sup> ed. 2013.

— (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

KULIK, C.L.C.; KULIK, J.A. (1982). «Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings». *American Educational Research Journal*, 19(3), pp. 415-428.

LUCAS, S. R. (1999). *Tracking Inequality: Stratification and Mobility in American High Schools*. Sociology of Education Series. N. York: Teachers College Press.

OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. OECD Publishing.

OECD (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems. (Volume V)*. OECD Publishing. DOI 10.1787/19963777

POLANYI, M. (1967). *The tacit dimension*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

ROSENBAUM, J.E. (1976). *Making Inequality; the Hidden Curriculum of High School Tracking*. N. York: Wiley.

SCHLEICHER, A. (2014). *International Summit on the Teaching Profession Equity, Excellence and Inclusiveness in Education Policy Lessons from Around the World: Policy Lessons from Around the World*. OECD Publishing.

SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. N. York: Basic.

### El autor

#### Mariano Fernández-Enguita

Catedrático de Sociología en la Universidad Complutense, antes en la Universidad de Salamanca, donde dirigió el Dpto. de Sociología y Comunicación y el Centro Cultural Hispano-Japonés y creó el Grupo de Análisis Sociológicos y los portales Demos e Innova.

Ha sido profesor o investigador invitado en Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, London Institute of Education, London School of Economics, Lumière-Lyon II y Sophia (Tokio), conferenciante en decenas de otras y consultor de ANEP, CICyT, CES, CIDE, ESF y otras instituciones.

Autor de una veintena de libros, entre ellos *LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA COMUNIDAD ESCOLAR*, *¿ES PÚBLICA LA ESCUELA PÚBLICA?*, *EDUCAR EN TIEMPOS INCIERTOS* y *EL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA* (con Mena y Riviére), más de doscientos cincuenta artículos en revistas académicas y profesionales y capítulos en obras colectivas.

Actualmente dirige la investigación del PNI+D *LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN* y coordina el Comité de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología.

Mantiene el blog CUADERNO DE CAMPO, la cuenta @enguita y la web <http://www.enguita.info>