

La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España

It's not pedagogy's fault: a paradigm switch to analyze the Spanish education system problems

Ana Benito Martín

Port Aransas City Hall, Texas, Estados Unidos

Resumen

El descontento del profesorado respecto al sistema educativo es anterior a la reforma de 1990. Sin embargo, este descontento parece haberse recrudecido y materializado en una crítica y rechazo directo hacia la pedagogía constructivista. La reciente publicación del *Panfleto Antipedagógico* ha reunido eficientemente muchas de las quejas de un sector del profesorado en materia de educación y parece estar recibiendo gran apoyo de la comunidad educativa. Ni el contenido ni el tono del panfleto son novedosos, recoge una serie de lugares comunes presentes en la comunidad educativa como: «No se puede aprender de memoria», «los alumnos no tienen que esforzarse para aprender» o «igualar por abajo» que son inadecuadamente atribuidos a principios de la pedagogía constructivista. Aunque incorrectos, estos son asumidos por algunos miembros de la comunidad educativa como profesores, inspección educativa, pedagogos, asesores educativos, así como políticos y académicos en nuestro país. Además, la escuela comprensiva recibe muchas críticas por ser un sistema que tiene como efecto previsible e inherente un aumento de los problemas de disciplina y un descenso del nivel académico de los alumnos. Sin embargo, este modelo educativo ha sido implementado con éxito en otros países y, por tanto, las dificultades encontradas en su implantación son probablemente debidas al contexto cultural y socioeconómico español. El objetivo de este ensayo es redirigir las críticas a la pedagogía hacia problemas de la educación más tangibles y en ocasiones sugerir posibles soluciones. Pretende también reflexionar sobre algunas características de la sociedad

española y de su sistema educativo que permitan poner en contexto algunos de los problemas que muestra el alumnado. Entre ellos podemos mencionar: una fuerte orientación hacia modelos educativos de transmisión, escasa formación pedagógica del profesorado, bajos niveles de escolarización en el pasado, insuficiente inversión o una corta historia democrática.

Palabras clave: críticas a la pedagogía, malestar docente, reforma educativa, actitudes en educación, principios educativos, escuela comprensiva, memoria, motivación, formación del profesorado

Abstract

Discontentment among Spanish teachers regarding the present education system predates the 1990 reform. However, this dissatisfaction seems to have greatly intensified manifesting itself in criticism against, and point-blank rejection of, constructivist pedagogy. The recent publication of the 'Antipedagogical Pamphlet' (*Panfleto Antipedagógico*) efficiently assembled in one document many of the complaints of one sector of Spanish teachers regarding education matters and it appears to be receiving widespread support from the educational community. Neither the content nor the tone of the pamphlet are novel. Rather, it gathers a number of common points of view among teachers, such as: 'It is not possible to learn by memorizing facts', 'students should not force themselves too hard to learn', or 'standards should not be equalised down to a lowest common denominator', all of which are inaccurately attributed to the principles of constructivist pedagogy. In spite of being untrue, these myths are accepted by some members of the educational community such as teachers, educational experts, policy makers, politicians and academics in Spain. Furthermore, comprehensive schools are severely criticised as they are understood as an educational system for which the lack of discipline and a perceived plummeting of students' academic achievement constitutes a foreseeable, inherent and inevitable effect. However, this educational model has proved to be successful in other countries; consequently, the difficulties experienced in its implementation in Spain might probably be due to the cultural and socioeconomic context. This essay intends to redirect unfavourable judgements to pedagogy towards more tangible problems and, occasionally, to suggest possible solutions. It also intends to reflect upon some features of Spanish society and its education system to place in context some of the problems observed in Spanish students, i.e.: a strong orientation toward transmission modes of delivery, a scarce pedagogical background of Spanish teachers, low schooling levels in the past, insufficient investment in education, or a short history as a democratic country.

Key Words: criticism to pedagogy, teachers' discontentment, educational reform, educational attitudes, educational principles, comprehensive school, memory, motivation, teacher's training

Introducción

El «malestar docente» parece haberse convertido en un movimiento de rechazo a la Pedagogía. Este fenómeno está representado con eficiencia en el *Panfleto Antipedagógico*, que está recibiendo apoyo de un sector de profesores e intelectuales. Los reiterados comentarios en los medios de comunicación en contra de la pedagogía y de la situación de la educación, parece que han dado lugar a un movimiento en contra de la pedagogía caracterizado por:

- Un rechazo a ciertos «principios pedagógicos» inexactos, pero que parecen haberse asumido a fuerza de repetirlos como «no se puede aprender de memoria»; «los alumnos no tienen que esforzarse»; «hay que rebajar el nivel» o «igualar por abajo».
- Rechazo a la escuela comprensiva como un sistema de garantía de fracaso.
- Creencia en la necesidad de restaurar la autoridad en el aula.
- Menosprecio a la formación pedagógica.

Este ensayo trata de aclarar como los *Mitos de la Logse* (Benavente Barreda, 2001) son más bien «leyendas urbanas» que realidades de la pedagogía. Además, trata de esbozar posibles razones del «fracaso» de la escuela comprensiva en España. Puesto que la escuela comprensiva hasta los 16 años en otros países, en especial en Finlandia, ha sido aplicada con excelentes resultados (Finish PISA Team, 2002), el fracaso no se debe atribuir al sistema comprensivo en sí mismo, sino a otros factores entre los que se pueden incluir: factores sociopolíticos y económicos, corta tradición democrática, insuficiente inversión en educación o una deficiente formación pedagógica del estamento educativo.

Contenidos y memoria

Uno de los más importantes malentendidos es la interpretación de que el alumno no debe aprender de memoria. Benavente Barreda (2001, p. 95) señala que «El principio básico del cognitivismo es desterrar la memoria y fomentar el aprendizaje racional». El cognitivismo surgió como paradigma contrario al del conductismo y se preocupa por

los procesos internos del aprendizaje, es decir, por cómo el cerebro aprende. Los constructivistas, especialmente aquellos que se encargan de estudiar cómo se produce el conocimiento en el individuo (Phillips, 1995), creen que para que los aprendizajes tengan sentido y puedan recuperarse, deben estar relacionados con aprendizajes previos, además se debe de disponer de una estructura mental organizada necesaria para hacer esos aprendizajes disponibles (Donovan, Bransford, Pellegrino, 1999; Winn, 2002). Para ellos el aprendizaje es un proceso de elaboración y no de acumulación de conocimiento (Proulx, 2006). Esto no significa que no se deba usar la memoria, sino que ésta no debe ser la única forma de aprender.

Es difícil saber cómo comenzó a diseminarse esta idea, pero la cita al principio de este capítulo, tomada de una revista educativa sometida a revisión por pares, invita a la reflexión. En ella se afirma de forma errónea, y sin citar referencias, que el objetivo del cognitivismo es desterrar la memoria. Esto evidencia ciertas deficiencias en la comprensión y transmisión de los principios pedagógicos ya al principio de la cadena educativa, las fuentes primarias de información.

Otra idea equivocada es considerar el constructivismo como una teoría que determina o recomienda cómo se enseña e incluso un método didáctico. Benavente Barreda (2001, p. 95) subraya que uno de los principios (sic) de la LOGSE es «la aplicación del cognitivismo constructivista, con las consecuencias didácticas que su adopción implica (...) influyendo en la metodología didáctica de cualquier área o asignatura, e incluso en el papel del profesor dentro del aula». El constructivismo puede ofrecer implicaciones pedagógicas, pero no proporciona orientaciones didácticas porque el constructivismo es una teoría de cómo se aprende y no de cómo se enseña. Orienta más en qué no hacer que en qué hacer en el aula (Proulx, 2006; Winn, 1996). En resumen, los constructivistas consideran que el hecho de presentar una serie de hechos bien estructurados no va a promover necesariamente el aprendizaje. Esto no implica que se deba eliminar este método didáctico, sino que se pueden usar otros.

La razón de esta confusión puede estar relacionada con la falta de rigor pedagógico en los materiales destinados a la formación y apoyo de profesores. En un estudio (en lengua inglesa) se encontró que los materiales eran muchos y contenían ideas sobre «la enseñanza constructivista» que poco tienen que ver con el marco teórico (Rubie-Davis, 2006). Ni siquiera este es el caso en nuestro país donde las propuestas metodológicas fueron escasas y muy generales y su desarrollo posterior, en materiales didácticos, páginas Web, libros etc., ha sido escaso en especial en las primeras etapas de la reforma y su difusión no generalizada.

Disfrutar y esforzarse no son antónimos

La «literatura antipedagógica» ha extendido la idea de que con la «nueva Pedagogía» los alumnos no tienen que esforzarse. El *Informe Pisa 2003* dedicó un capítulo a evaluar el aprendizaje de las Matemáticas en relación con las actitudes y estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos. Los resultados de su estudio coinciden con los de otras investigaciones: «Sugieren que los estudiantes se embarcarán (...), en un aprendizaje de alta calidad y usando estrategias variadas si están motivados, no están ansiosos en relación al aprendizaje y creen en sus propias capacidades» (Organization for Economic Co-operation and Development, 2004, p. 156). Este aprendizaje de alta calidad requiere esfuerzo por parte del alumno que solo hará si se siente motivado y disfruta aprendiendo. Por lo tanto, el objetivo de disfrutar aprendiendo es conseguir que el alumno se esfuerce.

El concepto de motivación es otro de los malentendidos. La Pedagogía denomina algunos conceptos con palabras del lenguaje cotidiano (Davis y Sumara, 2003) y la falta de comprensión profunda de estos conceptos puede dar lugar a malas interpretaciones. Por ejemplo, Moreno Chumillas (2006) señala:

La voluntad no cotiza en el ámbito escolar, se ha transmutado en motivación, (...) la primera es disciplina de pupitre (...) y alude a una actitud personal tendente al propio esfuerzo (*a Dios rogando...*), mientras la segunda aparece como factor exógeno cuya carencia se achaca al incompetente profesor (para. 14).

Sin embargo, la motivación que se busca desde el punto de vista educativo es una motivación intrínseca. Ésta es un estado interno que estimula al aprendizaje y lo dirige. Consiste en competencias tales como la persistencia, establecer objetivos y retrasar la gratificación (Gregory y Chapman, 2003, p. 7). Un profesor no puede transmitir estas competencias a sus alumnos, pero sí puede intentar crear el ambiente adecuado y las actividades didácticas apropiadas para promoverlas.

Durante cuarenta años los investigadores han encontrado que las expectativas de los profesores sobre un alumno en particular, afectan a su aprendizaje (Rubie-Davies, 2006). La misma autora encuentra que las expectativas de los profesores sobre el grupo en conjunto afectan los resultados del conjunto de los estudiantes. La imagen que con frecuencia se da en los medios del alumnado y de la juventud española en la prensa resulta desoladora:

Alumnos carentes de principios y que le ponen el freno a valores tales como la amistad, la solidaridad, el compañerismo, el respeto a los otros, la aceptación

de los estudios, etcétera (...) muy mal educados, violentos, intolerantes, egoístas, ingratos, falsos, irresponsables, vagos... (Alberto Rodríguez citado por Fez Marrero, 2006, p. 8).

Comentarios como este están omnipresentes en la prensa. Carbonell y Tort, (2006, p. 21) señalan que «los medios privilegian (...), los acontecimientos excepcionales que rompen la normalidad y continuidad cotidianas». Es posible que el sensacionalismo mediático esté colaborando a proporcionar una visión distorsionada de la realidad educativa y de sus actores. Porque aunque los resultados académicos de nuestros alumnos y alumnas están significativamente por debajo de la media de los países de la OECD, están distribuidos en todos los percentiles, esto es un poco de todo (OECD, 2004). Es probable que los resultados sean los que cabe esperar en un país que hasta hace poco tenía las tasas más altas de analfabetismo, las tasas más bajas de escolarización y que invierte menos en educación que los países de su entorno (OECD, 2006), y con un sistema educativo con una fuerte orientación hacia la transmisión de contenidos, cuando el *Informe PISA* evalúa capacidades.

La autoridad del profesor

Una parte importante de nuestra sociedad parece tener claro que el problema en las aulas es que se ha desposeído al profesorado de autoridad.

Era de esperar que un mayor número de alumnos escolarizados con diferentes necesidades educativas fuera a provocar problemas en las aulas y así ha sido desde los primeros años de implantación de la LOGSE (y antes). Se ha tardado 16 años en diseñar una estrategia nacional para afrontar el problema, aunque algunos institutos, comunidades autónomas y sindicatos llevan más tiempo analizando soluciones. Los materiales de la *Página de Convivencia* del Ministerio de Educación y Ciencia, que provienen de diversas fuentes, sindicatos, organizaciones, páginas personales, experiencias de institutos, etc., muestran un gran consenso en que las soluciones a los problemas de disciplina se encuentran en la creación de centros con un funcionamiento democrático, que propicien un clima de diálogo y que eduquen la responsabilidad de los alumnos. Entre las propuestas se encuentran la creación de comisiones de convivencia, mediación, ayuda entre iguales, negociación y diálogo, toma de decisiones, desarrollo de la empatía y de la

escucha activa, resolución de conflictos, metodologías participativas etc. Sin embargo, los sectores del profesorado más descontentos y más activos en sus críticas al sistema educativo parecen demandar modelos de subordinación del alumno frente a la autoridad del profesor, la posibilidad de aplicar castigos y la segregación de los alumnos con historia de indisciplina como ilustran los siguientes ejemplos:

Y los que no quieren, también estudiarían más para librarse de unos castigos que, si han de funcionar como tales, les tendrían que resultar más fastidiosos que el propio estudio. (Moreno Castillo, s. f., p. 21).

Sin perjuicio de la opción, por decisión judicial, del internamiento en correccionales (...) se crearán, para los alumnos de edad inferior a 14 años que persistentemente ocasionen conflictos en sus colegios e institutos, centros de reeducación con normativa específica y profesorado voluntario (Fez Marrero, 2006, p. 19).

Las propuestas del MEC requieren planificación de estrategias en el ámbito del centro, la colaboración de los profesores, el dominio de las técnicas y estrategias mencionadas y la convicción de que para la democracia se educa con medios democráticos. Es esperable que haya una fuerte oposición a estos planes, ya que «el sector crítico» piensa que esta línea «blanda» de pensamiento es la responsable de la actual situación:

Pero lo más sorprendente de la LOE es que cuando ya (...) se hace evidente la necesidad de recuperar el valor educativo de la disciplina, del esfuerzo o de la exigencia, los socialistas insisten en resolver los problemas con medidas inspiradas en lo que se ha dado en llamar «angelismo» escolar, causa principal de los males actuales de la escuela pública. Las soluciones que se proponen sólo se explican si están dictadas por el sectarismo y la demagogia (Delibes, 2005, p. 23).

«Igualar por abajo»

Benavente Barreda (2001) afirma que «una de las más graves deficiencias de la enseñanza comprensiva es la de tener que rebajar los niveles de exigencia». También indica que la LOGSE venía matizada por la atención a la diversidad. Para ser exactos, la atención

a la diversidad era un principio de la LOGSE, no un matiz. La necesidad de atender a la diversidad se basa en la noción de que el aprendizaje se produce en la zona donde se desafíe intelectualmente al alumno sin producirle ansiedad, esa zona de desarrollo proximal según Vygostky (Smith, Cowie y Blades, 2002, p. 429) es diferente para cada alumno. Por lo tanto, para asegurar el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas se proponía la creación de actividades didácticas con diferentes grados de dificultad, variadas para acomodar los diferentes estilos sensoriales, cognitivos y de aprendizaje de los alumnos (Ginnis, 2002; Gregory y Chapman, 2002). Se contemplaban las adaptaciones curriculares tanto para los alumnos con necesidades educativas especiales o que promocionaban con pendientes e incluso para los aventajados y superdotados. El «listón» no está más bajo, está situado donde los objetivos del profesor lo hayan marcado. La teoría pedagógica indica que hay que partir del nivel de cada alumno o alumna e intentar desarrollar al máximo sus capacidades, es decir, la propuesta es ajustar el nivel para que se adapte a cada alumno y no a todos los alumnos a un único nivel adaptado al más bajo. No obstante, los profesores reiteran sus quejas sobre las presiones que sufren para aprobar a más alumnos como señala Moreno Chumillas (2006, para. 6): «aumentar la presión social sobre el profesor hasta que claudique en la Junta de Evaluación».

De nuevo encontramos discrepancias entre las intenciones de la Pedagogía y las interpretaciones que de ellas se han hecho. Las medidas de atención a la diversidad implican una atención individualizada y no una rebaja general de la exigencia. Otro debate es si este modelo educativo es aplicable o realista en nuestro contexto educativo y social. Todos los que hemos estado en un aula con alumnos con problemas de comportamiento, con necesidades educativas especiales, repitiendo curso o con áreas pendientes, sabemos el desafío que supone atender a la diversidad. Son muchos los que argumentan que es imposible. Sin embargo, esto no afecta a la noción de que los alumnos aprenden mejor si se considera su punto de partida, sus estilos de aprendizaje y si participan de forma activa como señala la investigación. Es decir, no afecta al planteamiento pedagógico. Y es posible que no sea aplicable, pero no se puede asegurar mientras no se planteen, implementen y evalúen reformas que afecten a la práctica en el aula. En el contexto actual es difícil, pero es posible que algunas medidas permitieran aplicar un modelo comprensivo; entre otras: disminuir la ratio de alumnos, en especial en las clases conflictivas y con alumnos con necesidades educativas, introducir un profesor de apoyo en el aula, crear la figura de ayudantes de aula, crear aulas temáticas dotadas de materiales adecuados para la diversidad de alumnos y que permitan hacer agrupamientos flexibles o modificar horarios. En las sucesivas reformas se echa de menos la implementación y evaluación de medidas que permitan crear las condiciones en que este modelo podría ser aplicable.

Comprensividad

Los detractores de la escuela comprensiva proponen la aparición de itinerarios para acomodar a los alumnos con distintas «capacidades». Los itinerarios son poco más que una vuelta a la separación entre lo profesional y lo académico. Una constante es que mencionan reiteradamente el fracaso y abandono de la escuela comprensiva en Gran Bretaña. Sin embargo, existe una gran diferencia entre la propuesta de cambio española y la británica. Mientras en España se pretende volver a un modelo anterior, la reforma Británica es un paso adelante (esta opinión se refiere sólo a los aspectos pedagógicos y no a la organización o modelos de financiación) y no una vuelta a los modelos del pasado. Se pasa de la atención individualizada a la educación a medida (*tailored*), sin cisma entre lo profesional y académico, consideran que todos los alumnos tienen capacidades, que se debe hacer un esfuerzo para mantenerlos en el sistema educativo y se apoyan las necesidades educativas especiales en toda la etapa (hasta los 19 años) (Department for Education and Skills, 2005).

Por otro lado, son escasos los comentarios sobre el por qué del éxito del sistema comprensivo finlandés en la última evaluación PISA (OECD, 2004). Resultados aparte, el sistema educativo finlandés es parecido al nuestro en cuanto a planteamientos y organización: 9 años (de los 7 a 16 años) de escolarización comprensiva, las necesidades educativas en su mayoría se apoyan en el aula, no hay repetición, no hay exámenes estandarizados, etc. (Ministry of Education, 2006). El éxito parece estar relacionado con las características de la sociedad finlandesa. Los alumnos parecen estar motivados, interesados y confían en sus propias capacidades y tienen gran afición a la lectura, es una sociedad homogénea y con elevados niveles de equidad, invierten mucho en educación en especial en educación primaria y sus profesores están altamente cualificados (Institute for Educational Research, 2002; Melgarejo Draper, 2006).

La formación del profesorado

Dejando al margen las razones socioeconómicas, mientras en Finlandia se considera que para hacer frente a grupos heterogéneos un profesor debe ser «un experto altamente educado en pedagogía». En España, con frecuencia, se oyen voces que muestran desprecio hacia la formación pedagógica. Se argumenta que para dar clases sólo hace falta tener conocimientos de la materia. Según Ricardo Moreno (s. f.):

Enseñar se parece más a un arte que a una ciencia (...) el resto depende de la afición del profesor por el saber que se pretende transmitir, de la capacidad de ser claro y ordenado en la exposición, de la de hacerse respetar por los alumnos y comunicar con ellos. Para quien carece de estas habilidades los cursos de formación pedagógica son inútiles, para quien las tiene son superfluos.

Algunos intelectuales del país expresan, también, su rechazo a la formación pedagógica. Rodríguez Adrados (2006, para. 13) miembro de la Real Academia de la Lengua escribe respecto a la implantación del futuro máster necesario para ejercer la docencia: «Nosotros, los concededores del tema, somos suficientes» Sobre el mismo tema los decanos de filosofía «critican que esa formación se haga "al margen" de las facultades donde se forman los futuros licenciados (...) se quejan, además, de que a la formación disciplinar de este master sólo se destinarán 12 de los 60 créditos de que constará el curso» («Los decanos...», 2006, para. 2, 3).

Una parte del profesorado y de la sociedad española parece no haber superado el modelo tradicional de educación. No obstante, ese contexto no es en el que nos encontramos. El modelo educativo actual centrado en la actividad del alumno, con objetivos basados en capacidades, con un alumnado diverso, con problemas de comportamiento, etc. requiere, nos guste o no, una formación y habilidades distintas a las que requería un profesor en el pasado. Entre los nuevos desafíos con que se encuentran los profesores actuales están tratar con alumnos más variados y conflictivos, diseñar unidades didácticas y actividades de aprendizaje, participar en la elaboración de las programaciones de departamento, elaborar adaptaciones curriculares para los alumnos de necesidades educativas especiales, incorporar las nuevas tecnologías en el aula, etc. El profesor debe por tanto actualizarse en su materia en un mundo rápidamente cambiante, conocer técnicas de dinámicas de grupos y de manejo del aula y del comportamiento, tener conocimientos de desarrollo del currículo y de problemas de aprendizaje, y crear y seleccionar materiales. Todas las decisiones de un profesor deben estar basadas en qué es mejor desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se pueden tomar confiando en la intuición o aceptando la validez de las investigaciones pedagógicas.

La aplicación de la pedagogía puede ser difícil en el aula, incluso en las condiciones más favorables. Las reformas educativas en España, hacen y deshacen itinerarios, ponen y quitan asignaturas, reordenan las enseñanzas y hacen y deshacen listas de contenidos. Las miles de alegaciones a las reformas provenían de sectores que, como es lógico, defendían sus intereses, entre otros: la distribución de horas lectivas de diferentes asignaturas, la consideración de una asignatura como obligatoria, conciertos o

mejora de las condiciones salariales. Se echaron de menos, sin embargo, alegaciones que fueran al centro de los problemas que padecen los profesores en el aula y de los que un amplio sector del profesorado se queja.

Es probable que los profesores sigan, después de su implantación, sin tener instrumentos para enfrentarse a los problemas de comportamiento, a la diversidad, a los problemas de aprendizaje, a las necesidades educativas especiales, a las deficiencias del currículo y a la inadecuada infraestructura y recursos para implementar el modelo educativo que se les demanda.

Sin embargo los profesores, que son los que conocen y sufren estas dificultades, no van a ser interlocutores válidos mientras no estén preparados para hablar de educación con un conocimiento sólido de la teoría educativa, usando un discurso apropiado y no recurriendo a lo que Horn (2002) denominó conocimiento indígena (traducción del inglés *indigenous knowledge*), que es el que se adquiere como resultado de la experiencia.

No son los actuales paradigmas educativos los que están en tela de juicio y si lo estuvieran sería porque nuevas investigaciones arrojan nueva luz sobre la materia y permiten crear un nuevo paradigma. En nuestro país, como este trabajo muestra, la interpretación, transmisión y aplicación de la teoría educativa ha tenido algunas deficiencias. Sería conveniente realizar un análisis profundo, reflexivo y desinteresado de los problemas de la educación, así como, dialogar con los miembros de la comunidad educativa para acordar, evaluar e implementar soluciones. La habilidad de analizar y evaluar problemas, de pensar críticamente, de reflexionar son algunas de las capacidades que las nuevas teorías pedagógicas pretenden estimular en el alumnado. Es probable que las intenciones no sean suficientes cuando se carece de modelos adecuados.

Referencias bibliográficas

- BENAVENTE BARREDA, J. M. (2001). Los mitos de la reforma. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 77-98.
- CARBONELL, J. Y TORT, A. (2006). *La educación y su representación en los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DAVIS, B. & SUMARA, D. (2003). Why aren't they getting this? Working through the regressive myths of constructivist pedagogy. *Teaching Education*, 14, 123-140.
- GINNIS, P. (2002). *The teacher's toolkit. Raise classroom achievement with strategies for every learner*. Carmarthen: Crown House publishing.

- GREGORY, G. H. & CHAPMAN, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies. One Size Doesn't Fit All*. Georgia: Corwin Press.
- HORN, R.A.J. (ed.) (2002). *Understanding Educational Reform, a reference handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO, Inc.
- MELGAREJO DRAPER, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, Extraordinario, 237-262.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2004). *Learning for tomorrow's world first results from PISA 2003. Executive Summary*. Paris: OECD publishing.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (2006). *Education at a glance, indicators*. Paris: OECD publishing.
- PHILLIPS, D.C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24, 5-12.
- PROULX, J. (2006). Constructivism: a re-equilibration and clarification of the concepts and some potential implications form teaching and pedagogy. *Radical Pedagogy*, 8, 1.
- RUBIE-DAVIES, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43, 537-552.
- SMITH, P.K., COWIE, H. & BLADES, M. (2002). *Understanding children's development. 3rd Edition*. Cornwall: Blackwell Publishers.
- WINN, W. D. (1996). *Cognitive Perspectives in Psychology*. En D. JONASSEN (ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (112-142). New York: Oxford University Press.

Fuentes electrónicas:

- DELIBES, A. (2005). En nombre de la equidad no se puede extender la ignorancia. Papeles FAES, 21. Consultado el 10 de abril de 2006, de http://www.fundacion-faes.es/boletin/boletin.cfm?id_seccion=1507.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. (2005). *14-19 Education and Skills*. London: DefES. Consultado el 10 de agosto de 2006, de <http://www.dfes.gov.uk/publications/14-19educationandskills/pdfs/14-19WhitePaper.pdf>.
- DONOVAN, M. S., BRANSFORD J. D. Y PELLEGRINO, J. W. (Eds.). (1999). *How people learn: bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy of Sciences. Consultado el 10 de septiembre de 2006, de <http://www.nap.edu/catalog/9457.html>.

- FEZ MARRERO, DE E. (2006). Educación: «volver al BUP y COU», la única solución. *La Voz de Lanzarote*, 25. Consultado el 10 de agosto de 2006, de <http://www.lavozde-lanzarote.com/spip.php?article6537>.
- INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH (2002). *The success of Finnish in PISA, and some reasons behind them*. University of Jyväskylä: Finnish PISA Team. Consultado el 10 de Julio de 2007, de <http://ktl.jyu.fi/pisa/publication1.pdf>.
- MINISTRY OF EDUCATION (2006). *Education and Science in Finland*. Finland: Helsinki University Press. Consultado el 10 de septiembre de 2006, de http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/eng_opm15.pdf?lang=en.
- MORENO CASTILLO, R. (s.f.). *Panfleto antipedagógico*. Consultado el 10 de julio de 2007, de <http://www.mat.ub.es/~cerda/Pamflet.pdf>.
- MORENO CHUMILLAS, E. (2006). *La educación Zen*. Consultado el 10 de septiembre de 2007, de <http://amesweb.tripod.com/educacionzen.htm>.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (2006, 12 de junio). Ni griego ni latín. *El País*. Consultado el 10 de Julio de 2007, de http://www.elpais.es/articulo/educacion/griego/latin/elpedupor/20060612elpepedu_9/Tes/.

Los decanos de Filosofía piden anular el 'máster' para ser profesor de secundaria.(2006, 12 junio). *El País*. Consultado el 10 de agosto de 2006, de http://www.elpais.es/articulo/educacion/decanos/Filosofia/piden/anular/master/ser/profesor/s_cundaria/elpedupor/20060612elpepedu_5/Tes/.

Dirección de contacto: Ana Benito Martín. Port Aransas City Hall. Texas, EEUU. 230 S. Cut-Off Rd., Aransas Harbors, Apt. 121, Port Aransas, Texas 78373. USA. E-mail: anabenitoes@yahoo.es