



Educación XXI

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a

Distancia

España

Ramírez García, Antonia

La Evaluación Del Alumnado Normalista Cordobés En El Primer Tercio Del Siglo Xx. Investigación
Basada En Una Metodología Cuantitativa

Educación XXI, vol. 17, núm. 1, 2014, pp. 345-366

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509016>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

(THE EVALUATION OF THE TEACHER TRAINING SCHOOLS STUDENTS' OF CORDOBA IN THE FIRST THIRD OF THE XXTH CENTURY. RESEARCH BASED ON A QUANTITATIVE METHODOLOGY)

Antonia Ramírez García
Universidad de Córdoba

DOI: 10.5944/educxx1.17.1.10718

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Ramírez García, A. (2014). La evaluación del alumnado normalista cordobés en el primer tercio del siglo XX. Investigación basada en una metodología cuantitativa. *Educación XXI*, 17 (1), 345-366. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10718.

Ramírez García, A. (2014). The evaluation of the teacher training schools students' of cordoba in the first third of the xxth century. Investigation based on a quantitative methodology. *Educación XXI*, 17 (1), 345-366. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10718.

RESUMEN

Este trabajo ofrece los resultados de la evaluación del alumnado de las Escuelas Normales de Córdoba durante los tres planes de estudio existentes en el primer tercio del siglo XX en función del sexo, plan de estudios cursado, procedencia geográfica, extracción social y modalidad de enseñanza cursada. La metodología seguida ha sido predominantemente cuantitativa, los datos se han obtenido de una muestra estratificada de 618 sujetos y para el análisis de los mismos se ha recurrido a la estadística descriptiva e inferencial. Los resultados muestran que la evaluación del alumnado estuvo condicionada por el plan de estudios, el sexo y la modalidad de estudios cursada. No obstante, la procedencia geográfica y la extracción social del alumnado no determinaron los resultados alcanzados por estos alumnos. La evaluación del alumnado encuentra en la Historia un referente para evitar errores del pasado o para incorporar aspectos positivos a los actuales planes de estudio.

ABSTRACT

This paper offers the results of the evaluation of the Teacher Training Schools Students' of Cordoba during three plans of study that existed in the first third of the twentieth century, according to the experienced plan, sex,

geographical origin, social extraction and type of studies. The methodology has been quantitative, the information has been obtained of a stratified sample of 618 subjects and for the analysis of the same ones has been used the descriptive and inferencial statistics. The results show that the evaluation of the students was determined by the curriculum, the sex and the type of studies. However, the geographical origin and the social extraction of the students didn't determine the results reached by these students. The evaluation of the students finds in History the regarding one to avoid errors of the past or to incorporate positive aspects into current plans of study.

INTRODUCCIÓN

El objetivo que nos planteamos en este trabajo se centra en abordar de forma diferente el análisis e interpretación de hechos y procesos históricos; en este caso, centrados en el ámbito educativo, concretamente en la evaluación del alumnado que durante el primer tercio del siglo XX estudió la carrera de magisterio en las Escuelas Normales de Córdoba y fue evaluado de manera integral durante el periodo de vigencia de tres planes de estudio concretos, el Plan de 1903, el Plan Bergamín (1914) y el Plan Profesional (1931). Este trabajo plantea tres aspectos fundamentales de la evaluación del alumnado normalista cordobés. En primer lugar, el marco histórico-conceptual en el que se sitúa la evaluación educativa de estos años; en segundo lugar, la aplicación de una metodología cuantitativa a un problema histórico a través del establecimiento de una serie de hipótesis susceptibles de ser verificadas en la medida que los datos obtenidos lo permiten y, en tercer lugar, la interpretación de los resultados alcanzados por los alumnos y alumnas normalistas al finalizar la totalidad del conjunto de los cursos que integraban cada uno de los planes de estudio mencionados y determinar si este rendimiento académico puede verse alterado por factores personales, educativos y sociodemográficos.

El estudio de las trayectorias académicas del alumnado, señalan Zaldívar, Mendoza y Nava (2009), permite conocer las dimensiones, tiempo, rendimiento y eficiencia escolar, al objeto de modificar las políticas educativas al respecto de un plan de estudios determinado, modalidad de enseñanza o evaluación llevada a cabo con el alumnado. No obstante, aunque esta investigación se retrotrae a los cuarenta primeros años del siglo XX, los errores y aciertos que se cometieron en la aplicación de dichas políticas pueden ser un buen referente para el momento actual.

1. MARCO HISTÓRICO-CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN

Los cambios producidos en la esfera política, nacional e internacional, a lo largo del siglo XIX originaron la aparición en nuestro país de un sistema

nacional de educación que exigía la titulación de sus alumnos y alumnas acorde con la profesión que posteriormente ejercerían. De acuerdo con Max Weber (Barbier, 1993) se genera un sistema de exámenes que busca la comprobación de una preparación específica, con el fin de dar cumplimiento a una nueva sociedad más jerárquica y burocratizada.

La evaluación encuentra en el examen su instrumento más efectivo de control, una construcción histórica que Mainer (2002) identifica como un instrumento pedagógico de singular importancia en la gestación de los sistemas educativos de la era capitalista, éste trae consigo todo un ritual que se inicia con la configuración de unos tribunales, la estructuración de la forma de examinar —tipos de exámenes— y la fijación de un período de tiempo durante el que se desarrollarán los diferentes tipos de exámenes.

Por su parte, Batanaz Palomares (2003, p. 324) establece que la evaluación ha sido definida «como un examen cuidadoso, realizado con rigor, de un currículum educativo, de un programa, de una institución, de una variable organizativa o de una política educativa». Esta definición implicaría, por un lado, que la evaluación pretende alcanzar «el conocimiento de la realidad estudiada para mejorar su proceso de realización (evaluación formativa)» y, por otro, que la evaluación busca «juzgar resultados alcanzados (evaluación sumativa)». De este modo, los resultados de cualquier proceso que se ponga en marcha constituyen datos relevantes sobre el éxito o fracaso del mismo. En este sentido, la evaluación ejercida sobre los alumnos y alumnas de las Escuelas Normales conforma un índice significativo de la valoración de un determinado plan educativo y/o período histórico.

Asimismo, De la Orden (1990) ha considerado la evaluación en educación como un conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa y sobre esta descripción formular un juicio de valor por su comparación con un criterio o patrón, todo ello como base para tomar decisiones. Por tanto, la evaluación, implica la asignación de una calificación a un determinado alumno o alumna, que lo identifica y categoriza respecto a sus compañeros o compañeras. En esta idea insiste López Pastor (2009, p. 51), quien manifiesta que «el principal problema de la evaluación (...) es que no se suele interpretar en su sentido más amplio y abierto, sino como un mero sinónimo reduccionista de «calificación»». Al mismo tiempo, la evaluación supone un mecanismo de control por parte del profesorado sobre el alumnado, una forma de premiar los esfuerzos o castigar la falta de trabajo de aquél, configurando en todo momento una jerarquía en la que el profesor domina la situación e integra al alumno en una determinada posición dentro de la pirámide académica que se pudiera establecer en un aula, en cuya cúspide se encontraría el profesor dirigiendo

el proceso de clasificación y en sucesivos peldaños inferiores la élite académica, la medianía y un sector menos considerado.

El momento en el que se produce la valoración de estos resultados nos lleva a considerar un tipo de evaluación diferenciado, aunque con una misma función: la catalogación del alumno. Así cuando el alumno solicita ingresar en la Escuela Normal se ve sometido a una *evaluación inicial* con el fin de comprobar si los conocimientos que posee son suficientes para comenzar a estudiar la carrera de magisterio. Durante su estancia en la Escuela Normal, a lo largo de cada curso académico verá cómo de forma trimestral es *evaluado* de forma *continua* en un deseo del profesorado de cerciorarse sobre la adquisición o no de los conocimientos expresados de manera diaria en clase. Al finalizar sus estudios, el alumno resulta de nuevo valorado en una *evaluación final* en forma de reválida o examen de conjunto que le posibilita el acceso al título académico, que le faculta para ejercer la profesión y, al tiempo, reproducir el sistema evaluador en la enseñanza primaria, como se ha constatado en los rituales evaluativos llevados a cabo en las propias escuelas graduadas anexas a las Normales cordobesas. En estas páginas nos centraremos en los resultados alcanzados por el alumnado normalista evaluado de manera continua en los diferentes cursos que integraban el plan de estudios cursado.

La actividad evaluativa, pues, que se aplicó durante el primer tercio del siglo XX en las Escuelas Normales de Córdoba siguió un modelo conductista-eficientista (Castillo y Gento, 1995), al tiempo que se vio influida por diversos factores como:

1. El florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas, que se sustentaban en la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero. En este sentido, se potenciarán las pruebas escritas como fórmula para eliminar la subjetividad de los exámenes orales (Ahman y Cook, 1967). En las Escuelas Normales cordobesas se puede apreciar en la aplicación de los distintos Reglamentos y normas legales relativos a los exámenes que se publicaron a lo largo del periodo analizado.
2. La influencia de las teorías evolucionistas, junto con los trabajos de Darwin, Galton y Cattell, apoyaban la medición de las características de los sujetos y las diferencias entre ellos y así determinar la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal (Fernández Ballesteros, 1981; Escudero Escorza, 2003). En el caso que estamos estudiando queda reflejado en las listas de mérito relativo que se generaban tras la realización de los exámenes.

3. La evolución de una sociedad industrial que buscaba mecanismos de selección de los alumnos y alumnas según sus conocimientos.

Estos mecanismos de selección encuentran en la normativa que se publicará al efecto su referente inmediato. Así, los dirigentes del Ministerio de Instrucción Pública debían estar seriamente preocupados por el tema de los exámenes, pues fue exhaustiva la legislación publicada a principios del siglo XX respecto a ello, muestra de este interés podemos destacar el Real Decreto de 12 de abril de 1901, la Real Orden de 20 de abril de 1901 y el Reglamento de 10 de mayo de 1901, que diferenciaba el tipo de examen que debía sufrir el alumnado en función del tipo de enseñanza cursada —oficial o no oficial—.

No será hasta el Reglamento de Escuelas Normales de 1933 cuando encontraremos innovaciones de importancia respecto al procedimiento de evaluación. De acuerdo con Holgado Barroso (2000), se observa, en primer lugar, un intento por finiquitar una práctica docente centrada en el examen tradicional sobre el programa oficial, eje y pilar de la actividad educativa, proponiendo como alternativa el hecho de que la función docente y educadora se realizara, según su artículo 17º, en todos y cada uno de los momentos de la vida escolar y otorgando al alumno un papel más activo en su propia formación, orientándoles su trabajo con el fin de que pudieran intensificarlo en una dirección acorde con su particular disposición. En segundo lugar, y continuando con esta línea reformadora, se propiciaba el desarrollar un trabajo docente en equipo, de manera que los profesores de diferentes disciplinas de un mismo curso, independientemente de las valoraciones personales acerca de sus asignaturas, realizaran sesiones conjuntas para calificar a los estudiantes.

2. METODOLOGÍA

La metodología seguida en este estudio o la «lógica de la investigación» a la que aludían Arnal, Del Rincón y Latorre (1992, p.82) se soporta en el convencimiento de que el pluralismo metodológico constituye la base de la investigación en el contexto educativo, aunque éste se localice en el pasado. Por tanto, en esta investigación se han seguidos dos métodos; por un lado, el método inductivo en el aspecto cualitativo (histórico) de la misma y, por otro, el método deductivo en lo que concierne al elemento cuantitativo de ésta. El proceso investigador se inició con una reflexión sobre la oportunidad de la temática y las posibilidades que ofrecía el estudio. La siguiente fase emprendida fue la consulta de diferentes archivos de Córdoba, Sevilla, Alcalá de Henares y Madrid, al objeto de determinar la existencia de fuentes documentales que pudieran permitir el inicio y la continuidad del trabajo.

Tras esta comprobación, se procedió a establecer una serie de hipótesis de investigación relacionadas con la evaluación del alumnado que cursó sus estudios en las Escuelas Normales de Córdoba durante el primer tercio del siglo XX. Para González-Montesinos y Backhoff (2010) no sólo puede evaluarse el aprendizaje del alumnado, sino que es necesario identificar las condiciones contextuales en que éste ocurre, para así obtener información sobre variables que se asocien al mismo y posibiliten explicar los resultados alcanzados en una evaluación. En este caso, consideramos que la evaluación de las diferentes asignaturas a lo largo de todos los cursos que componían la carrera de magisterio recogida en el expediente académico del alumnado se encontraba determinada por el sexo, el plan de estudios cursado, la procedencia geográfica y social, así como por la modalidad de enseñanza seguida en los estudios de Magisterio. En la Tabla 1 se pueden apreciar las variables que formaban parte de esta hipótesis.

<i>Variables</i>	Categorías
Sexo	1. Hombre. 2. Mujer
Plan de estudios	1. Plan de 1903. 2. Plan de 1914. 3. Plan de 1931.
Procedencia geográfica	1. Córdoba capital. 2. Campiña alta. 3. Campiña baja. 4. Valle de los Pedroches. 5. Zona de la Sierra.
Extracción social	1. Clases medias y profesiones liberales. 2. Clases intermedias bajas. 3. Clase obrera.
Modalidad de enseñanza	1. Oficial. 2. Empieza oficial y continúa como no oficial. 3. Empieza no oficial y continúa oficial. 4. No oficial. 5. Desconocido / no continúa.
Evaluación del alumnado	1. Suspenso. 2. Aprobado. 3. Notable. 4. Sobresaliente. 5. Matrícula de honor.

Tabla 1. Identificación de las variables y sus categorías.

Fuente: Elaboración propia. Archivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba. Sección I y II. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

Posteriormente, se analizaron diferentes herramientas que permitían extraer la información procedente de los expedientes del alumnado, que constituirían la base documental de la investigación, y se optó por la confección de una plantilla de recogida de datos diseñada especialmente para este trabajo. Este instrumento fue ampliándose a lo largo de todo el proceso de análisis de los expedientes, en función de los datos que iban surgiendo, aunque siempre manteniendo su estructura inicial.

Finalmente, tuvo lugar la fase de recogida de datos a través del análisis de los expedientes del alumnado. Entre el inicio del Plan de 1903 y la

finalización de la Guerra Civil (1939) se contabilizaron 3399 expedientes. Para la selección de la muestra se consideraron las aportaciones de Arkin y Colton (1962) y las orientaciones de Rodríguez Osuna (1991), lo que supuso seleccionar 618 expedientes y fijar un error muestral máximo de un $\pm 3\%$. La elección de los expedientes se realizó de forma estratificada de acuerdo a los tres planes de estudios: Plan de 1903 (12,30% de hombres y 10,68% de mujeres), Plan de 1914 (33,82% de hombres y 30,58% de mujeres) y Plan de 1931 (8,41% de hombres y 4,21% de mujeres).

En este momento también hay que destacar la importancia que tuvo la consulta de diferentes archivos parroquiales de la provincia y el censo custodiado en el Archivo de la Excma. Diputación de Córdoba para completar la información de los expedientes relativa a la extracción social del alumnado, considerando como referente la profesión del padre.

Asimismo, cabe señalar que para establecer una calificación global del alumnado se consideraron las calificaciones numéricas obtenidas en todas las asignaturas y cursos que definían los distintos planes de estudio. En este proceso se eliminaron los expedientes que no contaban con la evaluación completa del alumnado, es decir, aquellos en los que el alumnado no había finalizado todos los cursos de cada plan de estudios (estos constituyan el 5,2% del total).

Tras la obtención de los datos y la cumplimentación de las correspondientes plantillas, se procedió al diseño de una base de datos en la que se volcaron los mismos con el fin de realizar su análisis estadístico posterior a través del SPSS v.16.

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación ofrecen, en primer lugar, una descripción del alumnado normalista cordobés que fue evaluado de manera integral durante el periodo de tiempo analizado en esta investigación, es decir, que concluyeron todos los cursos que debían cursar en cada plan de estudio; y, en segundo lugar, la posible relación entre las distintas variables ya mencionadas anteriormente.

3.1. Características identificativas del alumnado

Respecto al sexo del alumnado evaluado, la revisión de los expedientes arrojó un 51,8% de hombres y un 48,2% de mujeres.

Si hallamos los porcentajes en cada plan de estudio —1903, 1914 y 1931— obtenemos resultados prácticamente idénticos. Así, durante el periodo de vigencia del Plan de 1903 el alumnado evaluado constituía una proporción semejante a la media global, es decir, un 52,8 por ciento los varones y un 47,2 por ciento las mujeres. Por su parte, en el tiempo de vida del Plan de 1914 el porcentaje de los hombres se redujo hasta el 50,3 por ciento y el de las mujeres ascendió al 49,7 por ciento. El Plan de 1931 rompió con la tónica iniciada en el plan anterior, así los varones calificados aumentaron hasta el 54,9 por ciento, mientras que las mujeres descendieron al 45,1 por ciento, alcanzando los porcentajes máximos y mínimos respectivamente de los planes de estudio analizados.

La ampliación de los años de estudio que supuso el Plan de 1914 equilibró los porcentajes de hombres y mujeres evaluados al finalizar sus estudios, la ampliación a cuatro años de la carrera docente pudo provocar que el alumnado masculino para «ganarse la vida» dedicara su tiempo a otros menesteres que no le supusiera tan larga inversión de tiempo y, por tanto, abandonase la carrera antes de alcanzar su titulación.

Por otro lado, como afirma Rivas Sánchez (1998), analizar los distintos planes de formación es indagar en la trayectoria educativa de un pueblo que se plantea su futuro desde las materias que configuran un determinado plan de estudio. En este sentido, podemos apuntar que la historia de los planes de estudio para la formación del maestro y la maestra constituye el paso de lo cultural a lo profesional, expresado en la pérdida o ganancia de la formación cultural o de la formación profesional a lo largo de diferentes momentos históricos. Así, pues, resulta ilustrador recurrir a la denominación empleada por Ávila y Holgado (2008) para definir, desde la legislación educativa, los períodos de tiempo que abarca esta investigación. De este modo, el marco temporal comprendido entre 1900 y 1931 es calificado como de «instrucción sólida y educación elevada», mientras que el establecido entre 1931 y 1939 es denominado como el de «la formación del sacerdote laico». Estos términos aclaran perfectamente cuál fue la filosofía que inspiró la configuración de los planes de estudio de 1903, 1914 (Plan Bergamín) y 1931 (Plan Profesional) y las asignaturas que quedaron integradas en cada uno de ellos.

La distribución del alumnado normalista cordobés que fue evaluado a lo largo de los tres planes de estudio analizados es la siguiente: el 23,14% durante el Plan de 1903, el 64,24% en el periodo de vigencia del Plan Bergamín y el 12,62% en la corta vida que tuvo el Plan Profesional.

En cuanto a la procedencia geográfica, de manera tradicional, la imagen del maestro y la maestra, así como los estudios de magisterio,

han estado vinculados al ámbito rural. El docente suponía un referente cultural urbano dentro de la sociedad agraria y los estudios permitían una salida a las escasas posibilidades del campo. No obstante, esta vinculación no puede simplificar una relación mucho más compleja, la realidad cordobesa mostrará unos datos que ahondarán en estos conceptos. Al mismo tiempo, la procedencia social del alumnado puede configurarse como un nexo de unión entre el campo y la ciudad, ya que independientemente del origen geográfico, su extracción social le une al destinatario de sus enseñanzas, las clases más desfavorecidas de la sociedad (Gil de Zárate, 1995, p. 283).

Durante el primer tercio del siglo XX en la provincia de Córdoba se constata esta tendencia hacia la procedencia rural del alumnado que recibió una evaluación completa a lo largo de los tres planes de estudio. De este modo, Córdoba capital contaría con un 32,8 por ciento de alumnado y la provincia con un 67,2 por ciento, distribuido este porcentaje del siguiente modo: la Campiña alta, con un 11,4 por ciento; la Campiña baja, con un 18,3 por ciento; el Valle de los Pedroches, con un 21 por ciento y la Zona de la Sierra, con un 14,1 por ciento. Cabe señalar que el partido judicial de Córdoba capital integraba algunas zonas rurales circundantes como Obejo, localidad que contribuyó con un 2,4 al total de los porcentajes.

Respecto a la extracción social, hay que señalar que, a pesar de los esfuerzos realizados no se han podido obtener esta información en el 28,6 por ciento de los expedientes que contenían la evaluación completa del alumnado para el conjunto de los tres planes de estudio. Sin embargo, el resto ha quedado perfectamente categorizado en tres grupos sociales:

1. Clases medias y profesiones liberales con un 23,8 por ciento.
2. Clases intermedias bajas con un 33,8 por ciento.
3. Clase obrera con un 13,8 por ciento.

Esta categorización se ha obtenido a partir del *nivel social* de las profesiones de los padres y de la *función ocupacional* de la misma. En la primera categoría quedan incluidos los que tenían funciones de producción y reproducción, así como un conjunto social en el que se agrupaba la pequeña burguesía con profesiones liberales que contaban con un sueldo elevado y una función en la organización del trabajo que no era enteramente subalterna a la que habían accedido por poseer una formación académica superior, lo que les situaba en un nivel sociocultural más alto. La segunda se encontraba constituida por un sector de grupos poseedores de medios de producción en

pequeña escala, lo que les posibilitaba utilizar fuerza de trabajo ajena (artesanos, labradores, etc.), además la integraban miembros con una formación académica media o profesional como los maestros y obreros especializados y un tercer grupo compuesto por miembros del ejército, de las fuerzas de seguridad y el funcionariado. Finalmente, la tercera se componía por unos grupos sociales que ocupaban la posición social, laboral y educativa más baja, la inmensa mayoría caracterizados por el analfabetismo (Holgado Barroso, 2000).

Con el fin de conocer la modalidad o el tipo de enseñanza que cursaron los alumnos y alumnas de las Escuelas Normales de Córdoba que fueron evaluados durante las cuatro primeras décadas del siglo XX se establecieron varias categorías en las que encuadrarlos, dos de ellas son puras —comienza sus estudios de una forma y los concluyen de la misma manera: la enseñanza oficial y la no oficial—. Sin embargo, no todo el alumnado seguirá estos cauces, sus circunstancias personales, económicas o académicas les obligará a tomar decisiones que les llevará a mezclar el tipo de enseñanza recibida, la oficial con la no oficial.

Aunque la formación de los maestros y maestras abogaba por un tipo de enseñanza oficial, bien es cierto, que en determinados momentos históricos, fruto de la legislación del momento, se propiciará el incremento de la enseñanza libre. No obstante, esta modalidad de enseñanza no se verá exenta de críticas en la *Revista de Escuelas Normales* (1925, p. 201), puesto que no se correspondía con el espíritu que debía inspirar la formación del maestro o la maestra.

Los resultados obtenidos de forma general para los tres planes de estudio nos indican que el 51,8 por ciento del alumnado evaluado siguió una enseñanza oficial; el 0,6 por ciento comenzó sus estudios siendo alumno oficial y los concluyó de manera no oficial; el 5,3 por ciento inició los estudios con una modalidad no oficial y los finalizó dentro del régimen oficial. Por su parte, el 21 por ciento cursó los estudios de manera no oficial y del 21,3 por ciento restante se desconoce su adscripción a una u otra modalidad.

En la Tabla 2 la tasa más alta de alumnado evaluado que cursó estudios de manera oficial corresponde al Plan de 1931, consecuencia de la profesionalidad del plan. Las cifras de oficialidad se reducen en el Plan de 1914 respecto al de 1903, fruto posiblemente de la ampliación de los estudios a cuatro años y de las dificultades económicas para que el alumnado pudiera costearse la estancia en la capital durante ese tiempo. El porcentaje de alumnos que empezaron su enseñanza de forma oficial y la concluyeron en la modalidad de «no oficial» aumentó desde el Plan de 1903 al de 1914, bien por cuestiones económicas, bien por asuntos personales. Sin embargo,

los porcentajes del alumnado que estudió la carrera de manera «no oficial» se redujo en el Plan de 1914 respecto al de 1903, lo que indicaría que un mayor número y complejidad de las asignaturas exigiría la asistencia a clase para poder superarlas sin dificultad. Esta explicación también corroboraría el aumento del porcentaje de alumnado evaluado que inició sus estudios de forma «no oficial» y los concluyó dentro de la oficialidad.

Enseñanza	Plan de 1903 (por ciento)	Plan de 1914 (por ciento)	Plan de 1931 (por ciento)
Oficial	48,7	44	73,2
Oficial a no oficial	0,6	1	—
No oficial a oficial	4,4	7,7	—
No oficial	37,1	28,9	—
Desconocido	9,2	18,4	26,8

Tabla 2. Modalidad de enseñanza del alumnado normalista cordobés. 1903-1931

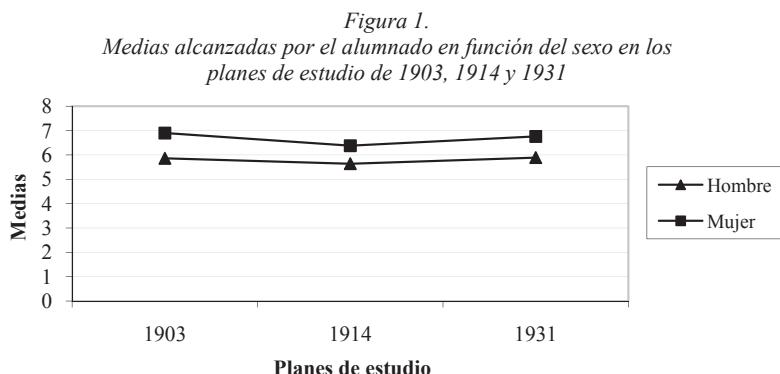
Fuente: Elaboración propia. A.F.C.E.C. Sección I y II. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

Aunque el porcentaje que arroja el Plan de 1931 respecto a este concepto resulta el más elevado de los tres planes de estudio, no implica duda alguna sobre el carácter de la enseñanza de los estudios puestos en marcha durante el período republicano, el Plan profesional se aseguraba la asistencia a clase de todo el alumnado. De acuerdo con las palabras de Holgado Barroso (2000, p. 81), los tipos de enseñanza —oficial y libre (no oficial)— conforman auténticos identificadores de la consideración socioeducativa de la formación del docente, pues, mientras que la profesionalización y el prestigio de los estudios, como se constata para el plan de 1931, potenciarán la matrícula oficial, «la miseria pedagógica y material de las Normales incitan al aumento de la enseñanza libre».

3.2. La evaluación y el alumnado normalista cordobés

3.2.1. La evaluación y el sexo

La hipótesis de partida consideraba que las mujeres evaluadas obtendrían mejores resultados que los hombres en las notas obtenidas a lo largo de los tres planes de estudio analizados. De este modo, el Análisis de Varianza realizado confirmaba esta hipótesis, asimismo las medias obtenidas de las asignaturas de los tres planes de estudio resultan elocuentes, tal y como la figura 1 lo ilustra.



Fuente: Elaboración propia. A.F.C.E.C. Secciones I y II. Expedientes personales del alumnado.

La figura 1 muestra la primacía del sexo femenino sobre el masculino en cuanto a resultados académicos, además del punto de inflexión que supuso el Plan de 1914 en los expedientes académicos de los alumnos y alumnas evaluados. Si las notas alcanzadas por alumnos y alumnas las analizamos por grupos de asignaturas, los resultados son idénticos, las mujeres superan a los hombres, incluido el grupo de «ciencias», tradicionalmente vinculado a los hombres. Asimismo, se destaca esta diferencia en grado sumo, como se observa en la tabla 3, en el grupo de asignaturas que integraban la «Religión».

Grupos de asignaturas	Género	Plan de 1903	Plan de 1914	Plan de 1931	Total
Letras	Hombres	6,77	5,71	6,17	6,11
	Mujeres	7,05	6,34	6,79	6,59
Ciencias	Hombres	6,32	5,57	5,30	5,79
	Mujeres	6,61	5,90	5,99	6,11
Pedagogía	Hombres	5,41	5,36	5,35	5,38
	Mujeres	6,56	5,59	5,79	5,88
Religión	Hombres	5,63	5,85	-	5,74
	Mujeres	7,62	7,72	-	7,67
Otras	Hombres	5,15	5,69	6,44	5,59
	Mujeres	6,68	6,34	7,01	6,51

Tabla 3. Medias obtenidas en los distintos grupos de asignaturas en función del sexo

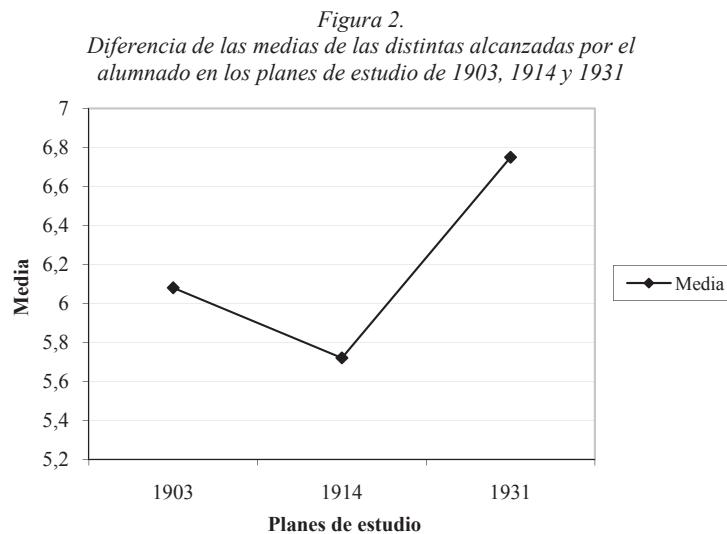
Fuente: Elaboración propia. A.F.C.E.C. Secciones I y II. Expedientes personales del alumnado.

Ante estos resultados debemos detenernos un momento y pensar en ciertas afirmaciones que se han constatado referidas a que el plan de estu-

dios de unas y otros difería considerablemente por la amplia dedicación de las féminas a las asignaturas «propias de su sexo». Esta consideración bien pudiera hacernos pensar que las alumnas recibían un trato de favor por parte del profesorado a la hora de emitir un juicio valorativo y cuantitativo de su rendimiento académico, máxime cuando los evaluadores eran diferentes, es decir, a los alumnos los evaluaban sus profesores en la Normal de Maestros y a las alumnas sus profesoras en la Escuela de Maestras. No obstante, esta idea quedaría desechada cuando el Plan de 1931 hizo coincidir en las aulas a alumnos y alumnas, evaluados todos ellos por profesores y profesoras de forma conjunta, lo que nos lleva a pensar que realmente el alumnado femenino superó con creces al masculino en todos los grupos de asignaturas que constituyan la carrera de magisterio en los planes de estudio de 1903, 1914 y 1931.

3.2.2. La evaluación y el plan de estudios

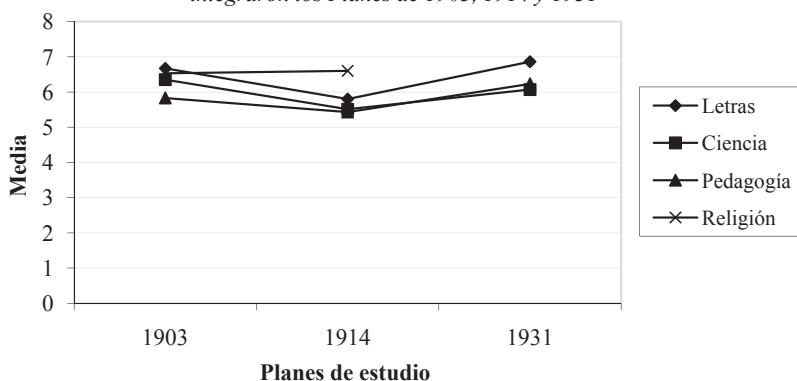
Con el fin de conocer qué plan de estudios obtuvo mejores resultados académicos entre el alumnado de las Normales cordobesas se han realizado Análisis de Varianza y pruebas de comparación de medias. En este sentido, se han detectado ciertas diferencias significativas entre estos planes de forma general, puesto que $F_{(2,53)} = 9,33$; $p < .001$. De este modo, el alumnado que cursó el Plan de 1914 obtuvo peores resultados que el que siguió los Planes de 1903 y 1931. Por el contrario, el Plan de 1931 fue el que posibilitó que el alumnado consiguiese mejores resultados. La Figura 2 muestra las diferencias de las medias de los tres planes de estudio.



Fuente: Elaboración propia. A.F.C.E.C. Secciones I y II. Expedientes personales del alumnado.

La figura 2 evidencia claramente el mejor rendimiento académico de los alumnos y alumnas del Plan de 1931 (Plan profesional) que el alcanzado por el alumnado evaluado en otros planes de estudio. Asimismo, una constante que se repetirá en los distintos grupos de asignaturas será la peor calificación de los alumnos y alumnas evaluados durante la vigencia del Plan Bergamín (1914) (ver Figura 3). Una explicación a esta diferencia de las medias podría encontrarse en que el Plan Bergamín inició por primera vez en España una remodelación de los estudios de magisterio sin precedente en el sistema educativo: la unificación de los diferentes títulos —elemental y superior— en uno solo tras haber cursado cuatro años de estudio. Esto era demasiado tiempo para los alumnos y alumnas que optaban por la docencia como vía rápida para ejercer una profesión y conseguir subsistir económicamente, al tiempo que el carácter impreso a las disciplinas, más culturales, bien pudo influenciar la actividad académica del alumnado. Por el contrario, la exigencia del Bachillerato para poder cursar los estudios de magisterio puestos en marcha con el Plan Profesional aumentó los conocimientos científicos y culturales de un alumnado con mayor preparación que el de años anteriores. Del mismo modo, el sistema de ingreso en el escalafón de maestros al concluir los estudios también pudo incrementar el deseo del alumnado por conseguir mejores notas, es decir, cuando el alumno o alumna del Plan Profesional accedía a la carrera, lo hacía con la certeza de conseguir una plaza en propiedad, pero desconocía la localización de la misma, un óptimo expediente académico le posibilitaría un destino mejor, con lo que, es de suponer, que el alumnado se esmeraría más en aumentar las notas de su expediente personal.

*Figura 3.
Diferencia de las medias de los distintos grupos de asignaturas que integraron los Planes de 1903, 1914 y 1931*



Fuente: Elaboración propia. A.F.C.E.C. Secciones I y II. Expedientes personales del alumnado.

En cuanto a los diversos grupos de asignaturas, el Análisis de Varianza vuelve a manifestar la existencia de diferencias significativas en el grupo

de «Letras» ($F_{(2,475)} = 12,81$; $p < .001$), en el grupo de «Ciencias» ($F_{(2,464)} = 7,16$; $p < .001$) y en el de «Pedagogía» ($F_{(2,475)} = 6,02$; $p < .003$). Tan sólo en las asignaturas que conformaban el grupo de Religión no se hacía presente esta significatividad ($F_{(2,506)} = 8,97$; n.s.). Para confirmar la afirmación anterior sobre el peor rendimiento académico del alumnado evaluado en los años de pervivencia del Plan de 1914 y las diferencias entre los diferentes grupos de asignaturas a lo largo de los tres planes de estudio se realizaron las correspondientes pruebas «post hoc» (Scheffé), que han mostrado las diferencias significativas existentes en los diferentes grupos de asignaturas de los tres planes de estudio y el saldo negativo de los expedientes del alumnado de 1914 al compararlos tanto con el plan de estudios precedente como con el posterior. De este modo, la afirmación es concluyente.

3.2.3. La evaluación y la procedencia geográfica y social

Una capital de provincia, por muy pequeña que sea, normalmente, dispone de mayores ventajas a nivel educativo y cultural que las localidades rurales, por ello pensábamos que el alumnado —femenino y masculino— oriundo de la capital cordobesa conseguiría mejores notas que el vinculado al mundo rural. Sin embargo, el Análisis de Varianza llevado a cabo ha señalado que no existen diferencias significativas entre la procedencia geográfica y los resultados académicos de los alumnos y alumnas, tan sólo unas diferencias marginales ($F_{(1,235)} = 2,94$; $p < .09$) que permiten manifestar que la hipótesis expresada no es cierta. Estas diferencias marginales pueden establecerse porque sí existen diferencias significativas en cuanto al grupo de asignaturas denominado «Otras» ($F_{(1,235)} = 7,30$; $p < .01$), en el que quedarían integradas asignaturas como Música o Labores, pero nada que ver con el grueso de asignaturas que conformarían los restantes grupos y que llevarían el peso de la carrera de magisterio.

Respecto a la influencia de la procedencia social del alumnado en las notas obtenidas durante el tiempo de duración de la carrera de magisterio considerábamos que el alumnado procedente de clases sociales medias alcanzó mejores resultados académicos que los integrantes de clases sociales intermedias y obrera. De nuevo, el Análisis de Varianza nos ha llevado a concluir que la hipótesis no se confirma, puesto que no se establecen diferencias significativas entre los resultados académicos del alumnado evaluado en el transcurso de los tres planes de estudio analizados y la extracción social del mismo.

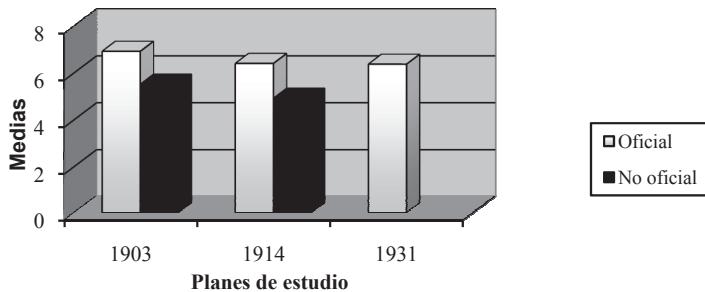
3.2.4. La evaluación y la modalidad de enseñanza cursada

En lo que respecta a la relación existente entre la evaluación alcanzada por el alumnado normalista cordobés y la modalidad de enseñanza cursada,

pensábamos que los alumnos y alumnas que cursaron una modalidad de estudios «oficial» consiguieron un mejor expediente académico que el que siguió un tipo de enseñanza «no oficial».

En esta ocasión, la ANOVA confirmaba la hipótesis al establecerse diferencias significativas en la nota media de los diferentes planes de estudio ($F_{(1,314)} = 43,57$; $p < .001$) y en cada grupo de asignaturas: «Letras» ($F_{(1,314)} = 20,36$; $p < .001$), «Ciencias» ($F_{(1,314)} = 16,06$; $p < .001$), «Pedagogía» ($F_{(1,314)} = 20,48$; $p < .001$), «Religión» ($F_{(1,314)} = 31,61$; $p < .001$) y «Otras» ($F_{(1,314)} = 52,83$; $p < .001$). En este sentido, los alumnos y alumnas evaluados que optaron por una enseñanza de tipo «no oficial» obtuvieron peores resultados que los que decidieron hacer sus estudios de forma «oficial». En la figura 4 y en la tabla 4 se muestran respectivamente las medias de los diferentes planes de estudio según la modalidad de enseñanza seguida y las medias de los distintos grupos de asignaturas de los tres planes de estudio en función del tipo de enseñanza cursada.

*Figura 4.
Diferencia de medias en los Planes de estudio de 1903, 1914 y 1931
en función de la modalidad de enseñanza*



Fuente: Elaboración propia. A.F.C.E.C. Secciones I y II. Expedientes personales del alumnado.

Grupos de asignaturas	Modalidad enseñanza	Plan de 1903	Plan de 1914	Plan de 1931	Total
Letras	Oficial	7,26	6,40	6,52	6,66
	No oficial	6,31	4,95		5,57
Ciencias	Oficial	6,90	6,03	5,69	6,21
	No oficial	5,90	4,83		5,32
Pedagogía	Oficial	6,52	5,72	5,60	5,92
	No oficial	5,10	4,57		4,81
Religión	Oficial	7,32	7,42		7,37
	No oficial	5,63	5,55		5,58

Grupos de asignaturas	Modalidad enseñanza	Plan de 1903	Plan de 1914	Plan de 1931	Total
Otras	Oficial	6,67	6,48	6,76	6,57
	No oficial	4,71	4,75		4,73

Tabla 4. Medias obtenidas en los distintos grupos de asignaturas en función de la modalidad de enseñanza

Fuente: Elaboración propia. A.F.C.E.C. Secciones I y II. Expedientes personales del alumnado.

4. DISCUTIENDO Y CONCLUYENDO

A lo largo de estas páginas hemos podido comprobar la importancia que durante muchos años se dio a la evaluación del alumnado normalista desde la normativa legal, publicando y resaltando los resultados del estudiantado normalista en el ámbito estatal a través de los boletines de la Dirección General de Instrucción Pública. En este sentido, coincidimos con Bixio (2007, p.77), quien afirma que «el valor o la importancia de la evaluación, en sus orígenes, no es de índole pedagógica, sino social e institucional», ya se trate de una evaluación realizada hace casi cien años o en la actualidad, «los propios requisitos del sistema educativo y las demandas sociales» son los que hacen de la evaluación una práctica ineludible en las instituciones educativas. En la actualidad las pruebas de evaluación vuelven a resurgir con fuerza tanto en el panorama internacional (baste citar los Informes PISA, PIRLS o TIMMS), como en el nacional a través de las pruebas de evaluación de diagnóstico, para comprobar «el estado de salud» de los sistemas educativos respecto a sus enseñanzas básicas. En el ámbito universitario la evaluación se convierte en otra constante para responder a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (Sánchez González, 2010). Pasado y presente, pues, se vuelven a encontrar alrededor de una preocupación común, la demanda social e institucional de la evaluación del alumnado.

Por otra parte, es el examen tradicional escrito el que ha predominado en la evaluación del alumnado normalista cordobés durante el periodo de tiempo analizado (1903-1939), convirtiéndose en la herramienta privilegiada y de más peso en la evaluación, de tal forma que, según Moreno Olivos (2009) llega hasta nuestros días convertida en la mayor preocupación de alumnado y profesorado. La actual convergencia europea hacia nuevas formas de aprender y evaluar está protagonizando que, cien años después, el examen escrito vaya perdiendo fuerza y cediendo su lugar predominante a otros modelos, técnicas e instrumentos evaluativos, más acordes a la sociedad del siglo XXI.

Algunas conclusiones que podríamos reseñar en cuanto a la metodología empleada en esta investigación hacen referencia a que los hechos y procesos de la Historia en bastantes ocasiones se han estudiado de forma tradicional a través del método inductivo y de un tipo de investigación cualitativa, por lo que nuestra propuesta ha ido dirigida a comprobar que es posible «hacer historia» de otro modo, a través de una aproximación a la investigación cuantitativa, y comprobar cómo una serie de conjeturas pueden ser confirmadas o rechazadas a pesar de que encuentren su punto de origen hace cien años.

En este sentido, podemos afirmar que la evaluación a la que se sometió el alumnado normalista cordobés a lo largo de un periodo de tiempo comprendido entre 1903 y 1939 se vio condicionada por el sexo del alumnado, por el plan de estudios cursado, así como por la modalidad de estudios seleccionada. No obstante, la procedencia geográfica y la extracción social de dicho alumnado cordobés no determinaron los resultados alcanzados por los alumnos y alumnas que fueron evaluados durante el periodo de vigencia de los tres planes de estudio analizados.

Los mejores resultados obtenidos por el alumnado evaluado se concentran en el sexo femenino en cualquiera de los planes de estudio y en los diferentes grupos de asignaturas que se han establecido dentro de los mismos. El incremento a partir de la década de los cuarenta del número de alumnas en la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, así como de profesoras en las Escuelas Normales, es un dato que también ponen de manifiesto Bermúdez et al (2011) y que podría justificarse, en parte, como consecuencia de estos mejores resultados académicos y la influencia que ellos podrían ejercer en el futuro profesional de las mujeres.

En cuanto al plan de estudios, cabría destacar los mejores resultados obtenidos por el alumnado que cursó el Plan de 1931 frente a los dos planes precedentes. En este sentido, a pesar de todos los problemas que generó su implantación, sus aportaciones a la formación del maestro y la maestra fueron importantes y redundaron en unos óptimos resultados académicos: la nueva consideración económica del maestro, que se sitúa en el sentido de su dignificación social y el establecimiento de un año de prácticas representaba una absoluta novedad con respecto a la situación precedente. Respecto a la mayoría de las críticas que se suelen realizar a los planes de estudio, ya nos encontramos en la década de los treinta del siglo XX, como en el segundo decenio de un nuevo milenio, es su alejada conexión con la realidad. En este sentido, el Plan de 1914 se distinguía por su falta absoluta de relación con la realidad escolar, el estudiante de magisterio aprendía lo que era una escuela una vez terminados sus estudios y después de haber superado una oposición y adquirido un empleo. El Plan Profesional, por el contrario, pre-

tendía: 1) crear maestros y maestras plenamente conocedores de la realidad de la escuela, de aquí que el año de prácticas en la escuela pública se convirtiera en elemento esencial de la nueva estructuración y ordenación de los estudios de Magisterio, pues no se entendía bajo el prisma republicano que un maestro pudiera recibir su título, si previamente no había sido capaz de demostrar en la escuela, ante la realidad de su función, su capacidad para hacerla progresar; y 2) reestructurar las asignaturas cursadas para ceñirse a lo que el futuro maestro debía conocer y serle útil en su práctica cotidiana, eliminando, de este modo, el concepto de que los estudios de Magisterio eran una continuación de la educación secundaria.

El diseño de los nuevos títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria ha recogido la vieja aspiración republicana de ampliar los estudios de magisterio, de dotarlos de un mayor componente práctico y profesional, así como de proporcionarles la dignificación que desde el siglo XIX se ha solicitado.

Asimismo, la formación pedagógica y profesional requería la máxima implicación del alumnado, con una asistencia continuada a las clases, su participación en seminarios o grupos de trabajo especializado, las prácticas escolares, en definitiva, una implicación activa en el proceso educativo. Esto va a suponer que el alumnado evaluado que cursó una modalidad de enseñanza oficial consiguiera mejores resultados en su expediente académico que el que cursó la enseñanza libre o no oficial.

El contexto, pues, como señalábamos al principio de estas páginas y coincidiendo con González-Montesinos y Backhoff (2010), ha condicionado en determinados aspectos los resultados académicos del alumnado normalista cordobés.

En definitiva, la Historia puede interpretarse desde otro prisma, el que aquí hemos intentado ofrecer; al tiempo que el sistema educativo actual en cualquiera de sus dimensiones, como es la evaluación del alumnado, puede encontrar en la Historia un referente que no puede ignorar para evitar que se cometan los errores del pasado o para incorporar aquellos aspectos positivos que hicieron triunfar —aunque con matices— un plan de estudios determinado, la elección de una modalidad de enseñanza concreta o cualquier otro elemento que se haya contrastado de manera científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahman, S. J. y Cook, M. D. (1967). *Evaluating Pupil Growth. Principles of Tests Measurement*. Boston, Ma: Allyn and Bacon.
- Arkin, H. y R. Colton, R. (1962). *Tables for staticians*. Nueva York: Barnes y Noble.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *La investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Ávila Fernández, A. y Holgado Barroso, J.A. (2008). *Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: MEPSYD.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Batanaz Palomares, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Bermúdez, M. P.; Guillén Riquelme, A.; Gómez García, A.; Quevedo Blasco, R.; Sierra, J.C. y Buela Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI*, 14, (1), 17-33.
- Bixio, C. (2007). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Sevilla: Eduforma.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos, en Medina, A. y Willar, L. M. (Coord.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S. A., 25-69.
- [Editorial]. (1925). La enseñanza libre. *Revista de Escuelas Normales*, 26, 201.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativo actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE* 9 (1), 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fernández Ballesteros, R. (1981). Perspectivas históricas de la evaluación conductual, en Fernández, R. y Carrubles, J.A.I. (ed.). *Evaluación conductual*. Madrid: Ediciones Pirámide, 33-64.
- Gil de Zárate A. (1995). *De la Instrucción Pública en España*. Oviedo: Pentalfa Ediciones.
- González-Montesinos, M.J. y Backhoff, E. (2010). Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con Modelos de Ecuaciones Estructurales. *RELIEVE*, 16 (2), 1-17. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_1.htm
- Holgado Barroso, J. (2000). *Las Escuelas Normales de Sevilla durante el siglo XX (1900-1970). Tradición y renovación en la formación del magisterio primario*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- López Pastor, V.M. (2009). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión, en López Pastor, V.M. (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencia*. Madrid: Narcea, 45-64.
- Orden, A. de la. (1990). Evaluación de los programas de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 61-76.
- Mainer Baqué, J. (2002). Pensar históricamente el examen para proble-

- matizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Boletín del Instituto Jerónimo de Uztáriz*, 17-18, 107-135.
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (41), 563-591.
- Rivas Sánchez, M.^a R. (1998). Desarrollo histórico de los planes de formación de maestros (1900-1990). Contenidos y prácticas. *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 10, 253-264.
- Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sánchez González, M.P. (coord.). (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Zaldívar Colado, A.; Mendoza Zatarain, R. y Nava Pérez, L. (2009). Predicción de éxito académico basado en estudio de trayectorias escolares aplicando análisis de datos multivariados. *XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Educación, investigación y desarrollo social*. Huelva.

PALABRAS CLAVE

Metodología cuantitativa, historia de la educación, rendimiento académico, evaluación, Escuelas Normales, estudios de magisterio.

KEYWORDS

Quantitative methodology, history of education, academic achievement, evaluation, teacher training schools, teacher training.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Antonia Ramírez García, Doctora (2006), Licenciada en Psicopedagogía (2003) y en Geografía e Historia (1995). Maestra de educación primaria por oposición hasta 2012, fecha en que aprobó una plaza de Profesora Contratada Doctora en el área MIDE de la Universidad de Córdoba. Ha sido coordinadora de la Titulación de Psicopedagogía. Las líneas de investigación se centran en la innovación educativa, especialmente en lo referente al desarrollo de competencias básicas, la convivencia escolar y la evaluación educativa.

Dirección de la Autora: Área MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba. Córdoba.
Avda. San Alberto Magno s/n. 14004. Córdoba
E-mail: ed1ragaa@uco.es

Fecha Recepción del Artículo: 04. Enero. 2011

Fecha modificación Artículo: 17. Agosto. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 17. Agosto. 2011

Fecha Revisión antes publicación: 24. Junio. 2012