

INVESTIGANDO SOBRE EL CONTEXTO: EFECTOS DEL PROYECTO FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS EN EL CLIMA SOCIAL DE AULA

Gonzalo Romero Izarra

Universidad de Alcalá

RESUMEN: A partir de un estudio cuasiexperimental longitudinal, en el presente trabajo se explora el efecto del proyecto de aprendizaje Filosofía para Niños sobre el clima social de aula, específicamente medido a partir del nivel de cohesión del grupo-clase y del ambiente de clase percibido. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que los grupos que participaron en dicho proyecto mejoraron significativamente su nivel de cohesión y el clima social general de aula.

PALABRAS CLAVE: Clima social de aula. Cohesión, Filosofía para Niños.

TALKING ABOUT CONTEXT: THE EFFECTS OF THE PROJECT “PHILOSOPHY FOR CHILDREN” ON THE SOCIAL ATMOSPHERE IN THE CLASSROOM

SUMMARY: Beginning with a nearly experimental and longitudinal research, we explore the effects of the educational project “Philosophy for Children” on the social atmosphere in the classroom, specifically on the cohesion and social environment in the classroom. The obtained results may conclude that groups, who participated in this program, improve significantly their level of cohesion and the general social atmosphere in the classroom.

KEY WORDS: Social classroom climate. Cohesion. Philosophy for Children.

INTRODUCCIÓN

Un análisis riguroso de la tarea educativa deberá tener en cuenta la multiplicidad de factores culturales, psicosociales y de otra índole que condicionan de manera sustancial el ambiente de enseñanza/aprendizaje.

El estudio del ambiente, del clima, se ha convertido en una de las tareas de investigación que mayor relieve está cobrando a nivel internacional. De tal manera que consideramos muy relevante conocer en qué medida factores tales como el clima de aula contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje y viceversa.

Sabemos con certeza que el currículum no solamente queda configurado por el contenido conceptual, sino por el actitudinal, el procedimental y toda aquella aportación cultural que oferta la escuela. La escuela alberga en su seno un conjunto de factores, de relaciones humanas específicas y concretas que comportan una determinada cultura, si por cultura entendemos el entramado de relaciones humanas que llegan a determinar unas estructuras, unos andamiajes, que pueden facilitar o dificultar no sólo las propias relaciones, sino incluso la posibilidad de enseñar y de aprender. La escuela se convierte en el núcleo desde el cual se debería forjar el ambiente propicio para que se produzca el aprendizaje. Así, el aula queda inserta en la escuela, como un subsistema social donde las necesidades personales y los roles que cada cual va asumiendo interactúan componiendo un clima de enorme peso específico a la hora de condicionar el rendimiento académico, el desarrollo de la autonomía personal, el autoconcepto, la integración y adaptación social, etc.

En la determinación del clima participan factores físicos tales como las características y el tamaño del edificio, los espacios para la realización de las tareas. También participan factores organizacionales, como la Organización Administrativa del Sistema Escolar, teniendo la creación de espacios de participación y la democratización de la vida escolar una importancia decisiva a la hora de constituir climas abiertos que generen grados de satisfacción y de corresponsabilidad en la toma de decisiones.

Por otra parte, la escuela está sumergida en un gran ámbito social. Es por ello que algunos desajustes de comportamiento, de valores y de respeto hacia el otro, son frutos multicausales, tales como el modelado familiar, la influencia citada de los medios de comunicación, los valores y comportamientos que se dan en el seno de contextos sociales deprimidos, la violencia estructural de la propia sociedad, etc. En este contexto, la sociedad dota a la escuela con una función socializadora ejemplar al someter a todo niño/a hasta los dieciséis años, al menos, a su influjo y obligatoriedad (1).

La educación se contempla como un deber y un derecho de toda persona y a ella se le exige que guíe el desarrollo tanto personal y moral como de las facultades intelectuales. Esta cuestión es vital a la hora de tener clara la idea de asumir a los alumnos y alumnas que se ajustan al modelo escolar y separar o ningunear a los que no llegan o no se ajustan o no saben comportarse de acuerdo al medio o al modelo. En este sentido, este trabajo también pretende aportar su evaluación a la hora de identificar cómo un proyecto como el que nos ocupa (Filosofía para Niños y Niñas) puede ayudar a la integración de todos y todas las alumnas mediante un clima positivo de convivencia y aprendizaje.

En el actual escenario de crisis y transformación, la evaluación integral de todos los procesos o factores que intervienen en el aprendizaje de los jóvenes cobra vital importancia el estudio del *clima* en la escuela.

Muchos de los problemas educativos existentes hoy se refieren a cuestiones no estrictamente relacionadas con la instrucción, sino a aspectos y factores contextua-

(1) Cfr. Fernández Enguita, M.: *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata, 2001.

les y organizativos que inciden indirectamente en los resultados educativos finales. El currículum no queda configurado únicamente por los contenidos conceptuales.

Las comunidades educativas deberían sustentarse en modelos organizativos de participación, comunicación, apertura, creatividad, intentos de transformación de la realidad social. El tema del *clima escolar* se torna fundamental y dedican a él sus esfuerzos gran número de investigadores convencidos de que *el clima* tiene una decisiva incidencia en el ámbito profesional y personal en educación, el profesorado y el alumnado están necesitados de *climas* que propicien el desarrollo personal necesario para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. El *clima* adquiere una gran importancia en el aula y en el marco de relaciones de la institución educativa como organización, supuesto que un *clima* positivo entre los miembros de las organizaciones escolares no sólo constituye una gran ayuda a todas las personas que participan en ella, como apunta Nieto (2), sino que trasciende la tarea y se hace elemento de transformación para todos los integrantes de la comunidad educativa.

En la investigación que hemos abordado durante el curso escolar 2002/2003, y que ahora presentamos, hemos tratado de aglutinar las reflexiones que ya se han producido sobre el *clima en el aula*, al menos aquellas que hemos considerado como más relevantes.

A partir de estas consideraciones, nos propusimos el estudio de la incidencia de un proyecto educativo, "Filosofía para Niños y Niñas", ideado por el profesor Matthew Lipman en 1969, en el *clima social del aula*. Para ello, hemos recogido el conocimiento detallado de la realidad socio-emocional del aula, en grupos de 4º de E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria) en dos Institutos Públicos de Móstoles. Un curso éste (4º E.S.O.) que delimita la frontera entre obligatoriedad y continuidad posible del Sistema Educativo. Su importancia la evidencia el paso a ulteriores avances en la formación reglada (Bachillerato, Formación Profesional y Universidad).

ACERCAMIENTO CONCEPTUAL A LA NOCIÓN DE "CLIMA"

El clima es un concepto importado del ámbito de la Geografía al de las relaciones humanas. Es también una metáfora empleada en la Pedagogía. Se le reconoce en primera instancia como un concepto que trata de explicar "el ambiente o atmósfera" que se produce cuando las personas se relacionan entre sí (3).

(2) Cfr. Nieto, J.: *Dirección, liderazgo, participación y clima*, en M. Martín (coord.): *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*, Barcelona, Praxis, 2002.

(3) Cfr. González, M.T.: *Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas*. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1990; Medina, A. y Sevillano, M.L.: *El clima social del aula*, Madrid, UNED, 1993; Gento, S. e Iglesias, R.L.: *Liderazgo y clima en las instituciones educativas*, Madrid, UNED, 1994; Lorenzo Delgado, M.: *La Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*, Madrid, EDIPE, 1994; Martínez Santos, S.: *Participación y clima en el centro escolar*. II congreso internacional sobre dirección de centros docentes, Universidad de Deusto, Deusto, 1994; y Álvarez, M.: *El liderazgo de la calidad total*, Madrid, Escuela Española, 1998.

El término *clima*, según Martín Bris (4) adquirió relevancia en el ámbito social cuando las empresas empezaron a conceder importancia a aspectos relacionados con un ambiente de trabajo positivo y satisfactorio para conseguir, en última instancia, una mayor productividad en términos no solo cuantitativos, sino sobre todo de calidad de los “productos”.

La idea de *clima* aparece unida a conceptos y planteamientos tan singulares y diversos como la Sociología y la Psicología ambiental, teoría ecológica, sistema social y de relaciones, procesos, cultura, instituciones, medio, etc.

El clima es un marco (*setting*) de referencia para las actividades de quienes participen en mayor o menor medida en él. Influye en las expectativas, actitudes y conductas de los mismos y, a través de éstas, el *clima* afecta al resultado de las organizaciones (logro, satisfacción moral...).

El clima, a su vez, tiene su origen y es sostenido por las actividades que se llevan a cabo en la organización. Los factores estructurales y contextuales influyen sobre el *clima* de las organizaciones pero sus efectos son mediatizados por la práctica y los procesos organizacionales.

Tagiuri (5) nos ofrece una completa conceptualización del *clima* a través de las siguientes características:

- El *clima* es un concepto sintético, como por ejemplo también lo es la personalidad.
- El *clima* es la configuración particular de variables situacionales.
- Sus elementos constitutivos pueden variar aunque el *clima* puede seguir siendo el mismo.
- Tiene una connotación de continuidad pero no de forma tan permanente como la cultura, por lo tanto, puede cambiar después de una intervención particular sobre él.
- El clima está determinado en su mayor parte por las características, las conductas, las aptitudes, las expectativas de las personas, por las realidades sociológicas y culturales de la organización.
- Es fenomenológicamente exterior a la persona, quien, por el contrario, puede sentirse como un agente que contribuye a su naturaleza.
- Está basado en las características de la realidad externa, tal como percibe el observador de “ese” *clima*.
- Puede ser difícil describirlo con palabras, aunque sus resultados pueden identificarse fácilmente.

(4) Cfr. Martín Bris, M. (coord.): *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los Centros de Educación Infantil/Primaria y Secundaria*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999.

(5) Cfr. Tagiuri, R.: *The concept of organizational climate*, en R. Tagiuri y G.H. Litwin (Edits.): *Organizational climate: explorations of a concept*, Harvard Business school, 1968.

- Tiene consecuencias sobre el comportamiento, condicionante directo del mismo, ya que actúa sobre las actitudes y expectativas, a su vez, condicionantes directos del comportamiento de las personas en una organización. En el caso que nos ocupa, la escuela.

AULA COMO CLIMA CULTURAL Y VÍNCULO SOCIAL

Pensamos con Gimeno (6) que para que sea posible la convivencia ordenada en sociedad –una “red” en la que se entretujan los encuentros humanos y humanizantes- es preciso poner cierto orden en el juego de las relaciones sociales para garantizar la seguridad del crecimiento humano de cada persona y la del conjunto. Para ello son necesarios los espacios públicos y hacer que en ellos surjan los acontecimientos que generan relaciones humanizantes. Estamos asistiendo como meros espectadores a hechos muy graves en este albor de siglo XXI: agresiones “manu militari” a zonas geográficas donde se concentra una gran riqueza que garantice el consumo de una parte de la población mundial, ultrajando el Derecho Internacional, etc.

Esto nos lleva a considerar con Hobbes (7) que el ser humano nace y se va desarrollando con notables capacidades para el desarrollo social, pero también crece junto a una radical debilidad que le causa una llamativa precariedad para satisfacer sus anhelos de felicidad. A algunos, les lleva a desarrollar un insaciable ansia de poder para garantizarse deseos inacabables que necesitan arrasar los más elementales derechos humanos. El desarrollo educable de la sociabilidad tiene mucho que ver con esta reflexión. La red generada por los vínculos afectivos y la que constituye los de tipo cognitivo delimitan unos espacios que, insistimos, son educables.

Los seres humanos somos creadores de significados (cultura, en general) y de relaciones que nos vinculan más o menos estrechamente con los demás (cultura social). Tenemos capacidad mental y necesitamos explicar, para dar sentido a lo que nos rodea y a nosotros mismos, nuestras reacciones, deseos, pulsiones.

Siempre necesitamos a alguien. Capacidades y necesidades inherentes a nuestra naturaleza. Cultura y sociabilidad, citando a Gimeno, son “hermanas siamesas” (8). La cultura lo impregna todo, es creación de significado sobre lo que vemos, sobre lo que hacemos y deseamos. Influye en las relaciones sociales: formas de percibir al otro, cómo le interpretamos, actuamos ante él y con él, cómo nos comunicamos, reaccionamos, etc. Actuamos de acuerdo a unos determinados significados. Por cultura entendemos las formas de vida, y la cultura social constituye una parte importante de la misma.

Los significados que se elaboran a partir de las apropiaciones de la cultura dotan de sentido al universo que consideramos. Es la realidad que nos afecta y en el que

(6) Cfr. Gimeno, J.: *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata, 2001.

(7) Cfr. Hobbes, T.: *Leviatán*, Madrid, Editora Nacional, 1997.

(8) Gimeno, J.: *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata, 2001.

se hallan incluidos los otros a los que adjudicamos un significado que relacionamos con el que nos atribuimos a nosotros mismos. Las representaciones que alcancemos acerca del mundo a través de las diferentes modalidades de experiencia, tienen en las relaciones con los demás (cercanas, lejanas, mediadas...) un decisivo vehículo mediador y una de las fuentes esenciales del capital cultural que llegamos a acumular a lo largo de la vida con los demás.

La cultura es la base de un potente vínculo social que nos hace cercanos con quienes compartimos las representaciones del mundo y sus significados. Esos modos de comunicación forman un "nosotros cultural". La imagen acerca de la cultura se nos representa "pura" o "mestiza" teniendo esto consecuencias en cómo percibimos al otro. Nos une a unos y nos diferencia de otros. Puede ser utilizada para aglutinar o para dividir. El equilibrio para que el acercamiento no sea paralelo al enfrentamiento con los otros, distintos, o vistos como distintos, es un modelo de vida deseable y que debería de formar parte, a nuestro juicio, de las preocupaciones de la escuela con vocación educadora.

Un aula inserta en un "ambiente educativo" debería contribuir a asentar y fundamentar estas dos dimensiones: instrumento para la conquista de la autonomía y el fomento de los lazos sociales para acercarnos a los demás, acercándonos a los demás. El fomento de un *clima social* positivo es, pues, algo educable, una didáctica. Y esto lo entendemos así, porque, como apunta Gimeno en la obra citada, el precio de la libertad y de la autonomía individual no puede ser la minusvaloración de la sociabilidad, ni su condición la retirada a la vida privada. No podemos renunciar a la libertad ni podemos optar por ser sociales o no serlo. Habrá que intentar educar-nos en las formas de ser sociables y de ser libres.

REFLEXIONES SOBRE EL OBJETO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN: "LA MEJORA DEL CLIMA SOCIAL DE AULA"

Nuestro objetivo en el trabajo que presentamos es un intento por ser más competentes en el oficio que nos ocupa: oficio de maestro, de maestra. La mejora profesional, como indica Zabala, generalmente se consigue "mediante el conocimiento y la experiencia. El conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para intentar dominarla" (9).

Muchos son los autores que constatan la complejidad de las variables que intervienen en los procesos educativos (en número y en grado) y de las interrelaciones que se producen entre ellas, resultando considerablemente difícil controlar la práctica educativa de una forma totalmente consciente. Sabemos que en las aulas ocurren muchas cosas a la vez y durante bastante tiempo, lo cual dificulta el intento de encontrar pautas o modelos que racionalicen la práctica educativa. En este sentido Zabala (10) recupera dos maneras de desarrollar la práctica educativa elaboradas por Elliot (11):

(9) Zabala, A.: *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Graó, Barcelona, 2000, p. 11.

(10) Cfr. Ibid.

(11) Cfr. Elliot, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, 1993.

a) El profesorado que emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esta base algún aspecto de su práctica docente. En este caso, comprender lo que ocurre precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes.

b) El profesorado que modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico después de comprobar la eficacia para resolverlo. Aquí, a través de la evaluación, la comprensión inicial del profesorado sobre el problema se modifica y cambia. La decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión.

La consideración de Elliot nos parece importante en cuanto a la configuración de nuestro trabajo. El primer tipo de actuación escolar de los profesionales supone que existe una actuación "racional" en la cual se seleccionan las acciones didácticas sobre la base de una contemplación de la situación.

Entendemos que la mejora de cualquiera de las actuaciones humanas pasa por el conocimiento y control de las variables que intervienen en ellas. El hecho de que los procesos de enseñanza/aprendizaje sean complejos hace necesario que el profesorado disponga y utilice referentes que nos ayuden a interpretar lo que sucede en el aula.

Los propios efectos educativos de las interacciones que suceden en el aula dependen en buena medida de la interacción compleja de todos los factores que se interrelacionan en las situaciones de enseñanza/aprendizaje: el tipo de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación del proceso, el estilo del profesor o profesora y las relaciones sociales, contenidos culturales, disposición de los alumnos y las alumnas en el aula...

Podríamos afirmar que hay actuaciones, formas de intervención, relaciones profesorado-alumnado, materiales curriculares que son más apropiados que otros para aprender aquello que queremos enseñar.

Necesitamos modelos teóricos que contribuyan a que el análisis de la práctica sea verdaderamente reflexivo. Referentes teóricos entendidos como instrumentos conceptuales surgidos del estudio empírico y de la condición ideológica que permita fundamentar nuestra práctica.

Entendemos la escuela como una comunidad donde tenemos la oportunidad de socializarnos como seres humanos, porque somos seres sociales al fin y al cabo. Comunidad educativa abierta al contexto para colaborar con él hacia la transformación social. Comunidades educativas donde el valor de la gestión democrática participativa sea un pilar fundamental, un marco referencial.

Sabemos que los procesos educativos son complejos. No es fácil identificar todos los factores que los definen. La práctica docente obedece a muchos condicionantes: parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales del profesorado, medios y condiciones físicas existentes, etc. Pero, a

la vez, la práctica es también compleja, como el propio pensamiento (12). Es así como entendemos a priori que el aula, espacio y oportunidad de socialización y lugar de realización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, se configura como un microsistema definido por una organización social, unas relaciones interpersonales, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos donde los procesos educativos vienen condicionados por estos microsistemas. Cuanto de educativo suceda en un aula dependerá en buena medida de que lo sea también en todos y cada uno de los elementos descritos.

Las actuaciones del profesorado y del alumnado y las relaciones que se producen en el aula entre ellos afectan al grado de comunicación y a los vínculos afectivos que se establecen, que dan lugar a un determinado *clima de convivencia*. Este marco convivencial va a influir en la transmisión del conocimiento, así como los modelos y propuestas didácticas van a influir sobre ese *clima*. Consideramos que la mutua influencia proyecto didáctico-*clima* hará que nos acerquemos con mayor acierto a delinear necesidades de aprendizaje que incidan en la construcción de sociedades más justas y humanas.

Nuestra investigación pretende estudiar el efecto de un proyecto de aprendizaje cooperativo (Proyecto Lipman de Aprender a Pensar) sobre el *clima social de aula*, e hipotetizamos que el desarrollo de dicho proyecto va a mejorar ese *clima*. La propuesta del proyecto Lipman se aleja de aquellas concepciones de la escuela que atribuyen a la misma el hecho fundamental de seleccionar a los “mejores” en relación con su capacidad para aprender aquello que el curriculum oficial demanda.

NOTAS SOBRE LA ELECCIÓN DEL PROYECTO FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS Y SU INFLUENCIA EN EL CLIMA SOCIAL DE AULA

La educación para el pensar surge en el Instituto Lipman (13). Matthew Lipman es el creador del Proyecto de Filosofía para niños y jóvenes. Este Proyecto se está aplicando en más de 30 países del mundo con el objetivo general de cultivar el pensamiento crítico, creativo y solidario. A través de este proyecto se ofrece una forma de trabajo escolar que se preocupa por los contenidos de estudio, pero por encima de todo, por “aprender a pensar mejor”.

En Filosofía para Niños y Niñas, el alumnado –junto con el profesor, profesora– comienzan leyendo cuentos, historias. Estas historias tratan de personajes que descubren cómo razonar más efectivamente y cómo aplicar sus razonamientos a las situaciones de la vida cotidiana. Estas historias luego son discutidas por el alumnado en la clase, guiados por docentes especializados en el trabajo de hacer Filosofía con niños. Se pretende que el alumnado se motive a participar en los diálogos de la clase, aprendan a escuchar, valorar las opiniones de los otros así como las propias,

(12) Cfr. Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1997.

(13) Director del “Institute for the Advancement of Philosophy for Children”, localizado en Montclair, New Jersey.

comprendiendo que sus contribuciones pueden ser tan valoradas y respetadas como las de sus pares. En las historias encuentran aspectos problemáticos que examinan durante la discusión filosófica, deliberan entre sí y paulatinamente internalizan un proceso de indagación que conlleva el desarrollo de personas pensantes, reflexivas y sumamente creativas.

Todo este proceso transcurre en clases dinámicas y divertidas para los alumnos. Variadas e innovadoras técnicas de trabajo son llevadas a la clase, concibiendo la Filosofía como algo que los niños pueden “hacer” y no como se la veía tradicionalmente, una disciplina reservada para el ámbito universitario. El propio profesor Lipman dice al respecto:

“Si la filosofía comienza con el asombro, también se puede decir que surge con un diálogo reflexivo que enriquece y trae una mayor comprensión de las vivencias. (...) El impacto en los adultos de mañana podrá ser tan serio que nos lleve a preguntar por qué privamos, hasta hoy, a los niños de la filosofía” (14).

La elección del proyecto Lipman de “Aprender a Pensar” obedece también a la influencia que el proyecto tiene en cuanto a la estructuración de las interacciones interpersonales en el aula.

La persona, en el proceso de acercamiento a los objetos de la cultura, aporta su experiencia y los instrumentos que le permiten construir una interpretación personal y subjetiva de lo tratado. En cada persona, el resultado de dicho proceso puede ser diferente, con aportes diferentes e interpretaciones que irá haciendo de la realidad, poseyendo elementos compartidos necesariamente con los otros. Así entiende también el proyecto Lipman el acercamiento grupal al objeto de conocimiento, en este caso, aprender a pensar en comunidad–aula que dialoga sobre relatos compartidos.

El proyecto Lipman podría considerarse también como un proyecto de *enseñanza adaptativa* (15) porque acepta la diversidad inherente a la naturaleza humana y cuya característica distintiva es la capacidad para adaptarse a las diversas necesidades de las personas que la protagonizan. Se concreta en la aceptación didáctica de todas las variables que están presentes en las diferentes estrategias que se pueden poner en marcha para operativizar la influencia educativa de un diálogo participativo y respetuoso sobre diferentes realidades humanas sobre las que podemos y debemos interrogarnos.

Además, esta elección obedece también al hecho de que el proyecto de Filosofía para Niños y Niñas establece una interacción directa entre alumnado y profesorado que facilita al profesorado y al alumnado el seguimiento del proceso desarrollado en el aula. Proceso de intervención diferenciado, coherente con lo que estamos

(14) Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1997.

(15) Cfr. Miras, M.: *Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos*, en C. Coll y otros: *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, Biblioteca de aula, 1991.

poniendo de manifiesto: el desarrollo de la democracia participativa en el aula a través de “aprender a pensar en comunidad de investigación”. Una actividad mental autoestructurante que posibilita el establecimiento de relaciones humanas gratificantes. Para ello, es imprescindible que el alumnado tenga la oportunidad de expresar sus propias ideas y, a partir de ellas, potenciar las condiciones que les dispongan a revisarlas a fondo y a ampliar las expresiones de esas ideas con otras nuevas, haciendo que se den cuenta y nos demos cuenta de nuestras limitaciones, situándonos en condición de modificarlas si es preciso, al tiempo que juntos buscamos nuevas alternativas.

Una de las claves del proyecto Lipman es que se aprende a participar participando, se aprende a dialogar dialogando y se aprende a pensar pensando. Los niños son filósofos porque *hacen* filosofía. Sólo hace falta acercarse a relatos y experiencias de vida que les sean cercanos, significativos. Para ello, el profesorado debería creer sinceramente en las capacidades de sus alumnos y alumnas.

El proyecto Lipman de “Aprender a Pensar” nos propone la verbalización de experiencias vividas en situaciones de actividad compartida con otros y la resolución de problemas de manera cooperativa que permita la confrontación de ideas, la resolución de dudas.

Para aprender es indispensable generar un *clima*, un ambiente adecuado. Este *clima* se constituye en un marco de relaciones en el que predominan la aceptación, la confianza, el respeto mutuo, la solidaridad, la sinceridad. Parece obvio que el aprendizaje se potencia cuando convergen estas condiciones que estimulan al trabajo y al esfuerzo compartido, creando un entorno seguro y ordenado que ofrezca en el aula la oportunidad de participar en la multiplicidad de interacciones que fomenten la cooperación y el trabajo en grupo.

Estas cuestiones son las que nos han sugerido hipotetizar que la aplicación del proyecto Lipman durante el año escolar 2002/2003 en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria mejora el *clima social de aula*.

Al estudiar el *clima del aula* no nos olvidamos que ese aula está inserta en una organización más amplia: escuela, instituto. Coincidimos con Fernández Enguita (16) en que la Educación Secundaria dividida más o menos estrictamente en asignaturas o materias puede convertirse en un caos si no existe cierta unidad de propósito, asegurando mecanismos de coordinación entre ellas. Todo centro de enseñanza es una organización y, como tal, un sistema. Una organización es la ordenación de cierto número de actividades personales y medios materiales para el logro de ciertos fines y toda organización es un sistema racional, lo que no quiere decir que sea necesariamente una ordenación acertada de los medios, la mejor posible o simplemente buena.

Coincidimos, asimismo, con Gimeno (17), en que la racionalidad es una relación instrumental entre recursos y propósitos. Esta investigación pretende aportar algún elemento de racionalidad a la tarea educativa en los centros escolares. Una tarea educativa, vehículo de pensamiento y de acción.

(16) Cfr. Fernández Enguita, M.: *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata, 2001.

(17) Cfr. Gimeno, J.: *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata, 1998.

ESTUDIO EMPÍRICO

Propósito y objetivos del estudio

Nos propusimos explorar cómo afecta en el clima social de aula la implementación de un proyecto de enseñanza/aprendizaje (18) basado en el aprendizaje cooperativo en la asamblea de estudiantes. Por tanto, la *variable independiente* de nuestro estudio fue la aplicación del proyecto de filosofía para niños, con dos niveles, aplicación y no aplicación.

Por otra parte, aunque en la investigación completa se abordaron seis variables dependientes, por motivos de espacio, en esta ocasión sólo nos referiremos a la exploración de los efectos de dicho proyecto sobre dos de dichas *variables dependientes*:

- El nivel de *cohesión grupal* (definido como el nivel de unión del grupo), y medida a través del índice de cohesión grupal tras un análisis sociométrico de las relaciones informales del grupo.

- Y el *ambiente de clase percibido*: definido por la puntuación obtenida en la escala CES (Classroom Environment Scale) de Moos y Trickett. Dicha escala atiende fundamentalmente a las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como a la estructura organizativa de la clase. A través de la misma se obtienen puntuaciones en 9 subescalas: implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control, innovación.

Asimismo, las *hipótesis* contrastadas al respecto fueron:

- *Hipótesis 1*: La aplicación del proyecto de Filosofía para Niños aumentará el nivel de cohesión grupal del aula.

- *Hipótesis 2*: La aplicación del proyecto de Filosofía para Niños mejorará la percepción del ambiente de clase.

MÉTODO

Participantes y procedimiento

En el estudio participaron un total de 170 estudiantes de 4º curso de la ESO de dos institutos públicos de la zona sur de la Comunidad de Madrid (59 formaron parte del grupo control y 111 del grupo experimental), así como dos profesores, los profesores de ética de dichos estudiantes. El número de participantes del grupo control es inferior al del grupo experimental, dado que se utilizaron los grupos naturales que constituían los estudiantes de 4º curso de la ESO de ambos centros, control y experimental. A pesar de la diferencia en el número de participantes de cada condición, consideramos que en conjunto ambos grupos resultan comparables.

(18) Se trata del proyecto educativo “Filosofía para niños y jóvenes” iniciado por Matthew Lipman en 1969.

Debido a la naturaleza de las variables estudiadas en esta investigación, utilizamos un *diseño cuasiexperimental* con grupo control no equivalente. Asimismo, se trata de un diseño de temporalización *longitudinal* porque ha conllevado una evaluación pretest de los grupos control y experimental, la aplicación de un programa de intervención (Filosofía para niños y niñas) durante un curso académico, y una evaluación posttest para analizar los posibles cambios que se hayan producido en los grupos.

De acuerdo con estas especificaciones, en las primeras semanas del curso 2002/03, los estudiantes de 4º de la ESO de la asignatura de Ética de dos I.E.S. del municipio de Móstoles participaron en la primera fase de recogida de datos (fase pretest). En ambos casos, los profesores eran nuevos para ellos. El grupo experimental lo componían los estudiantes de los cuatro grupos de 4º de la ESO de uno de los institutos; su profesor impartiría la asignatura de Ética aplicando el proyecto Filosofía para Niños y Niñas (FpN). Se eligió este centro para el estudio dado que su profesor es experto en el programa a aplicar y había colaborado anteriormente en otras investigaciones sobre el mismo. Se buscó un instituto que por sus características sociodemográficas pudiera ser comparable al grupo experimental, para que participara como centro control. Tras entrar en contacto con la dirección y el profesor de ética de 4º de la ESO de dicho instituto, procedió a la recogida de datos pretest, también en las primeras semanas del curso 2002/03. En este caso, los estudiantes de los tres grupos de 4º de la ESO del segundo centro participaron en calidad de grupo control, dado que su profesor utilizaba una metodología tradicional basada en lecciones magistrales y no aplicaba el proyecto FpN.

En ambos casos la acogida y participación fueron muy positivas, facilitándose en todo momento la aplicación de las diferentes pruebas para lo que se requirieron tres sesiones de clase. La aplicación se realizó de forma grupal garantizándose la confidencialidad de los datos y la respuesta individual de los estudiantes. Los participantes no conocían los objetivos del estudio ni que iban a ser evaluados también al final del curso.

Una vez realizada esta medida pretest, los estudiantes participantes cursaron la asignatura de ética en dos formatos, en función de la condición de cada caso (centro experimental con aplicación del proyecto FpN y control, no aplicación de dicho proyecto).

Ocho meses después de la aplicación inicial, se procedió a aplicar la fase posttest de la investigación. Para ello, en las últimas semanas del mes de mayo se procedió a repetir las medidas que ya se habían aplicado en la fase pretest.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Influencia sobre la cohesión del grupo

Tal como se describe en el apartado anterior, se midió el nivel de cohesión grupal en cada una de las aulas participantes en el estudio (4 experimentales y 3 control), al principio y al final del curso. Para ello se llevó a cabo un análisis sociométrico de las relaciones informales que mantienen entre sí los miembros de cada grupo-aula, y a partir de él se obtuvo el índice de cohesión de cada grupo (*Índice cohesión* = n^0

elecciones recíprocas del grupo / nº elecciones posibles). Dicho índice de cohesión oscila entre 0 y 1, siendo 0 una muy baja cohesión grupal y 1, muy elevada.

La tabla 1 muestra las puntuaciones medias obtenidas para los grupos control y experimentales antes y después de la intervención.

	Aula	COHESIÓN PRETEST	COHESIÓN POSTEST
CONTROL	B	0.52	0.47
	D	0.48	0.46
	F	0.30	0.30
EXPERIMENTAL	A	0.52	0.54
	B	0.39	0.49
	C	0.20	0.48
	D	0.33	0.49

Tabla 1: Cohesión grupal en cada aula

Realizamos, en primer lugar, un análisis de contraste de medias entre las puntuaciones preintervención de las condiciones control y experimental. Dado el limitado número de casos, utilizamos para este análisis una prueba no paramétrica especialmente indicada para estas condiciones, la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes, no obteniendo diferencias estadísticamente significativas entre los niveles medios de cohesión iniciales de la condición control y la experimental ($U=4.5$, $p>.59$). Una vez comprobado que ambas muestras son similares de partida, procedimos a realizar un contraste de medidas repetidas para comparar las puntuaciones de cohesión pre y postintervención, tanto en la condición control como en la experimental. Para ello utilizamos otra prueba no paramétrica, la prueba de Wilcoxon. La tabla 2, recoge los resultados obtenidos.

Como se muestra en la tabla 2, se ha producido un aumento significativo ($p<.06$) de la cohesión en los grupos experimentales, tras aplicarse el proyecto Filosofía para Niños/as. Estos resultados se comportan de acuerdo a la previsión de nuestra hipótesis. Por otra parte, no ocurre lo mismo en los grupos control, dado que no se obtienen diferencias significativas entre la medida pre y post, siendo ligeramente inferior la cohesión media final que la inicial en esta condición. Se observa por tanto, un comportamiento diferencial entre los grupos control y experimentales en la dirección que preveía nuestra hipótesis. En este sentido, a la luz de los resultados obtenidos, podemos considerar que la aplicación del proyecto FpN incide en la mejora la cohesión de los grupos de estudiantes.

	MEDIA COHESIÓN PRETEST	MEDIA COHESIÓN POSTEST	Wilcoxon (prepost)
CONTROL	0,43	0,41	1.34 ($p>.18$)
EXPERIMENTAL	0,36	0,50	-1.82 ($p<.06$)

Tabla 2. Cohesión grupal por condición (control vs. experimental)

Influencia sobre la percepción del ambiente de aula

La medida de la percepción del ambiente de aula se realizó a través de la escala de clima social de aula (CES) de Moos y Trickett (19). Dicha escala consta de 90

(19) Moos, R. H. y Trickett, E.: *Evaluating Educational Environments: procedures, measures, Findings and Policy implication*, San Francisco, Jossey Bass, 1979.

ítems a los que los estudiantes deben responder con una doble alternativa (verdadero/falso). Los diferentes ítems de la escala se agrupan en 9 subescalas, tal como se ha descrito: implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación. Las puntuaciones de cada escala pueden oscilar entre 0 y 10, siendo 0 un muy bajo nivel y 10 muy elevado en el factor que mide cada subescala.

Igual que en el caso de la cohesión, se tomaron dos medidas (pre y post) del ambiente de aula percibido en cada una de las aulas participantes en el estudio (4 experimentales y 3 control). Dada la naturaleza de los ítems que se incluyen en dicha escala, la primera aplicación del instrumento (que se llevó a cabo en las primeras semanas del curso, cuando aún no tienen apenas experiencia sobre el desarrollo de la asignatura, el estilo del profesor o la dinámica de relación que se generará), en muchos casos nos estaría indicando más bien las expectativas que los estudiantes tienen sobre la naturaleza de las relaciones que se desarrollarán en el aula.

La tabla 3 muestra las puntuaciones medias iniciales (antes de la intervención) obtenidas para los grupos control y experimentales en cada una de las 9 subescalas de las que se compone la medida del ambiente de aula. Así mismo se muestran los resultados del análisis de contraste de medias entre los grupos control y experimentales.

VARIABLES	CONTROL PRE	EXPERIMENTAL PRE	T (control- experimental)
Implicación	1,92	5,43	-10,20 (p<,000)
Afiliación	5,70	6,90	-3,27 (p<,001)
Ayuda	4,26	8,28	-12,77 (p<,000)
Tareas	6,84	4,64	8,43 (p<,000)
Competitividad	4,82	3,6	3,51 (p<,001)
Organización	6,30	7,34	-2,81 (p<,006)
Claridad	6,28	6,58	-,793
Control	4,08	3,71	,958
Innovación	3,78	6,16	-7,67 (p<,000)

Tabla 3: Comparación entre la condición control y la experimental en las medidas iniciales de las subescalas del CES (valores entre 0 y 10)

Como se puede observar en la tabla 3, las puntuaciones iniciales de las subescalas claridad y control son similares estadísticamente en ambas condiciones. Por otra parte, las puntuaciones iniciales de las subescalas implicación, afiliación, ayuda, organización e innovación son significativamente superiores en la condición experimental respecto a la de control. Mientras que las puntuaciones iniciales de las subescalas de tareas y competitividad son superiores en la condición control que en la experimental. Estas diferencias de partida entre condiciones hacen que sea necesario poner cautelas a las comparaciones entre las puntuaciones iniciales y las finales de cada condición. Para poder realizar esta comparación y explorar en qué medida la aplicación del proyecto FpN afectaba el clima social de

aula medido a través del CES de Moos, realizamos un contraste de medias de medidas repetidas, cuyos resultados se muestran en la tabla 4.

	SUBESCALAS	PRE	POST	T (control pre-post)
CONTROL	Implicación	1,92	3,87	-3,14 (p<,003)
	Afiliación	5,70	5,84	-0,74
	Ayuda	4,26	6,34	-3,27 (p<,002)
	Tareas	6,84	5,66	3,37 (p<,002)
	Competitividad	4,82	4,16	2,16 (p<,037)
	Organización	6,30	6,35	-0,5
	Claridad	6,28	6,82	-0,65
	Control	4,08	3,72	1,4
	Innovación	3,78	4,86	-2,3 (p<,027)
EXPERIMENTAL	Implicación	5,43	5,83	-,99
	Afiliación	6,90	6,73	0,31
	Ayuda	8,28	8,71	-2,25 (p<,027)
	Tareas	4,64	4,26	1,7
	Competitividad	3,6	3,6	0,58
	Organización	7,34	6,76	2,22 (p<,029)
	Claridad	6,58	7,62	-4,39 (p<,000)
	Control	3,71	3,31	1,4
	Innovación	6,16	7,26	-5,14 (p<,000)

Tabla 4: Clima social de aula. Contraste pre-post en las condiciones control y experimental

Para una mejor claridad en la descripción de los resultados obtenidos, procederemos a su comentario subescala a subescala. Dado que dos de ellas habían mostrado valores iniciales similares estadísticamente en ambas condiciones, comenzaremos la descripción por éstas:

- *Claridad*: definida como la importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimiento.

Esta variable tiene una gran importancia en el mantenimiento del orden y en la prevención de conflictos en el aula.

Observamos que, de partida, ambas condiciones, control y experimental, obtenían valores similares en la misma. Sin embargo, al comparar los datos iniciales y los postintervención, encontramos que la media se mantiene en los grupos control, mientras que aumenta significativamente en los experimentales.

- *Control*: definida como grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. Se contempla la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas.

Como se observa en la definición, la variable control tiene una estrecha relación con la variable claridad. También en este caso, los valores de partida eran similares en ambas condiciones, no obteniéndose diferencias significativas en ninguna condición, tras la intervención. Por tanto, el control no se modifica, continuando en valores medios para ambas submuestras (control y experimental).

- *Tareas*: definida como la importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.

En este caso, el nivel inicial de la subescala tareas era significativamente inferior en el caso del grupo experimental que en el control. Al comparar los resultados postintervención, observamos que, en grupo control, la puntuación de esta variable disminuye significativamente, mientras que se mantiene en el caso del grupo experimental en niveles medios.

- *Competitividad*: definida como la importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación, así como a la dificultad para obtenerla.

La subescala competitividad también resultó ser superior en las puntuaciones preintervención para la condición control. Al comparar los resultados iniciales de ambas condiciones con los finales, del mismo modo que ocurría en la variable tareas, el grupo control disminuye significativamente en la puntuación de esta subescala, mientras que se mantiene en el caso del grupo experimental en niveles moderados.

- *Organización*: definida como la importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

En este caso, las medidas pre de la condición control fueron significativamente inferiores que en la experimental. En la tabla 4 se observa cómo dicha variable se mantiene en el grupo control, disminuyendo en el caso del experimental, aunque sigue manteniendo un nivel cercano al 7 y superior a la media del grupo control, aunque la diferencia en la medida post del grupo control y experimental no resulta estadísticamente significativa ($t=-1.4$).

- *Implicación*: es el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

La variable implicación obtenía niveles de partida superiores en el grupo experimental. Al comparar estas puntuaciones de partida con las posteriores a la intervención, observamos que el grupo control aumenta significativamente, mientras que el aumento en los grupos experimentales no es significativo. Hay que indicar que el nivel de implicación inicial del grupo control era extremadamente bajo (1.9) y que al aumentar lo hace a niveles moderados (3.8), que siguen siendo significativamente inferiores al nivel de implicación de los grupos experimentales (superior a 5 puntos). Podríamos pensar que el aumento en el caso de los control se debería a una tendencia de regresión a la media, mientras que si el aumento en los grupos experimentales no resulta significativo podría deberse a que la puntuación de partida en implicación ya era bastante aceptable.

- *Afiliación*: definido como el nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

Conceptualmente, la afiliación tendría que ver con el nivel de unión o cohesión que se observa entre los alumnos de cada aula. También en este caso, el nivel inicial era significativamente superior en la condición experimental. Al comparar los resultados iniciales con los postintervención, se observa que en ambas condiciones, los niveles de afiliación se mantienen, aunque siguen siendo superiores en el grupo experimental que en el control. Por otra parte, la puntuación en afiliación en ambas submuestras es moderada, lo cual coincide con los niveles también moderados de cohesión que en promedio habíamos hallado al realizar el análisis sociométrico anteriormente expuesto.

- *Ayuda*: definida como el grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas).

La percepción de los estudiantes sobre la preocupación de su profesor por ellos es significativamente superior en la medida inicial de esta variable en el grupo experimental, obteniendo una puntuación muy elevada (superior a 8), mientras que en la condición control los niveles son tan sólo moderados (4.2).

Tras la intervención, veremos cómo aumenta significativamente en ambos casos, resultando igualmente significativas a favor de la condición experimental las diferencias encontradas al comparar las submuestras control y experimental postintervención ($t=-6.6$, $p<.000$).

- *Innovación*: definida como el grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

También en este caso, la innovación obtenía resultados significativamente superiores en las puntuaciones de partida en la condición experimental. Tras la intervención, las puntuaciones obtenidas aumentan significativamente en ambos casos. De nuevo, la diferencia entre las puntuaciones control y experimental postintervención es significativa y a favor de la condición experimental (-6.76, $p<.000$), que obtiene valores superiores a 7 tras la intervención.

En resumen, aunque debemos tomar con cautela los resultados obtenidos, dado que tan sólo en dos variables (claridad y control) las puntuaciones iniciales de las submuestras control y experimental eran comparables, podemos decir que, en general, encontramos apoyo parcial para nuestra hipótesis de partida según la cual se afirmaba que la aplicación del proyecto FpN mejoraría la percepción del clima social de aula. Esto es así dado que tanto en la variable claridad como en ayuda e innovación se han producido incrementos tras la aplicación del programa. En el resto de las subescalas los resultados se han mantenido estables al comparar las puntuaciones iniciales y finales (salvo en la variable organización que, aún manteniendo un nivel alto, ha sufrido un decremento en la medida final) en el grupo experimental y, en general, fueron superiores a las obtenidas en el grupo control. Tan sólo las variables

tareas y competitividad fueron superiores significativamente en la medida post de la submuestra control. Variables que por otra parte son las que están más relacionadas con la dimensión más ejecutiva (tarea) y menos socioemocional del clima social de aula.

Conceptualmente, las subescalas del CES podrían agruparse en varias dimensiones:

- Tarea: organización, tareas y competitividad.
- Relaciones entre estudiantes: afiliación.
- Relaciones profesor-alumno: ayuda.
- Normas: claridad y control.
- Participación motivación del alumnado: implicación e innovación.

Si releemos los datos atendiendo a esta agrupación, podríamos decir que la aplicación del proyecto FpN mantiene puntuaciones medias en la dimensión tarea, valores medio-altos en la dimensión afiliación, aumenta significativamente la percepción de la ayuda profesor-alumno/a. En relación con la administración de las normas de convivencia, aumenta la dimensión claridad significativamente, manteniendo el nivel de control. Por último, en relación con la participación y motivación del alumnado incide manteniendo niveles medios de implicación y aumentando significativamente hacia niveles elevados la innovación.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que la aplicación del proyecto Filosofía para Niños y Niñas ha tenido efectos relevantes sobre la cohesión grupal y el clima social general de aula. Como hemos podido observar, se ha obtenido apoyo a nuestra primera hipótesis según la cual se consideraba que la aplicación del proyecto de Filosofía para Niños aumentaría el nivel de cohesión grupal del aula, dado que se produjo un aumento significativo de la cohesión en los grupos en los que se aplica el proyecto Filosofía para Niños/as, mientras que la cohesión no mejoró en el caso de los grupos control en los que no se aplica.

Respecto a la percepción del ambiente de clase, los resultados obtenidos indican un apoyo parcial a dicha hipótesis dado que, sobre todo en aquellas subescalas que inciden en las dimensiones más socioemocionales del clima social de aula (claridad, ayuda e innovación), se producen incrementos significativos tras la aplicación del programa o, manteniendo los niveles de las escalas respecto a la medida pretest, los resultados obtenidos en la submuestra experimental superaron significativamente los obtenidos en la control (subescalas implicación y afiliación).

Aunque estos resultados son un buen punto de partida en la línea prevista por nuestras hipótesis, son diversos los puntos que consideramos necesitan un análisis en mayor profundidad. Para poder arrojar luz sobre estos aspectos se hace necesario continuar investigando, aumentando tanto el número de estudiantes que participan en ambas condiciones, como el número de profesores; de este modo, podría-

mos conocer en qué medida las diferencias halladas son debidas al método de enseñanza-aprendizaje utilizado, en concreto el proyecto FpN frente a otras metodologías de trabajo, y qué parte se debe a la impronta que cada docente aporta a su tarea en el aula y las condiciones concretas de cada grupo-aula. Asimismo, y en relación con este último aspecto, la aportación de cada docente al método que implementa en sus clases, una realidad se nos revela fundamental: aplicar un programa cooperativo de enseñanza-aprendizaje, como es el caso del proyecto Filosofía para Niños y Niñas, supone abordar la tarea docente de un modo particular que modifica la dinámica de relaciones (de poder y no sólo) que tienen lugar en las aulas. Es por eso que una cuestión nos interpela: ¿quienes eligen este tipo de programas de enseñanza-aprendizaje lo hacen porque entienden de un modo diferente su tarea docente, o su tarea docente termina siendo diferente por utilizar este tipo de programas? Quizá conocer la respuesta no sea lo más importante, sino el proceso de reflexión que la cuestión pueda originar. Con eso de momento nos conformamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M.: *El liderazgo de la calidad total*, Madrid, Escuela Española, 1998.
- Elliot, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, 1993.
- Fernández Enguita, M.: *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata, 2001.
- Gento, S. e Iglesias, R.L.: *Liderazgo y clima en las instituciones educativas*, Madrid, UNED, 1994.
- Gimeno, J.: *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata, 1998.
- Gimeno, J.: *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata, 2001.
- González, M.T.: *Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas*. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1990.
- Hobbes, T.: *Leviatán*, Madrid, Editora Nacional, 1997.
- Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1997.
- Lorenzo Delgado, M.: *La Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*, Madrid, EDIPE, 1994.
- Martín Bris, M. (coord.): *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los Centros de Educación. Infantil/Primaria y Secundaria*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999.
- Martínez Santos, S.: *Participación y clima en el centro escolar*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes, Universidad de Deusto, Deusto, 1994.
- Medina, A. y Sevillano, M.L.: *El clima social del aula*, Madrid, UNED, 1993.
- Miras, M.: *Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos*, en C. Coll y otros: *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, Biblioteca de Aula, 1991.

Nieto, J.: *Dirección, liderazgo, participación y clima*, en M. Martín (coord.): *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*, Barcelona, Praxis, 2002.

Tagiuri, R.: *The concept of organizational climate*, en R. Tagiuri y G.H. Litwin (Edits.): *Organizational climate: explorations of a concept*, Harvard Business School, 1968.

Zabala, A.: *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Graó, Barcelona, 2000.