

La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica.

Teaching in the core of improving learning. Between the classic and current agenda of the Didactic.

Dr. Antonio Bolívar ()
Universidad de Granada
España.*

*Mª Rosel Bolívar Ruano
Universidad de Granada
España.*

(*) Autor para correspondencia,
Antonio Bolívar
Catedrático de Universidad
Facultad de Ciencias de la
Educación
Universidad de Granada
18071 Granada
(+34) 958243977
Correo de contacto:
abolivar@ugr.es

Mª Rosel Bolívar Ruano
Postgrado en Educación
Universidad de Granada
email: rosel@correo.ugr.es

RESUMEN:

El artículo hace una revisión de la tradición didáctica vinculada a la entrada del discurso curricular, para plantear qué papel puede desempeñar en una agenda actual. Con el renacimiento de la Didáctica europea en el ámbito anglosajón, junto a las teorías del cambio educativo que sitúan la práctica docente en el aula en el núcleo de la mejora, estamos en coyuntura adecuada para revisar la tradición recibida, su conjunción con la curricular y resignificar la Didáctica, en función de las nuevas demandas de la práctica. La mejora sucede cuando se desarrollan buenos procesos de enseñanza a nivel de aula. De ahí la relevancia, junto a otros factores que se describen, de la metodología didáctica. Se hace una revisión del tema en las dos últimas décadas, contrastando la bibliografía anglosajona y la hispanoamericana.

Palabras clave: *Didáctica, currículum, mejoramiento escolar, metodología y práctica docente.*

ABSTRACT:

The article reviews the didactic tradition linked to curriculum input, to consider what role to play in a current agenda. With the “didaktik-renaissance” in anglo-saxon, with the theories of educational change that place in the classroom teaching practice at the heart of the improvement, we are in a good position to review the received tradition, its conjunction with the curriculum and reassess the didactics, according to the new demands of practice. The improvement happens when you develop good teaching processes at the classroom level. Hence the relevance, along with other factors

ACEPTADO:
7 de Junio de 2011.

RECIBIDO:
23 de Marzo de 2011.

described in the teaching methodology. A review of the topic in the last two decades, contrasting the Anglo and Spanish American literature.

Keywords: *Didactics, curriculum, school improvement, methodology, teaching practice.*

1. Introducción

Toda una tradición secular europea, que inaugura Comenio, ha situado la Didáctica en la tarea de proporcionar métodos y prácticas docentes eficaces para enseñar algo. Pero desde aquella pretensión de “enseñar todo a todos” a nuestra realidad actual han pasado muchas cosas. Queremos en este trabajo revisar la agenda actual de la Didáctica, enclavándola en el amplio *corpus* de conocimientos que históricamente han configurado la disciplina; en el *aggiornamento* actual de la enseñanza a nivel de aula, en el propio renacimiento de la didáctica europea en el ámbito anglosajón y en las líneas actuales de mejoramiento de la educación.

Con el profundo respeto y admiración que tenemos al admirable trabajo desarrollado en torno a la reivindicación de las tareas de la Didáctica realizado por Ángel Díaz Barriga (2009), diferimos de su valoración de las orientaciones últimas de la política y del cambio educativo en su relación con la Didáctica. En lugar de pensar que los acentos de eficiencia en el aprendizaje suponen una minusvaloración de la labor didáctica, estimamos que distintos indicadores y perspectivas confluyen en situar la labor docente en el núcleo del mejoramiento y, por tanto, las prácticas docentes eficaces como tarea clásica de la didáctica. Una cosa han sido las reformas y políticas educativas de las últimas décadas, en gran medida a nivel global, de introducir mecanismos mercantiles para incrementar la calidad de la educación, y otra, a teoría del cambio educativo y la mejora. Por lo que vamos a decir después, ésta pone en el núcleo la acción didáctica. Otro asunto es que ese núcleo didáctico, en el ámbito anglosajón, ha sido subsumido bajo el “currículum” y, sobre todo, la “psicología de la instrucción” (*instructional psychology*). En esta situación cabe preguntarse qué se puede hacer para resignificar la tradición didáctica, así como lo que pueda aportar para el mejoramiento.

2. El núcleo didáctico y el mejoramiento escolar.

“Nosotros sostenemos que sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso didáctico. Estos tres forman lo que llamo el *núcleo didáctico*” (Elmore, 2010, p. 13).

Desde diferentes frentes y países se está reclamando poner en el centro de la mejora el trabajo docente en la sala de clases, lo que Richard Elmore ha llamado el “núcleo pedagógico o didáctico”. Uno de nosotros se hizo eco en su momento (Bolívar, 2001), de esa “vuelta” al aula como espacio donde se juega, últimamente, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Eso sí, acompañada y apoyada -de modo coherente- por el establecimiento educativo y, más allá, por la política educativa. No obstante, también es cierto, como reconoce Hopkins, (2008, p. 77), que “a pesar del actual énfasis sobre la importancia de la práctica en el aula, el discurso sobre la enseñanza permanece habitualmente en un nivel restringido”. Al respecto, una de las tesis que defenderemos es que desde el marco curricular no se han tratado debidamente los procesos didácticos. Por eso, la tradición didáctica puede proporcionar un marco conceptual potente para dichos procesos (Salvador Mata, Rodríguez Diéguez y Bolívar, 2004).

Las claves de la enseñanza se juegan, pues, en ese trípode: docentes (conocimientos y competencias), contenidos (valor, nivel y complejidad), y alumnos (rol en el proceso didáctico). “Todo lo que *no* está en el núcleo didáctico sólo puede afectar al aprendizaje y desempeño de los alumnos, por la vía de influenciar, en alguna medida, lo que sucede *dentro del núcleo*” (Elmore, 2010, p. 21).

Desde Comenio y, sobre todo, Herbart, la Didáctica se ha apoyado en dicha concepción tripartita (contenido, aprendiz y docente). Se ocupa, pues, de la comunicación estratégica de saberes y fundamenta las intervenciones docentes en las prácticas de enseñanza (Hopmann, 2007). De acuerdo con el legado histórico, como disciplina le ha importado especialmente investigar y determinar qué metodologías pueden contribuir a una mejora de los procesos de enseñanza, en modos que potencien, según el ámbito, la acción docente, alumnos y contenidos en que se desenvuelva.

Jean Houssaye (1993) ha desarrollado, en diferentes escritos, con un amplio eco, la propuesta del *triángulo pedagógico*. Un *sistema didáctico* se compone de, por lo menos, tres subsistemas: a) Sujetos que *aprenden*, b) Sujetos que *enseñan*, y c) *Contenidos* que son enseñados y aprendidos. Así, señala:

La situación pedagógica puede ser definida como un triángulo compuesto de tres elementos: el saber, el profesor y los alumnos, tomados en un sentido genérico. El *saber* designa los contenidos, las disciplinas, los programas, las adquisiciones, etc. Los *alumnos* nos remiten a los educandos, formados,

enseñados, aprendices, etc. El *profesor* es también el instructor, el formador, el educador, el iniciador, el acompañante, etc. Constituir una pedagogía, hacer acto pedagógico, es elegir, entre el saber, el profesor y los alumnos, de tal modo que una pedagogía es la articulación de la relación privilegiada entre los tres polos (p. 15).

Estos tres ejes (epistemológico, referido al objeto de conocimiento; psicológico, referido al sujeto de aprendizaje; y profesorado o docente) delimitarían el *espacio didáctico*. En este núcleo didáctico se ancla el mejoramiento escolar, es decir, “en las interacciones efectivas entre profesores, alumnos y contenidos en la sala de clases” (Elmore, 2010, p. 35), y debe constituirse en el foco común en la práctica de las reuniones conjuntas del profesorado. Desde una perspectiva similar, dice Hopkins (2008, p. 87), que “los modelos de enseñanza definen de manera simultánea la naturaleza de los contenidos, las estrategias de aprendizaje y las disposiciones para la interacción social que conforman los entornos de aprendizaje de los estudiantes”.

El objeto primario de la Didáctica se asienta en un discurso sobre la acción pedagógica, más específicamente la práctica docente con el compromiso de su mejora. Como afirma Edith Litwin (1996, p. 94), la Didáctica es una “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben”. Las *prácticas de enseñanza* o, más ampliamente, los *procesos didácticos*, en lugar del lema clásico de “procesos de enseñanza-aprendizaje”, se constituyen en el objeto base de la teorización didáctica.

En cualquier caso, el componente docente desempeña un papel crítico. Entre el proyecto diseñado y las prácticas docentes media, como agente modulador y reconstructor, el profesor con su “conocimiento práctico” y constructos personales, que explicará por qué construye los procesos didácticos de una determinada manera. *El profesorado, como agente curricular* y no como ejecutor mecánico, trasladará éste a la práctica no sólo mediatizado por el contexto escolar, sino por su manera propia y personal de entender la innovación propuesta. Esta *función mediadora*, de filtraje y redefinición significativa del saber cultural inerte propuesto, conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o “ideologías”, va a determinar, junto a otros factores contextuales, en último extremo, el acto didáctico.

Si el componente metodológico ha configurado internamente la Didáctica, no queda limitada sólo a dicho plano. También forman parte de sus preocupaciones

los principios teóricos que son necesarios para resolver los problemas referidos al contenido, métodos y organización de las situaciones pedagógicas (Díaz Barriga, 2009). La Didáctica consiste en establecer los principios y su aplicación de los principios que deben guiar la enseñanza y aprendizaje en el aula. Como dice Camilloni (2007, p. 22) “la Didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores”. Por su parte, desde la didáctica alemana, Peter Kansanen (1998, p. 15), la define como “un modelo o un sistema sobre cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y una clase de metateoría en el que se pueden comparar diversos modelos”.

3. Hacia una resignificación de la Didáctica en nuestro tiempo y contexto.

En las últimas décadas, la Didáctica General se ha visto –en gran medida– silenciada tanto por el discurso de la psicología educacional o de la “instrucción” como por el enfoque curricular, que han pretendido acaparar su campo. Desde la perspectiva curricular anglosajona, en efecto, los fenómenos del aula quedan a merced de la psicología del aprendizaje. Esta fundamentación psicologista de la enseñanza convierte la práctica docente en una aplicación derivada de las prescripciones psicológicas, perdiendo su propia autonomía.

Por eso, si bien la introducción en nuestros países del enfoque curricular ha supuesto nuevos modos de pensar y hacer la educación, en el caso español, al haberse inscrito en el mismo marco organizativo y cultural, que no era el anglosajón, ha quedado limitado a la retórica y formatos difundidos y requeridos por la Administración (Bolívar, 1998; 2008; Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002). Bastaría, a título de ejemplo, como algunos elementos emblemáticos (“Proyecto Curricular de Centro educativo”), introducidos en la reforma de los ‘90, actualmente se han suprimido, al haber quedado como documentos burocráticos, sin valor real en la práctica cotidiana de los establecimientos educativos. Esto justificaría la necesidad de resignificar y revitalizar el conocimiento didáctico de la enseñanza, pues –siendo una demanda de la práctica profesional– si no se proporciona desde la Didáctica, se buscará en otros ámbitos.

En esta tarea, en primer lugar, en vez de considerar la Didáctica como un campo aplicado, técnico o normativo de una ciencia psicológica cognitiva, que la restringe al cómo se enseña o aprende (dimensión técnica), convirtiéndola en la aplicación de conocimientos externos para la comprensión de las situaciones; el didacta italiano Cosimo Laneve (1997), ha desarrollado la propuesta de “*descolonización epistemológica de la didáctica*”, reivindicando la dimensión generadora de conocimientos propios sobre la enseñanza. Esto precisa, como hemos ido manteniendo, en la medida que sea posible, la constitución de una Didáctica *despsicologizada*, más basada en la investigación etnográfica, ecológica o lingüístico-discursiva, como ha reclamado Doyle (1992). En efecto, la Didáctica –creemos– precisa ser liberada del normativismo psicológico en que ha quedado atrapada en las últimas décadas, no tanto para ignorarlos, sino para no ser una mera aplicación de dichos conocimientos psicológicos.

La Didáctica, como campo de conocimiento, debe desarrollar la dimensión sustantiva, y no sólo adjetiva, evitando la “huida del campo”, de que hablaba Schwab, refiriéndose a otros campos disciplinares. La reducción de la Didáctica a la vertiente metodológica, en efecto, deriva su identidad a un ángulo prescriptivo, de juicios de valor sobre lo que se deba hacer, desdeñando la dimensión de teorizar los fenómenos de la enseñanza. Si la tarea secular de la Didáctica fue desarrollar estrategias y métodos para promover el aprendizaje de los alumnos, debe hacerlo desde una *teoría de la enseñanza*. Por eso, podríamos decir, más que una ciencia aplicada es una disciplina práctica.

El predominio de un enfoque/paradigma positivista, como ha sido suficientemente denunciado, ha contribuido a silenciar los fines (centrándose en los medios), reducir la dimensión teórica (para limitarse a la técnica) o limitarse al hacer práctico de procedimientos técnicos (desdeñando el saber teórico). Como dice Edith Litwin (1997):

Si rastreamos las propuestas didácticas generadas desde el inicio de este siglo hasta hoy, encontraremos que las respuestas al cómo enseñar han sido –y continúan siendo en gran medida– respuestas que han obviado el sentido y los fines desde los que Comenio instalaba el análisis del método. Con esto queremos señalar que el tratamiento del tema en este siglo se instaló en la comunidad educativa desde una perspectiva instrumental (p. 59).

Una disciplina que quiere desarrollar una teoría de la enseñanza no puede, en efecto, hacerse al margen de una teoría social, ni limitarse a una guía instrumental o tecnológica de la práctica, en una ideología de la eficacia. La dualidad (teórica y práctica) constitutiva de la Didáctica se rompió cuando, en aras de primar el componente normativo-práctico, se cedió el componente teórico a la Filosofía y Teología en unos tiempos (dictadura franquista en España), y a la Sociología y Psicología más recientemente (reforma LOGSE). De este modo, el discurso didáctico perdió la autonomía que, como saber disciplinar, debía tener. Un ejemplo, que gozó de amplia difusión, es la definición que formulaba L. Alves de Mattos (1963): “La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”.

El didacta mexicano Díaz Barriga (1997), uno de los primeros que, en nuestro espacio hispano, se preocupó por la articulación de la Didáctica y el Currículum, diagnostica bien la situación de la siguiente forma: “El desarrollo del campo de la Didáctica se halla en una encrucijada. Su dinámica instrumental se encuentra fuera de sitio, ante el desarrollo de técnicas derivadas de la psicología en sus diferentes vertientes [...]. A la vez, la propia dinámica instrumental de la Didáctica ha ahogado este pensamiento, impidiéndole que explicita su dimensión teórica” (Díaz Barriga, 1991, p. 9). Por eso propone “restaurar la dimensión teórica del pensamiento didáctico”, para no sucumbir al pensamiento angloamericano. En efecto, desde sus primeras sistematizaciones (F. Herbart, O. Willmann, E. Weniger, W. Klafki), la Didáctica quiso ser una teoría de los contenidos de formación (el concepto de *Bildung* en la Didáctica alemana), además de planificación y actuación docente (Klafki, 1986).

4. Revalorizar el currículum-en-acción y la metodología de enseñanza en el aula.

En las últimas décadas el “discurso académico” en el ámbito universitario de la Didáctica, de manera cuestionable, fue progresivamente abandonando la metodología y estrategias de enseñanza, como dimensión esencial en tiempos anteriores, y – consiguientemente– también en nuestras Facultades de Educación los alumnos no han recibido la formación que en este aspecto de competencias docentes sería deseable. Se demanda, pues, reequilibrar acentos y situar la metodología didáctica en

el lugar clave que le corresponde en la capacitación del profesorado. Las estrategias privilegiadas de mejora se han movido, según ámbitos de decisión e intervención, en estimular las dinámicas internas de los centros, por los impulsos e imposiciones externas de la política, o –en último extremo– todo se juega en la práctica docente en el aula.

Pero recuperar con toda su fuerza el componente “práctico” de la Didáctica hoy no puede significar recaer en formas ya superadas, como un saber prescriptivo, con una función regulativa de la práctica, dentro de una racionalidad técnica. Estamos, sin duda, en una época de “desregulación” y de revaluación del saber práctico, como para pretenderlo. No obstante, integrando una comprensión amplia de la escuela y de los contenidos escolares, se pueden aportar principios normativos de lo que pueda ser una buena práctica, por su potencialidad educativa. El componente estratégico o metodológico, al que no se renuncia, tiene que venir justificado no sólo por su posible eficacia, sino en paralelo por los principios educativos que lo sustentan, todo ello dentro de los contextos prácticos en los que se desarrolla la acción docente. Más que un asunto teórico, es una tarea por construir.

En suma, lo que está en juego es la necesidad de un saber teórico sobre la enseñanza, a partir de cómo se desarrolla el currículo en el contexto del aula, que genere normas de acción. Esto no tiene por qué suponer –como decíamos antes– recaer en miradas ya abandonadas. Se incide en la demanda creciente de investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, de modo que posibilite un saber sobre las estrategias de enseñanza más efectivas para promover el aprendizaje de los alumnos. La crítica a enfoques tecnocráticos, punto donde se ha concentrado nuestro masoquismo más refinado, ha podido tirar a la vez al niño con el agua de la bañera. Como dice la didacta argentina María Cristina Davini (1996), la crítica al tecnicismo nos impidió muchas veces recuperar la dimensión técnica, ineludible en la enseñanza. Hemos apostado en esta dirección en un libro sobre el tema (Bolívar y Domingo, 2007).

Una doble dimensión (descriptiva y normativa) atraviesa, desde sus orígenes, el conocimiento didáctico. Esta oscilación entre *explicar las acciones* (componente científico) en función de los compromisos con la práctica, al tiempo que *proponer acciones* que manifiesten una congruencia con la realización de determinados fines, es justo el punto central de la generación del conocimiento en Didáctica. La

cara *descriptiva* de la Didáctica es característica de un enfoque de investigación, la *normativa* representa el punto de vista práctico. Por eso mismo, los problemas didácticos no son solo teóricos, sino prácticos (recurriendo ahora a la distinción aristotélica). Resulta necesario articular modos en los que se integre en la práctica educativa el necesario conocimiento con la acción. Lo que está en juego no es tanto que la Didáctica sea/deba ser un conocimiento, sino en qué grado puede pretender aspirar a regular la práctica docente.

Si la Didáctica es también una disciplina práctica, no puede renunciar a la búsqueda de un conocimiento fundado que aspira a hacer propuestas prácticas o técnicas, sin renunciar a su fundamentación teórica, que le haría perder su especificidad de disciplina propia, como –en parte– ha pasado en los últimos tiempos. Pero, a su vez, el componente regulador puede tener (en versión positivista o tecnocrática) una función prescriptiva, pretendiendo deducir tales normas (reglas técnicas) del conocimiento científicamente fundado. En su lugar, cabe defender dicha normatividad en función del compromiso con la realización de determinados valores y metas que se consideran deseables educativamente. Si el primero, en sus versiones más duras, está definitivamente desacreditado, y demostrados los escasos efectos prácticos que ha tenido su formulación, no puede significar la renuncia a cualquier propuesta sobre cómo actuar en la enseñanza.

5. La práctica docente en el aula en el núcleo del mejoramiento.

Como ha constatado uno de nosotros en un libro (Bolívar, 2008), frente al discurso monopolizador de la enseñanza por parte de la psicología educativa, o de su no tratamiento por el enfoque curricular, asistimos actualmente a un *aggiornamento de la tradición didáctica centroeuropea* (Westbury, Hopmann y Riquarts, 2000; Vásquez-Levy, 2002), en la medida en que puede aportar una dimensión clave, ausente del discurso curricular: el trabajo docente y discente a nivel de aula. No en vano ha sido Walter Doyle uno de los protagonistas de este proceso. El reconocimiento de la identidad de la Didáctica se asienta, en primer lugar, en el amplio *corpus* de conocimientos que históricamente han configurado la disciplina; en el referido *aggiornamento* actual de la enseñanza a nivel de aula, y en el propio renacimiento de la didáctica europea en el ámbito anglosajón. En este contexto, situados –como

estamos— a caballo entre la tradición curricular anglosajona y la didáctica, una síntesis valiosa se juega en incorporar la perspectiva curricular a la tradición didáctica recibida para impulsar nuevos modos de enfocar y tratar la enseñanza.

A nivel internacional se está pensando si no hemos distraído la atención a lo que debía ser el foco de cualquier política curricular: cómo mejorar la enseñanza. Hopkins (1998, p. 1049), habla explícitamente del olvido de este nivel (“the missing instruccional level”). Por eso, nos estamos replanteando el papel del establecimiento escolar y volviendo, en parte, a situar el nivel del aula en nuestro núcleo de preocupación, en la perspectiva de asegurar un buen aprendizaje para todos. De hecho, en toda la investigación educativa occidental hay una tendencia creciente a concentrarse en “variables próximas” a la mejora de la enseñanza, en lugar de “variables remotas”. La conclusión es si, después de habernos concentrado en que los cambios educativos debían dirigirse a nivel organizativo o de centro, la presión actual por los resultados y la libre concurrencia entre los centros por conseguir alumnos, está llevando a poner en primer plano que deben afectar directamente al incremento del aprendizaje de los alumnos (*student achievement*).

Dicha presión internacional, a mediados de los noventa, por los resultados de aprendizaje, contribuye también a que *el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje* se erijan en el núcleo de cualquier propuesta de cambio. La propia teoría del cambio educativo muestra que muchas de las reformas intentadas han quedado a nivel de superficie, sin llegar a afectar al modo como los profesores enseñan y los alumnos aprenden. Los cambios intentados tienen, entonces, que incidir al modo como los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en el aprendizaje, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en la enseñanza-aprendizaje en el aula.

Si el establecimiento como organización se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio, dejando el trabajo en el aula en un segundo plano, dependiente del trabajo conjunto, en una cierta vuelta, ahora volvemos a hablar de la necesaria *recuperación de la sala de clases* y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los cambios organizativos a nivel de establecimiento escolar (y el currículum —como propuesta educativa— se dirige a este nivel) no han tenido el suficiente impacto en las prácticas docentes en el aula. No tiene sentido hacer hincapié en los cambios

organizativos o curriculares a nivel de centro escolar, si no es porque van a tener un impacto positivo a nivel de prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Pero, en último extremo, una buena educación sucede cuando se desarrollan procesos de enseñanza más enriquecedores a nivel de clase. Por eso mismo, estamos en un momento de revalorizar al primer plano el nivel de sala de clases. De este modo, el nivel curricular se juega en el didáctico. No obstante, acumulando las lecciones aprendidas a nivel de establecimiento, la sala de clases o aula ahora está anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones; por lo que si éste es el núcleo, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. En primer lugar, pues, habrá que identificar qué aspectos de la práctica docente deben alterarse y cómo; luego, en qué dimensiones hay que trabajar a nivel de centro o qué haya que reclamar de la política educativa. Determinado que éste es el núcleo, paralelamente actuar paralelamente en los otros, entre ellos que la mejora del aprendizaje de los alumnos no ocurrirá si paralelamente no se da un aprendizaje de los profesores y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de los centros educativos.

Todo ello conduciría a una *revalorización del currículum en acción y de la metodología didáctica*. Resulta curioso recordar cómo en España, en un determinado momento, los principales movimientos de renovación y las “pedagogías nuevas” lo eran por llevar consigo una determinada metodología innovadora. Lo que definía la renovación eran las metodologías de enseñanza que proponía, en congruencia –eso sí– con determinados supuestos educativos e ideológicos y un enraizamiento social humanista, que eran los que le daban también su fuerza para otros modos de hacer escuela.

En cualquier caso, como resaltábamos en otro lugar (Bolívar, 2001), en esta puesta en primer plano de la acción docente en el aula, se recogen las lecciones aprendidas a nivel de centro, por lo que el aula aparece ahora anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones. Y, por tanto, si éste es el núcleo, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. Además, el aprendizaje ya no se ve como un producto en resultados cuantificables en materias básicas. Sin desdeñarlos, deben entrar otras dimensiones requeridas en la educación actual de la ciudadanía. Por tanto, hoy, menos ingenuamente, consideramos adquirido que el aprendizaje de los alumnos no sucederá si paralelamente no se da un aprendizaje de los profesores y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de los centros. Como resalta

Darling-Hammond (2001):

No hay, claro está, una única bala de plata que pueda crear este conjunto de condiciones escolares. El currículum, la enseñanza, la evaluación, la organización escolar, el gobierno de los centros y el desarrollo profesional de los docentes deben ir de la mano y aglutinarse alrededor de un conjunto de ideas compartidas sobre cómo la gente aprende, crece y se desarrolla (p. 156).

Si una innovación no incide en la calidad de aprendizaje de los alumnos, difícilmente podríamos calificarla de mejora. A su vez, el foco de prioridad del desarrollo institucional debe ser incrementar la calidad de la educación recibida por los alumnos del centro. Si los contenidos del currículum son relevantes, en último extremo, las *estrategias de enseñanza* empleadas – como han vuelto a resaltar Joyce, Weil y Calhoun (2002) – son aún más condicionantes de los resultados de los estudiantes. Por eso, parece oportuno revitalizar el discurso acerca de los conocimientos que contamos sobre modelos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, que constituyen una base firme de una buena educación.

Contamos con un amplio corpus de investigación sobre la enseñanza que, de acuerdo con los resultados extraídos en las investigaciones, aporta pautas para actuar eficientemente en diversos dominios de la práctica educativa. Hay una evidencia acumulada por la buena práctica, legitimada por un considerable cuerpo de evidencias de la investigación (Bolívar y Domingo, 2007; Joyce, Weil y Calhoun, 2002, entre otros), de modelos y estrategias de enseñanza que generan niveles altamente significativos en el aprendizaje de los alumnos. Igualmente, sobre qué tipo de actuaciones del profesorado tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. No obstante, también sabemos que, como señala Shuell (1996), los efectos y lo que se juzga como buena práctica es variable según las orientaciones de partida. Además, para generar el máximo impacto deben estar integradas en el currículum, para no quedar –tanto para los alumnos como para los profesores– como algo episódico o aislado.

Si ya no se puede, definitivamente, confiar en iniciativas centrales, tampoco las “bottom-up” (de abajo-arriba), por sí mismas, son la vía de salvación. Es mejor, pensamos ahora, dentro de lo que ha dado en llamarse tercera “ola” o fase, centrarse en aquellas variables *próximas al aula*, que son las que pueden conducir a la

implementación efectiva, pues –en último extremo– es lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Hopkins y Reynolds, 2001). En fin, en un cierto viaje de ida y vuelta estamos volviendo a lo que siempre es el núcleo de la acción docente: los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Si una innovación (curricular, organizativa o profesional) no incide en la calidad de aprendizaje de los alumnos, difícilmente podríamos calificarla de mejora. Por eso, el foco de prioridad debe ser incrementar la calidad de educación recibida por todos los alumnos en condiciones de equidad en todas las escuelas.

El foco (*target*) de mejora debe ser el incremento de los aprendizajes de todos los alumnos y, de acuerdo con él, demandar cambios organizativos o apoyos de la política educativa. Ahora bien, recogiendo lo que hemos aprendido en la travesía, la mejora a nivel del aula no puede mantenerse de modo continuo más que si está sostenido por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de centro. Parece claro que, sin haber generado una capacidad interna de cambio (asunto clave heredado de la “mejora de la escuela”), los esfuerzos innovadores de profesores están condenados a quedar marginalizados o a tornarse inefectivos. Expandir la visión del aula a la escuela como conjunto es un paso necesario, que suele ser facilitado por trabajo en equipo en torno a proyectos propios.

6. Entre la agenda clásica y las tareas actuales.

La Didáctica no puede quedar limitada sólo al plano metodológico, también forma parte de sus preocupaciones los *principios teóricos* que son necesarios para resolver los problemas referidos al contenido, métodos y organización de las situaciones pedagógicas. La Didáctica consiste en establecer los principios y su aplicación en normas que deben guiar la enseñanza y aprendizaje en el aula. Históricamente, justo el lastre que arrastra la Didáctica como disciplina, ha sido la que ha impedido el desarrollo teórico. En Alemania, núcleo central de la disciplina, como dice Peter Kansanen (1998, p. 15), la Didáctica “siempre ha sido una forma de pensamiento filosófico, de teorización y de construcción de modelos teóricos”.

Por eso, la investigación en didáctica no puede consistir exclusivamente en encontrar los mejores medios para enseñar un objeto de conocimiento dado, aunque es

una dimensión identitaria. En paralelo, debe entrar críticamente en los contenidos teóricos y prácticas de enseñanza y métodos que le son asociados. En palabras de la propuesta similar que formula Díaz Barriga (1998) diríamos que las tareas serían: “estudios para *construir una teoría didáctica* y derivar técnicas de trabajo en el aula, y *estudios sobre el aula*, para construir una teoría de procesos de enseñanza o de aprendizaje, o bien aportar elementos para una comprensión sobre el funcionamiento de los procesos en el aula”.

Dar a la didáctica una dimensión disciplinar supone, entre otros, (a) no renunciar a una dimensión teórica, heurística o explicativa (sea esta empírico-demostrativa o hermenéutica), ni limitar su ámbito de acción a lo que en cada momento demande la práctica. Pero lo anterior, por otro lado, (b) no supone renunciar a dar respuesta a los problemas prácticos. Ni sometida a las demandas de las prácticas cotidianas, ni -por haber renunciado a ellas- relegar su respuesta a la psicología.

Esta dualidad del pensamiento didáctico, sin embargo, no deja de ser un grave problema, difícil de un justo equilibrio. Si se orienta exclusivamente a la práctica, abandonando la dimensión comprensiva, fácilmente cae en una instrumentalidad de la eficacia, cercana a una tecnología; por el contrario, si prioriza el componente comprensivo y teórico, se aislará de los espacios escolares y prácticas docentes, abocando a un cierto formalismo. Justamente la dualidad entre la orientación epistemológica y la praxeológica provoca un malentendido histórico, en que se mezclan presupuestos ideológicos.

No parece conveniente distinguir –de modo tajante– entre diseño y desarrollo del currículum, entre teoría y práctica, marcada –en último extremo– por áreas de responsabilidad y agentes distintos. Lo mejor es entender que el currículum es un sistema que abarca toda la realidad educativa, y que a *una de las fases*, sin duda la más relevante, *se le llama enseñanza*, que es tratada específicamente por las teorías didácticas. Si se diferencia la dimensión didáctica de la curricular se debe, entre otros, a la *función mediadora del profesor* entre el currículum y su vivencia por los alumnos. Es verdad que, desde una perspectiva técnica, se ha solido considerar que una cosa es decidir los fines y metas de la escuela, y otra, los medios y procedimientos de llevarlos a cabo.

El currículum se entiende –entonces– como un plan de acción que guía la enseñanza,

prescribiendo, de modo anticipado, los resultados. Pero sería mejor plantear la cuestión así: A nivel institucional el currículum expresa una concepción global o un modelo de lo que la escuela debe ser con respecto a la sociedad, y cómo el contenido es seleccionado y definido al servicio de esta expresión. Similarmente, entre el nivel de la institución y el aula, el currículum escrito (en la forma de libros de texto, guías y otros) implica una primera *transformación del contenido* con la intención de convertirlo en utilizable para profesores y alumnos. Finalmente, la enseñanza transforma el contenido para hacerlo accesible a los alumnos. Estas transformaciones del currículum tienen lugar durante el proceso de enseñanza.

La integración de Didáctica y Currículum se produce en una concepción del *currículum como un proceso*. Este proceso no sólo implica transformaciones, sino sucesivas interpretaciones y construcciones del “texto” curricular (entendido en sentido amplio). El Currículum y la Didáctica se funden – dice Doyle (1992) – en los eventos que alumnos y profesores construyen en los contextos escolares. Si en lugar de tomar el currículum como un documento para controlar y dirigir la práctica, se entiende como el conjunto de experiencias construidas y vividas en el aula, la conexión e integración con la Didáctica es clara.

Si es preciso rediseñar el trabajo y organización de roles en las escuelas para que tengan lugar las mejoras educativas demandadas, éstos deben afectar al “núcleo duro” de la enseñanza, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula. Para afectar (y alterar) ese “núcleo”, sin duda debe incluir cambios organizativos, es decir, una estructura favorable para el mejoramiento, tales como reordenación de los centros, distribución de los grupos y salas de clase, agrupamientos de alumnos, responsabilidades de los profesores, relaciones entre los profesores en su trabajo cotidiano, así como el proceso de evaluar el aprendizaje. En caso contrario, serán asimilados/acomodados a los modos anteriores de hacer (cultura o “gramática básica” de la escuela).

En las agendas futuras está situar el núcleo del mejoramiento en asegurar los aprendizajes imprescindibles a todos los alumnos. Un imperativo, en una sociedad crecientemente dualizada (integrados y excluidos), es garantizar a todos el “derecho

de aprender” (Darling-Hamond, 2001), dado que, como ciudadanos, todos los alumnos deben recibir y alcanzar unos niveles educativos formalmente equitativos. En paralelo a lo anterior, el sistema educativo no puede garantizar dicho derecho o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas metas o niveles por alcanzar (“currículum común” o base común de conocimientos y competencias) y se evalúa su grado de consecución por las escuelas. Una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar, nuestro reto actual es que los centros escolares aseguren a *todos los alumnos*, equitativamente, la adquisición de las *competencias básicas* que le permitan integrarse como ciudadano en la esfera pública (Bolívar, 2010).

7. Líneas de investigación y acción futuras.

1. Hemos resaltado cómo la dimensión de los *procesos de enseñanza-aprendizaje*, siendo la más relevante en la acción docente cotidiana, no ha sido específicamente abordada bajo el marco curricular. Si la mejora de la enseñanza se ve potenciada cuando un equipo de profesores trabaja en torno a un proyecto común, también es preciso resaltar que dicho proyecto ha de tener su foco de incidencia en lo que, luego, cada uno haga en su clase. En caso contrario, se produce una distracción sobre dónde situar los esfuerzos de mejora, como ha ocurrido –en parte– cuando el centro escolar se ha constituido en el núcleo y base de la mejora (Bolívar, 2001). En primer lugar, pues, habrá que identificar qué aspectos de la práctica docente deben alterarse y cómo; luego, en qué dimensiones hay que trabajar a nivel de centro o qué haya que reclamar de la política educativa. Como dice Alma Harris (2002):

En el centro del mejoramiento escolar está la preocupación por incrementar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Algunos estudios sobre la escuela efectiva han indicado que la calidad de las relaciones profesor-alumno está en el corazón del proceso de aprendizaje. La investigación ha puesto de manifiesto que es preciso situar la mejora escolar enfatizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que el desarrollo del profesorado. Los factores a nivel de aula son extremadamente importantes para generar y mantener la mejora escolar (p. 82).

2. Contamos, como los más reconocidos académicamente, con los sucesivos cuatro *Handbook of Research on Teaching* que promueve cada cierto tiempo la AERA

(editados respectivamente por Gage en 1967, Travers en 1973, Wittrock en 1986 y Richarson en 2001). Se prepara la quinta edición en 2014 con Drew H. Gitomer and Courtney A. Bell como coeditores. En ellos se vienen a recoger los paradigmas compartidos en cada momento, la última palabra en investigación sobre la enseñanza. Del modelo de la escuela como factoría y la orientación conductista, desde fines de los setenta, en que emergen los procesos mentales en la orientación cognitiva, se ha ido produciendo una revolución en la investigación de la enseñanza. Las distintas concepciones actuales del aprendizaje (aprendizaje situado, constructivismo cognitivo, constructivismo social, etc.) comparten al menos dos grandes creencias: el aprendizaje es constructivo más que reproductivo y, primordialmente, es un proceso social, cultural e interpersonal, gobernado tanto por factores sociales y situacionales como cognitivos (Shuell, 1996). Las tareas de la enseñanza, desde este enfoque, cambian de manera radical: los alumnos tienen ahora un papel activo en la enseñanza, comprometidos e interesados en la construcción de significado, trabajando con los compañeros en la construcción social del conocimiento. La enseñanza es vista ahora más como una tarea de orquestar un complejo entorno de aprendizaje y actividades, el profesor actúa de guía, facilitador y organizador de un entorno adecuado para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El alumno, por su parte, en lugar de un receptor de información que la memoriza, se entiende como alguien que, en un contexto determinado, procesa información y construye su comprensión, en función del marco de lo que ya sabe y de la situación de aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje se entienden como un *proceso social de comunicación* que sucede en el aula, y -especialmente- la *cognición situada* y el *“aprendizaje auténtico”* (Lave y Wenger, 1991).

3. Un amplio movimiento a nivel internacional, propio de una sociedad “preformativa”, ha contribuido a situar los resultados de aprendizaje en el centro de la mejora. Resaltar la relevancia de los resultados supone que las escuelas y su profesorado tienen una responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos, junto a otros “factores asociados”. Si bien, la propia Administración ha de tomar sus medidas (por ejemplo, ante el “fracaso escolar”), esto no exime que la acción en el aula influya directamente en lo que los alumnos aprenden. La calidad de los procesos de enseñanza es el determinante principal de los resultados educativos. Esto significa que es preciso conocer diferentes modos de gestionar el aula y de plantear actividades que tienen una incidencia real en el aprendizaje de los alumnos. Aparte de las críticas que se puedan hacer a la orientación

eficientista o mercantilista subyacente, hemos defendido que en este contexto, la Didáctica recupera su lugar primigenio en la enseñanza y, dentro de ella, las estrategias de enseñanza (Bolívar y Domingo, 2007).

4. Si la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes; la única manera de mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza, por lo que conviene asegurar un buen docente en cada aula. Actualmente un movimiento internacional incide en que, entonces, es preciso comenzar por tener como docentes a los mejores. Un Informe internacional McKinsey de septiembre de 2010 (titulado: “Cerrando la brecha al talento: atraer y retener al tercio más alto a la enseñanza”) explica como tres de los países con excelentes aprendizajes (Finlandia, Singapur y Corea del Sur), logran que el 100 por ciento de sus docentes provengan de los estudiantes que se encuentran en el primer tercio de su promoción de graduados. La iniciativa gubernamental (*Beca: vocación de profesor*) en Chile para que los alumnos con mejores puntajes se dediquen a la enseñanza se inscribe dentro de este movimiento. Otros países, como el Reino Unido (*Teach first*) o Norteamérica (*Teach for America*), tienen iniciativas parecidas. Por lo demás, todo ello viene a reivindicar la tarea de mediación didáctica del docente por su papel crítico en el mejoramiento de la enseñanza. La selección, formación inicial, reclutamiento, inducción a la práctica y formación permanente se ha constituido, y continuará siendo, un foco en la investigación didáctica.

5. En los tiempos actuales de modernidad tardía, sociólogos del prestigio de Ulrich Beck o Anthony Giddens han defendido la tesis de la “modernización reflexiva”, que exige a los sujetos reflexionar continuamente sobre lo que tienen que hacer. Por eso, el aprendizaje a lo largo de la vida se sitúa en un marco nuevo, dentro de una reconfiguración de los sistemas de educación y formación tradicionales en la sociedad del conocimiento. La enseñanza institucional se abre a espacios no formales o informales. A pesar de que la hiperinflación en el uso del *lifelong learning* lo ha devaluado, insta un nuevo modo de pensar y estructurar la educación. En un nuevo paradigma o marco se amplía el concepto de educación institucional y, de modo paralelo, se valoran igualmente los aprendizajes (no formales o informales) obtenidos fuera de las instituciones educativas. Compartimos las tesis defendidas por John Field (2000), de que el aprendizaje a lo largo de la vida se inscribe o, mejor, requiere un nuevo

orden educativo, estableciendo una “revolución silenciosa” en la educación del aprendizaje informal y autoaprendizaje adulto. Nuevos lugares y entornos del aprendizaje exigen nuevas concepciones del papel de la escuela, que no deberá estar aislada de los contextos educativos (barrio, asociaciones, familias, municipio, etc.).

Si bien la práctica de mejoramiento es un largo proceso, no siempre seguro, un asidero permanece: “si la enseñanza es buena y potente, y si las condiciones de trabajo posibilitan y apoyan dicha práctica, entonces se podría tener evidencia inmediata de lo que los estudiantes aprenden [...] Una parte central de la práctica de la mejora será hacer más directa y clara la conexión entre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos” (Elmore, 2003, p. 40). El foco del cambio ha de dirigirse a cómo incrementar la calidad de la enseñanza y de la práctica docente. Por eso, sin que sirvan de excusas los necesarios cambios estructurales, en lugar de esperar a que éstos sucedan es mejor concentrarse en mejorar las habilidades y conocimientos del profesorado de modo que puedan tener incidencia directa en cómo enseñan y los alumnos aprenden. El camino de la posibilidad siempre está abierto: pensar que la mejora es posible si queremos.

REFERENCIAS

- Alves de Matos, L. (1963). *Compendio de Didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bolívar, A. (coord.) (1998). Los estudios curriculares en España. Monográfico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=322>
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo Segovia (coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 51-68). Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (eds.) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- Bolívar, A. y Rodríguez Diéguez, J.L. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Camilloni, A.R.W. de et al. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davini, M.C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni et al: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 41-73.
- Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei Argentina y Aique editor.

- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. México, D.F.: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1998). La investigación en el campo de la Didáctica. Modelos históricos. En *Perfiles Educativos* (UNAM, México), núm. 79-80, 5-29.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. En Ph. W. Jackson (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the A.E.R.A.* (pp. 486-516). Nueva York: Macmillan.
- Elmore, R.E. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre Didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Ed.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Harris, A. (2002). *School improvement. Whats in it for schools?*. Londres-Nueva York: Routledge/Falmer Press.
- Hopkins, D. (1998). Tensions in and prospects for school improvement. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp. 1035-1055). Dordrecht: Kluwer.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: toward the third age. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 459-475.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6 (2), 109-124.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. En J. Houssaye (ed.): *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris: ESF editeur.
- Joyce, B. y Weil, M. con Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kansanen, P. (1998). La "deutsche Didaktik". *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 14-20.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, 280 (mayo-agosto), 37-79.
- Laneve, C. (1997). *Il campo delle didattica*. Brescia: Ed. La Scuola.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A.W. de Camilloni, M.C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto; S. Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Paidós. Buenos Aires.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar, A. (dirs.) (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona (Málaga): Ed. Aljibe, 2 vols.

Shuell, T (1996). Teaching and learning in a classroom context. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology*.(pp. 726-764). Nueva York: Macmillan

Vásquez-Levy, D. (2002). *Bildung*-centered Didaktik: a framework for examining the educational potential of subject matter. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (1), 117-128.

Westbury, I., Hopmann, S. y Riquarts, K. (eds.) (2000). *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.