

# Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO  
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

Transparencia y mejora de la educación

Consejo  
Escolar  
del Estado

Segunda Época/Vol. **2**/N.º **3**/2013



# PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA. NÚMERO 3. DICIEMBRE 2013

## TRANSPARENCIA Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN

### 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 General 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 de Edición

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)

Almudena Collado Martín  
(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val  
(Consejo Escolar del Estado)

Juan Ramón Villar Fuentes  
(Consejo Escolar del Estado)

Juan Luis Cordero Ceballos  
(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  
M<sup>a</sup> Luisa Martín Martín  
José María Merino  
Sara Moreno Valcárcel  
Arturo de la Orden Hoz  
Francesc Pedró i García  
Beatriz Pont  
Gonzalo Poveda Ariza  
M<sup>a</sup> Dolores de Prada Vicente  
Ismael Sanz Labrador  
Rosario Vega García

Fotografías:  
<http://bit.ly/1bwWS45>

ISSN 1886-5097  
NIPO 030-13-166-8

[ntic.educacion.es/cee/revista](http://ntic.educacion.es/cee/revista)

[participacioneduca@mecd.es](mailto:participacioneduca@mecd.es)



### Presentación

Francisco López Rupérez **3**

### Entrevista

José Manuel Romay Beccaría, *Presidente del Consejo de Estado* **5**

### La transparencia: el marco político y jurídico

*Transparencia y calidad de la democracia.* Eugenio Nasarre Goicoechea **9**

*La transparencia en la Unión Europea. Una visión comparada.* M<sup>a</sup>. Del Valle Ares González **15**

*La transparencia en el marco normativo español.* Oscar Sáenz de Santamaría Gómez-Mampaso **25**

*La "Ley de transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno", y la responsabilidad en la acción pública.* Pedro Ramón Gómez de la Serna **35**

### La transparencia y la mejora de los sistemas educativos

*La transparencia y la mejora de los sistemas educativos. El caso de PISA.* Andreas Schleicher y Pablo Zoido Lobatón **45**

*El Monitor de Educación y Formación en la Unión Europea.* Joaquín Martínez Muñoz **53**

*Los sistemas nacionales de indicadores como instrumentos de transparencia. Limitaciones y posibilidades.* Felipe Martínez Rizo **67**

*Evaluación de la eficacia de las políticas educativas y transparencia: la importancia de los experimentos aleatorizados.* José García Montalvo **75**

### Ámbitos de transparencia de los centros educativos

*La web de centro como instrumento de transparencia educativa.* Ferran Ruiz i Tarragó **83**

*Un sistema básico de indicadores para los centros escolares.* Julio Puente Azcutia **93**

*El Expediente Educativo Electrónico. Hacia un sistema digital compartido para la gestión de información académica del alumno.* José Quirino Vargas Ibáñez **101**

*La transparencia económica en los centros públicos. Contextos, costes y eficiencias.* José Manuel Bolado Somolinos **117**

*La transparencia económica en los centros privados concertados. Contextos, costes y eficiencias.* Luis Centeno Caballero **131**

### Buenas prácticas y experiencias educativas

*Spacial Helpers, el emprendimiento desde la escuela.* Alicia Larráyoiz Echarte y Andrea Etxebarria Barinagarrementeria **141**

*Propuesta bilingüe para el currículo integrado en las actividades extraescolares de las Secciones Españolas en el exterior. Experiencia en Liverpool.* Cristina España Pérez **151**

### Otros temas

*Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares.* Isabel Cantón Mayo **165**

*Localización de fuentes cerebrales en niños generadas por estimulación multilingüística simultánea.* Tomás Ortiz Alonso, Caetana Varela Hall y José Matías Santos García **175**

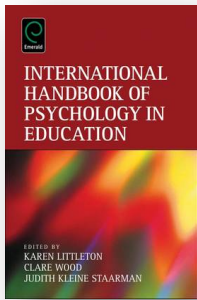
### Recensiones de libros

*"La escuela que necesitamos" (E.D. Hirsch. 2012).* Inmaculada Egido Gálvez **187**

*"Neuroeducación" (Francisco Mora. 2013).* Tomás Ortiz Alonso **191**

*"Catálogo bibliográfico de los siglos XVI al XIX. Instituto Isabel la Católica (Madrid)" (Encarnación Martínez Alfaro y Ángeles Castilla López).* Juan Leal Pérez-Chao **194**

*"International Handbook of Psychology in Education" (Littleton, K., Wood, C. y Staarman, J. K. 2012).* Gonzalo Vázquez Gómez **196**



## *International Handbook of Psychology in Education*

*Littleton, K., Wood, C., and Staarman, J. K.*

Bingley (UK): Emerald, 2012

Los sistemas educativos están obligados a actuar con responsabilidad en la información pública sobre su función y “resultados”. Esta es una de las corrientes educativas en las últimas décadas en los países de la OCDE y en otros países participantes en proyectos internacionales de evaluación (PISA, TIMSS, PIRLS). Sin embargo, esta información, aunque cada vez más abierta y transparente, tiene todavía un carácter parcial toda vez que se limita al ámbito de los resultados de los aprendizajes y no está abierta a la información relativa a los procesos y la interacción entre los resultados y los procesos. Cuando estos proyectos internacionales de evaluación nos dan cuenta de los resultados de aprendizaje atienden, como mucho, a las interacciones entre los resultados y los diferentes contextos sociales según las regiones y países, pero apenas si nos dicen algo respecto de la interacción entre esos resultados y los distintos tipos de alumnos, de sus diferencias en la motivación o en el procesamiento de información. Para cubrir esa importante laguna en la investigación y evaluación de los sistemas educativos es necesario acudir a publicaciones científicas de la psicología. La obra *The International Handbook of Psychology in Education* constituye una de esos contados “manuales” que compendian casi todo lo que debemos conocer para tomar decisiones sobre la educación desde la perspectiva psicológica.

Esta obra está acreditada por la amplitud y profundidad de su contenido y por la relevancia de sus autores, reconocidos investigadores de los más prestigiosos centros internacionales de investigación superior. El desarrollo de los sistemas educativos requiere una capacidad de adaptación inteligente, y por lo tanto abierta, a los cambios que se producen en su entorno, tanto interno como externo. El problema actual de los sistemas educativos estriba en que deben hacer frente a un problema de difícil solución, pues han de cumplir dos condiciones, punto menos que antagónicas: la seguridad de las bases de conocimiento y la capacidad de anticipación de los cambios que se producen continuamente en su entorno. ¿Qué decisiones debemos tomar hoy en todos los niveles (desde la política educativa a las decisiones de los directivos en los centros y de los educadores en las aulas) para capacitar a los alumnos respecto de un mundo que todavía no existe? Como ha ocurrido en otros campos de la ciencia, es preciso articular tradición y cambio, consistencia y apertura a una realidad apenas todavía emergente.

Este “manual” se compone de veinte capítulos y epitoma una gran parte del conocimiento necesario para armonizar teoría y práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje educativos. Los capítulos se organizan en cinco grandes secciones que versan consecutivamente acerca de las influencias biológicas y culturales sobre el desarrollo de los niños y jóvenes, respecto de los procesos de construcción del conocimiento en las comunidades de aprendizaje, acerca de la creatividad y las tecnologías en contextos de pluralidad cultural, sobre las diferencias individuales en los cen-

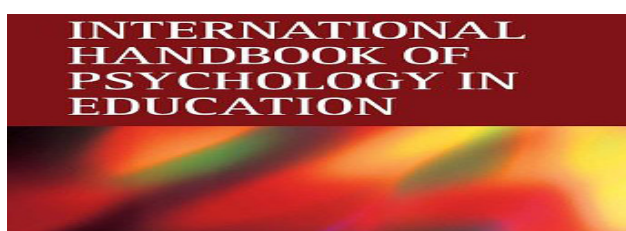
tros educativos y, por fin, respecto de los procesos de desarrollo cognitivo y metacognitivo, y de su evaluación.

En la primera sección se tratan condicionamientos aparentemente contrapuestos como son el origen genético de las diferencias en las capacidades para leer y escribir (sobre las que se basa la totalidad del sistema educativo que pretende desde antiguo fijar y descifrar el conocimiento) y el influjo que los contextos culturales proyectan sobre la creación de mundos compartidos de aprendizaje y sobre la atracción diferenciada que tienen unos temas y no otros sobre la motivación para aprender en las aulas. En el primer capítulo de la obra se formula una pregunta inquietante para la evaluación de los aprendizajes escolares (pensemos en el contexto actual de los estudios de PISA): ¿por qué se producen tamañas diferencias en los resultados escolares pese al carácter común de los estímulos en el aula y la diversidad interna de los contenidos de disciplinas tales como la lengua y las matemáticas? Los autores de este capítulo nos invitan a profundizar en estas preguntas, a perderles miedo, y a tomar decisiones preventivas (de intervención temprana) y correctivas. Reclaman también nuestro reconocimiento sobre por qué los alumnos aprenden de manera muy diferente, unos sobre todo de sí y por sí mismos, otros mediante una mayor adherencia al profesor, mientras que otros desarrollan sus aprendizajes en contextos de una intensa interacción social con los pares (si los alumnos aprenden por estas tres vías, ¿por qué las pruebas de evaluación solo responden a una de ellas?). De aquí se deduce que los centros y profesores competentes deben saber gestionar estas distintas vías de conocer, gestión cada vez más necesaria dado el incremento progresivo de la complejidad cultural, y por ende cognitiva, de los sistemas educativos.

La segunda sección se organiza en torno al argumento de la educación como un proceso de diálogo entre profesores y alumnos, y de estos entre sí. Los estudios que se presentan en este apartado confirman una vieja creencia antropológica y pedagógica, a saber, la de que todo proceso educativo es un proceso de relación; y que, por ello mismo, es de una naturaleza dialógica que supera toda tentación de reducir la enseñanza o el aprendizaje a un monólogo (sea del profesor o del aprendiz), así como la pretensión de explicar la relación entre profesor y alumnos como una suerte de contraposición dialéctica. La relación educativa, y dentro de ella la didáctica, constituye una forma de conversación guiada acerca de uno mismo, de los demás, y de nosotros, en el mundo. Al mismo tiempo que se valoriza la comunicación inter pares se afirma con realismo que esa modalidad de comunicación y de construcción de conocimiento no puede ser una panacea educativa (otro de los eslóganes educativos de nuestro tiempo); la solución prudente está en la conducción guiada del diálogo en el aula por parte del profesor.

A partir del presupuesto de la relación educativa como relación dialógica se deducen las consecuencias para la generación de

la competencia de la argumentación, una competencia, al menos, con tres dimensiones (lingüística, cognitiva y moral). En la vida de las aulas, tanto como en la vida social ordinaria, es preciso construir buenos argumentos en el proceso de diálogo con el otro, así como la competencia para analizar y valorar críticamente los argumentos de los demás. Superados sus límites y deformaciones, las conversaciones guiadas en el aula permiten la constitución de comunidades de construcción de conocimiento, más capacitadas para enfrentarse con problemas complejos que exigen soluciones innovadoras. Esta es una necesidad acuciante de las aulas, de los centros y de los sistemas educativos: abrirse al diálogo con otras comunidades de generación y difusión de conocimiento (un ejemplo claro lo encontramos en el campo de la innovación educativa, tecnológica y social). Estos procesos de interacción dentro del aula y entre distintos espacios de aprendizaje facilitan la asunción de roles y la práctica de relaciones de cooperación, concurrencia y de reciprocidad, tanto como de coordinación y de jerarquía. La innovación social está falta de esta vinculación entre el (sub)sistema educativo y otros sistemas o subsistemas de innovación.



La obra organiza su tercera sección en derredor del eje de la creatividad en las escuelas. Se reclama una solución armónica y superadora de las tensiones entre creatividad y aprendizaje. En una sociedad preocupada preferentemente por lo que podríamos llamar 'la métrica del aprendizaje' es menester reclamar el impulso de la creatividad como una de las finalidades del sistema educativo y de los aprendizajes escolares. A ello contribuyen notablemente las herramientas tecnológicas con su potencial generador de nuevas formas de aprender, de construir conocimiento y de participar en la construcción de una nueva sociedad. Esta contribución es ciertamente importante, pero no debería llevarse hasta el límite de pérdida de la modalidad del razonamiento analógico, hoy casi en proceso de extinción (la acusada pérdida de la capacidad de escribir, de construir relatos, es un ejemplo actual de esta merma de esta modalidad de pensamiento; también esto se ha apreciado en la evaluación de la competencia lingüística en el proyecto PISA).

En tiempos del imperio de los heurísticos que prescriben los pasos a dar en el proceso de resolución de problemas, es preciso recuperar el razonamiento analógico como "la otra forma de pensar" que tan fecunda se ha mostrado a lo largo de la historia, no solo de la creación artística, sino científica, campos en los que una buena parte de las intuiciones creadoras y de los descubrimientos "accidentales" se han originado a partir de procesos de razonamiento analógico. La escuela debe resistir, a toda costa, a las presiones hacia el rendimiento, y reactivar su capacidad de desarrollo de la creatividad. Conforme con lo que mantienen los autores en este punto, es preciso distinguir entre la lógica del pensamiento crítico y la del pensamiento creativo, pero valorar también la contribución de este a la invención y la innovación. En el capítulo dedicado a esta capacidad se propone entender la creatividad, no solo como un tópico acerca del cual se habla en la educación, sino también como una técnica, como una disposición que se puede "enseñar", pero más todavía como una creación de contextos (tecnológicos, culturales y actitudinales) generadores de nuevas ideas y nuevas prácticas. Y se denuncia que la creatividad requiere un algún tipo de conocimiento como base para su ulti-

rior generación más allá de ciertos eslóganes en boga como la escasez de recursos tecnológicos para su desarrollo, la falta de tiempo y la práctica imposibilidad de su evaluación. Se reclama, en fin, que los profesores deben formarse, más para conocer que para aprender, para ser flexibles antes que fieles cumplidores de programas y horarios, y para aprender a planear dentro de los propios procesos y no solo previamente al desarrollo de sus lecciones (en estas propuestas pueden identificarse las huellas del pensamiento pedagógico de Dewey sobre la acción educativa, la forma de pensar y los fines de la educación).

Dentro del tratamiento de la relación entre la tecnología, el aprendizaje y la cultura de la creatividad resulta muy sugestiva la propuesta de los autores sobre las fases del "proceso de apropiación" de la tecnología educativa, desde la fase de las pantallas del cine y la televisión a la fase actual de la tecnología como vía para la participación cognitivo-social. Se presenta la tecnología integrada en una estrategia pedagógica deliberada más que atada al uso de unos artefactos técnicos concretos. Esta idea nos reconcilia con la idea, propuesta hace varias décadas desde la teoría de la educación, de que la tecnología, digamos más dura, tiene un carácter inmaterial y que la suma tecnología se manifiesta en el proceso de aprender a pensar, a deliberar, a decidir, a manejar interacciones en contextos técnicos y culturales complejos. Solo se podrá superar el escepticismo tecnológico si se acierta a integrar tecnología y pedagogía; no se puede por menos que estar de acuerdo en que las tecnologías (los artefactos) por sí solas no generan resultados educativos positivos. La evaluación de la alfabetización y de la competencia tecnológica (en su caso, informática) debe ser sensible a la entidad de la información a la que se tiene acceso y a los mencionados procesos cognitivo-morales.

La cuarta sección ataca el campo de las diferencias individuales y la aportación de las experiencias personales de los niños y jóvenes a la vida real del aula, a la práctica de la clase. La escuela debe reconocer a los alumnos como "investigadores" y dar toda la importancia a sus representaciones mentales acerca de la propia experiencia educativa y de su autoconcepto, tanto personal, como específicamente académico. Desde esta base resulta posible implicar al propio alumno en la autorregulación de su propio proceso de participación en el proceso instructivo. Esta sección se cierra con el estudio de las características propias de los alumnos con problemas de lenguaje (dislexia), del síndrome DADH (déficit atencional-desorden de hiperactividad) y de los efectos que sufren estos alumnos en su proceso educativo si no se les presta la debida ayuda preventiva y correctora, cuestión de máxima actualidad dada la frecuencia progresiva de su manifestación en las aulas.

*The International Handbook of Psychology in Education* se cierra, en su quinta sección, con el estudio de algunos temas vinculados con la construcción, ejecución y evaluación cognitivas; y con la identificación de procesos de meta-cognición y meta-conocimiento en distintos tipos de alumnos, con dificultades y con potenciales específicos para el aprendizaje. Dentro de ellos se presta atención a los procesos de creación y organización del conocimiento en alumnos bilingües.

La consulta de este magno manual de investigación sobre las aportaciones de la psicología a la educación puede ayudar a tener una visión más cabal de por dónde puede mejorar la comprensión e información pública de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de los procesos y resultados escolares.

**Gonzalo Vázquez Gómez**

*Catedrático Emérito de las Universidades Complutense de Madrid y San Pablo-CEU.*