REVISTA DE eDUCACIÓN

RE 335

EDUCACIÓN Y DEPORTE

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2004

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE
Javier Díaz Malledo
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Pérez Iriarte
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

María Antonia Ozcariz Rubio
Director General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

Carmen Maestro Martín
Directora del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Carmen Maestro Martín

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

EQUIPO DE REDACCIÓN
Guillermo Álvarez Pérez
Margarita Cabañas Coribuela

CONSEJO EDITORIAL
Santiago Arellano Hernández
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
José Luis García Garrido
Gloria Pérez Serrano
José Luis Rodríguez Diéguez

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
Mª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores de Prada Vicente
Manuel de Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación
Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INCSE)
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@ince.mec.es

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Edita: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 176-04-169-6 ISSN: 0034.8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958

Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuesto en los trabajos firmados.

Número 335 septiembre-diciembre 2004

Suscripciones en la Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España) - Teléfono: +34 91.453.9800 ext. 73026
Fax: +34 91.453.9884 - e-mail: publicaciones@cuniv.mec.es

EDUCACIÓN Y DEPORTE

sumario

MONOGRÁFICO

VICENTE MARTÍNEZ ORGA: Presentación 7

GUILLERMO RUIZ LLAMAS Y DOLORES CABRERA SUÁREZ: Los valores en el deporte 9

LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ: Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte 21

ALFONSO MANDADO y PINO DÍAZ: Deporte y educación: pautas para hacer compatible el rendimiento y el desarrollo integral de los jóvenes deportistas 35

ARMANDO CALZADA ARIJA: Deporte y educación 45

FERNANDO NAVARRO VALDIVIELSO: Entrenamiento adaptado a los jóvenes 61

JUAN ENRIQUE VÁZQUEZ MENLLE: Deporte adaptado, necesidad de desarrollo 81

JOAN GUÀRDIA OLMOS: La actividad deportiva como instrumento y agente de formación academica en la Educación Superior Universitaria 95

MELCHOR GUTIÉRREZ SANMARTÍN: El valor del deporte en la educación integral del ser humano 105

ÉLIDA ALFARO: El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición 127

FRANCISCO MUÑOZ RAMÍREZ: El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia . 153

JESÚS VICIANA RAMÍREZ y MIKEL ZABALA DÍAZ: El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos. Una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición 163

JOSÉ LUIS AGUADO GARNELO: La Federación Internacional del Deporte Escolar (ISF) 189

LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ, JOSÉ LUIS GRAUPERA SANZ, MELCHOR GUTIÉRREZ SANMARTÍN y TAMOTSU NISHIDA: El Test Ampet de motivación de logro para el aprendizaje en educación fisica: desarrollo y análisis factorial de la versión española 195

ESTUDIOS

MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO y MIGUEL ANXO SANTOS REGO: Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos 215

MANUEL ALVES RODRÍGUEZ, M.ª DEL CARMEN ORTIZ GONZÁLEZ y MARIAN SERRADAS FONSECA: El método eduterapéutico como estrategia de apoyo al niño hospitalizado 229

VICENTE LLORENT BEDMAR: Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea. El cheque escolar y la escuela en casa 247

JOSÉ MARIANO BERNAL MARTÍNEZ y MARÍA ÁNGELES DELGADO MARTÍNEZ: De excluidas a protagonistas: las mujeres en la construcción de las ciencias escolares en España (1882-1936) 273
ALFREDO FIERRO: Jalones psicoevolutivos para una educación moral 293
CARMEN PÉREZ ESPARRELLS: La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad 305

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

MIGUEL AURELIO ALONSO GARCÍA: Centralidad del trabajo y metas en el trabajo: dos variables claves en orientación laboral 319
JOSÉ MANUEL LAVIÉ MARTÍNEZ: Micro-contextos para la colaboración docente: el caso de los equipos de ciclo 345
EDUARDO M. CERVELLÓ, DAMIÁN IGLESIAS, PERLA MORENO, RUTH JIMÉNEZ y FERNANDO DEL VILLAR: Aplicación de modelos de ecuaciones estructurales al estudio de la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física 371

INFORMES Y DOCUMENTOS

SARA FERNÁNDEZ LÓPEZ y EMILIO RUZO SANMARTÍN: Los procesos de internacionalización y regionalización en la educación superior: un análisis de los países OCDE 385
MANUEL MONTANERO FERNÁNDEZ: Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones 415
MERCEDES SUÁREZ PAZOS: Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares 429
ÁNGEL BLANCO LÓPEZ y TERESA PRIETO RUZ: Un esquema para investigar el progreso en la comprensión de los alumnos sobre la naturaleza de la materia 445
RAMÓN MENDOZA BERJANO: La escritura reflexiva como práctica cotidiana de los pre-adolescentes y adolescentes españoles: situación actual y características asociadas 467
ALFREDO ÁLVAREZ ÁLVAREZ: Las TIC en el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE) 497

RECENSIONES 515

monográfico

VICENTE MARTÍNEZ ORGA
Presentación

GUILLERMO RUIZ LLAMAS Y DOLORES CABRERA SUÁREZ
Los valores en el deporte

LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ
Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte

ALFONSO MANDADO y PINO DÍAZ
Deporte y educación: pautas para hacer compatible el rendimiento y el desarrollo integral de los jóvenes deportistas

ARMANDO CALZADA ARIJA
Deporte y educación

FERNANDO NAVARRO VALDIVIELSO
Entrenamiento adaptado a los jovenes

JUAN ENRIQUE VÁZQUEZ MENLLE
Deporte adaptado, necesidad de desarrollo

JOAN GUÀRDIA OLMOS
La actividad deportiva como instrumento y agente de formación academica en la Educación Superior Universitaria

MELCHOR GUTIÉRREZ SANMARTÍN
El valor del deporte en la educación integral del ser humano

ÉLIDA ALFARO
El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición

FRANCISCO MUÑOZ RAMÍREZ
El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia

JESÚS VICIANA RAMÍREZ y MIKEL ZABALA DÍAZ
El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos. Una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición

JOSÉ LUIS AGUADO GARNELO
La Federación Internacional del Deporte Escolar (ISF)

LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ, JOSÉ LUIS GRAUPERA SANZ, MELCHOR GUTIÉRREZ SANMARTÍN y TAMOTSU NISHIDA
El Test Ampet de motivación de logro para el aprendizaje en educación fisica: desarrollo y análisis factorial de la versión española

Presentación

El año 2004 ha sido declarado, por la Unión Europea, como el «año europeo de la educación a través del deporte», y su principal meta es «sensibilizar a las organizaciones educativas y a las organizaciones deportivas, sobre la necesidad de la cooperación, con el objetivo de desarrollar la educación a través del deporte y su dimensión europea, dado el gran interés que tienen los jóvenes por todo tipo de deporte».

Los artículos de los autores de este monográfico han tratado de recoger los valores que el deporte puede aportar a la educación, así se han desarrollado tesis sobre el valor formativo que tiene el deporte, el entrenamiento adaptado a la edad escolar, el programa deportivo escolar integrado, el deporte adaptado, etc.

Hoy, hablar del valor que el deporte puede aportar a la educación, no es nada novedoso. Aun así siguen sorprendiendo cosas como la que escribía César Navarro no hace mucho, poniendo de relieve la importancia que las autoridades académicas daban al deporte en el ámbito de la educación y la cultura al haber puesto, en un examen de acceso a la Universidad (selectividad) en la asignatura de Lengua, un texto sobre deporte, para que los alumnos hicieran sobre él un análisis lingüístico, sintáctico, conceptual y social de su contenido. Independientemente de este hecho, es necesario aprovechar los valores transmitidos por el deporte para el desarrollo de los conocimientos y competencias que permitan a los jóvenes desarrollar las capacidades físicas y la disposición para el esfuerzo personal.

Otro factor importante que el deporte aporta a la educación es el valor educativo de la movilidad y de los intercambios de estudiantes a través de la organización de encuentros deportivos en el marco de las actividades escolares.

Punto importante es también el valor de integración social que posibilita el deporte en los sistemas educativos. Cada día más, nuestro país precisa de este valor formativo que aporta el deporte para la integración de los inmigrantes, que empiezan a ser una masa importante en nuestra población.

Las acciones realizadas con motivo del año europeo de la educación a través del deporte han sido muchas, y en muchos ámbitos, todas ellas han contribuido a una mayor mentalización, de muchos europeos, en la necesidad de potenciar los valores de la educación y, entre otros, el que aporta el deporte.

VICENTE MARTÍNEZ ORGA
Universidad Politécnica de Madrid

LOS VALORES EN EL DEPORTE

GUILLERMO RUIZ LLAMAS (*)
DOLORES CABRERA SUÁREZ (*)

Resumen. El deporte ha sido considerado tradicionalmente un medio apropiado para conseguir valores de desarrollo personal y social; afán de superación, integración, respeto a la persona, tolerancia, acatación de reglas, perseverancia, trabajo en equipo, superación de los límites, autodisciplina, responsabilidad, cooperación, honestidad, lealtad, etc. son cualidades deseables por todos y que se pueden conseguir a través del deporte y de la orientación que los profesores, entrenadores y familia le den, siempre con el apoyo de todos los agentes implicados en él, de forma que estos valores se desarrollen y perduren en la persona y le ayuden a un completo desarrollo físico, intelectual y social y por añadidura a una mejor integración en la sociedad en que vivimos.

Abstract. Sport has traditionally been considered as a proper means to pursue values of personal and social values; a desire to achieve one's best, perseverance, integration, respect, tolerance, acceptance of the rules, teamwork, record beating, self-discipline, responsibility, cooperation, honesty, loyalty, etc. are desirable qualities and can be achieved through sport and through the orientation that is given by teachers and trainers and families, always with the support of all the agents which are involved in it, so that these values are developed and last in the person and help him or her to develop physically, intellectually and socially and in addition to integrate better in society.

Desde hace mucho tiempo, numerosos autores han venido insistiendo en la necesidad de educar en valores; son varios los estudios que han incidido en este campo y en todos ellos se hace referencia a la redundancia de esta aseveración, ya que si no se educa en valores no sé esta educando realmente. Esta afirmación educativa queda, actualmente, fuera de toda discusión, centrándose el problema actual no en el fundamento de los valores educativos, sino en qué valores son los que deben servir de sustrato y aplicación dentro de los procesos educativos.

La educación física y el deporte han sido y siguen siendo considerados de gran potencial para el desarrollo de valores sociales y personales, aumentando de esta forma su importancia como elemento pedagógico y formativo, pero creando una serie de dilemas a los profesionales de la actividad física sobre cómo queremos que

(*) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Revista de Educación, núm. 335 (2004), pp. 9-19.
Fecha de entrada: 29-03-2004
Fecha de aceptación: 28-06-2004

sea la Educación Física escolar y el Deporte escolar o cómo queremos que sea la práctica de esa actividad motórica en la escuela y fuera de ella, de forma que nos permita alcanzar los valores que deseamos.

La Educación Física, por su relación con el Deporte escolar, debe promover los valores que el deporte debe y puede desarrollar; esta disciplina tiene, a través de sus contenidos y actividades, un enorme potencial para desarrollar al niño tanto física como personalmente y, de esta forma, para contribuir a la mejora de la persona. Las prácticas que se organicen deben buscar el desarrollo integral, el desarrollo del cuerpo y de la mente, de la autoestima, el sentido ético y moral, de responsabilidad, de autonomía, de superación y de relación y aceptación de los demás, aceptación de las normas, de cooperación, responsabilidad, etc. y todo esto en un clima lúdico y de disfrute. En las clases de Educación Física, el niño debe aprender a competir, resolver problemas, dialogar, superarse, ganar y perder, sin menospreciar a los que lo hacen y disfrutar de la práctica como elemento formador, integrador y emancipador.

El deporte forma parte de la educación y la cultura de los hombres desde tiempos remotos, disfrutando de grandes y esplendorosas épocas a lo largo de la historia, pero también ha tenido otras de marginación y ostracismo en las que el desarrollo físico quedó relegado a un segundo plano frente al intelectual. La concepción del deporte no ha sido la misma en el devenir de los tiempos, de modo que, en cada época, la jerarquía e interpretación de los valores no han sido las mismas siempre, resaltándose unos sobre otros y considerando como positivos ciertos valores que en otros tiempos han sido considerados como inaceptables. Y es en ello en lo que radica esa relatividad de los valores y la necesidad de interpretar cada uno de ellos en función de un tiempo y espacio sociocultural concreto.

El deporte es una actividad con diferentes acepciones en función de la óptica de su estudio, largamente analizado y de una gran complejidad, que cambia su significado en tanto se refiere a una actitud y actividad humana como, y sobre todo, cuando nos centramos en una realidad social o en un conjunto de realidades sociales. Nosotros nos centraremos en el concepto de deporte escolar, el cual, según Blázquez (1995), tiene un doble sentido: por un lado, incluye aquellas prácticas físicas que se desarrollan en el ámbito de la institución escolar, y, por otro, a las actividades practicadas en edad escolar, no circunscritas a la escuela, pero cuya realización también debe estar sujeta a una orientación educativa y formativa, aunque sea desarrollada extra-escolarmente.

El deporte es una institución, una forma de vida que se ve con una organización jurídica y material que se vincula a otras instituciones y que tiene a su vez la misión de incorporar el cuerpo en el orden social. Por ello, por su complejidad, no podemos abordar el estudio de la educación física y deporte en términos puramente técnicos, pues el deporte aparece naturalmente vinculado al movimiento y al ejercicio, y el ejercicio es la base de la educación física, es una parte fundamental de ella y su trascendencia social hace que muchas veces sea un elemento señero a la hora de conseguir fines e integraciones que de otra forma parecerían impensables.

Durante mucho tiempo, ha sido considerado como una excelente vía de promoción y desarrollo de valores sociales y personales y han sido numerosos los autores que han señalado valores relacionados con el desarrollo personal, el descubrimiento y la educación social, los cuales perduraran durante toda la vida. Sin embargo, últimamente han surgido voces discrepantes con estas afirmaciones, que se basan en la progresiva relevancia del deporte como fenómeno social y su forma de practicarlo, poniendo en tela de juicio su aspecto formativo en lo referente fundamentalmente a los valores éticos.

En esta línea, Gervilla afirma que:

> También el deporte se ha liberado del lirismo de las virtudes y se ha puesto a tono con la lógica posmoralista, narcisista y espectacular. En la actualidad, el deporte de masas es, en lo esencial, una actividad dominada por la búsqueda del placer, del dinamismo, de la experiencia de uno mismo. Después del deporte disciplinario y moralista, he aquí el deporte ocio, el deporte salud, el deporte desafíos. La emoción corporal, el placer, la sensación, el equilibrio íntimo, la forma física y psicológica son hoy los emblemas más significativos del individualismo narcisista. Ya no del deporte aristocrático, sino del deporte a la carta, en el que cada día aumenta la gama de ofertas diversificadas en las que todas pretenden el culto al cuerpo. Así el deporte se ha desmoralizado, se ha liberado de cualquier ideal trascendente que no sea el triunfo del mismo. El deporte pues por sus propias características de competitividad, eficiencia, record, espectáculo e incluso, de desmesura física se ha convertido frecuentemente en la desnaturalización de la educación física y puede que incluso en antieducativo (Gervilla, 2000, tomado de Gutiérrez, 2003, p. 74).

Por otra parte, la educación física es ante todo educación. El hombre expresa de algún modo su peculiar manera de ser y la conforma. Como educación no es, claro está, sólo educación del cuerpo, sino del hombre; pero, como física, lo es de una manera muy directa a través del cuerpo, en tanto éste puede ser una vía de enriquecimiento humano y de desarrollo global del sujeto sin descuidar todos los ámbitos que integran la personalidad.

Por esta razón, el profesional de la actividad física y el deporte debe fomentar esa totalidad formativa de esta actividad y debe promover la adquisición de valores deseables a través de su práctica, si bien debemos señalar, tal y como dice Fraile,

> con la mera participación no se garantiza la adquisición de valores educativos (Fraile, 1996, p. 3).

Así mismo, Petrus indica que:

> son las condiciones de su práctica las que confirman sus posibilidades educativas. El deporte puede favorecer la adquisición de competencias sociales si su diseño es el adecuado (Petrus 1999, p. 32).

Siguiendo esta misma línea de reflexión, Arnold (1991) indica que el deporte puede utilizarse con buenos y malos propósitos. Bien aplicado, puede enseñar resistencia y estimular un sentimiento de juego limpio y un respeto por las reglas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los del grupo. De esta manera, el deporte como universal cultural del siglo XXI engloba un amplio repertorio de símbolos, valores, normas y comportamientos que lo identifican y diferencian con nitidez de otras prácticas sociales.

Entender esto significa ser consciente de su validez como herramienta pedagógica necesaria para participar y promover un modelo de relación educativa que favorezca la igualdad de oportunidades a través de la integración y, al mismo tiempo, el reconocimiento de las identidades minoritarias a través de la atención a su diversidad cultural.

La estructura del deporte refleja diferentes esquemas de participación y modelos de comportamiento de las personas en relación con cada estructura deportiva. Gutiérrez, en su obra «Valores sociales y deporte», propone un modelo para el desarrollo y promoción de valores sociales y personales a través de la actividad física y el deporte, en el que se contemplen todos los estamentos susceptibles de ejercer algún tipo de influencia sobre la formación del esquema de valores de cada persona, basándose este modelo en que no se le pide a nadie que asuma completamente la responsabilidad del proceso de todo el modelo, sino que cada uno, en función del rol que le corresponde, asuma su papel, que los demás ya harán el resto: los padres, los deportistas, los organizadores y los pro-

fesores y entrenadores, asumiendo el compromiso de su función, la educación, ya sea deportiva o general, teniendo siempre presente el repertorio de valores que una sociedad pluralista, de respeto y orientada hacia la igualdad, demanda. Por su parte, Torralba considera que la exigencia de la participación de todos los sectores implicados fundamentará el éxito del proyecto, entendiendo que este proceso debe realizarse a través de una intervención social general que se fundamentaría en los siguientes apartados:

- *Intervención desde los valores de la persona y su entorno*. Cada deportista es más proclive a unas determinadas características, algunas de ellas derivadas de su propia naturaleza y otras que provienen del ambiente en el que se encuentra inmerso. Para educar en valores sociales y personales a los jóvenes deportistas, será muy conveniente y útil conocer qué es lo que ellos valoran de la actividad físico-deportiva y qué defienden las personas de su entorno.
- *Intervención social general*. Desde el ámbito educativo, para los valores relacionados con el deporte, pueden seguirse gran parte de los esquemas diseñados para la educación en valores desde el marco general de la enseñanza. El fin principal de la educación, como claramente viene especificado en la LOGSE, es el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, el desarrollo integral de todos los factores que la componen: intelectual, corporal, social, afectivo y ético-moral.

En el contexto escolar y deportivo, debemos analizar y decidir cuáles son los valores que merecen ser prioritariamente potenciados en función de los diferentes planteamientos educativos. La escuela integradora es profundamente educativa porque reúne a niños que tienen capacidades, intereses y aptitudes muy diversas y que han de convivir, trabajar y hacer camino todos juntos. Cuando los alumnos se relacionan y se comunican, muestran sus potencialidades y también sus limitaciones y debilidades; el hecho de aceptar unas y otras permite la convivencia y la tolerancia, pero también ayuda a reconocer los propios méritos y a admitir las propias ausencias. Educar en la diversidad no resulta fácil en nuestra sociedad desigual y competitiva; por eso existe un gran abismo entre lo que se quiere hacer y lo que resulta de la práctica diaria.

No cabe duda de que uno de los mayores problemas a los que se enfrenta un profesional de la enseñanza es aquél en el que infieren no ya sólo los componentes relacionados con los contenidos teóricos y prácticos que pretendemos transmitir a nuestros alumnos, sino, además, y sobre todo, aquellos elementos referidos a una educación en actitudes. El hecho de que la educación no sea sólo una formación epistémica del individuo, sino una educación más completa del mismo, hace que se reoriente su tradicional sentido de la información atenuándolo en beneficio de aquélla a la que todos consideramos como fiel reflejo de la naturaleza humana: la formación integral. Por esto, se hace necesario que el docente se haga cargo de la educación moral del alumno, proveyéndole a éste de un sistema de valores que le permitan actuar y comportarse de forma honesta consigo mismo y con los que le rodean.

La tarea del educador supone asumir una serie de responsabilidades en cuanto a una educación de valores se refiere. El diseño curricular propone esta concepción donde

> la educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que ha de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir con el respeto a las cre-

encias y valores de los demás (Currículo de Educación Primaria, 1992)

de forma que sea posible integrarse en la sociedad, de una forma libre y tolerante, si bien todo esto no es posible si no existe una colaboración, coordinación e integración con la familia.

No obstante, debemos también considerar uno de los instrumentos que el docente utiliza en este empeño: el currículo. Ahora bien, toda vez que nos hemos situado, nuestro punto de partida, el problema que nos planteamos es el siguiente: ¿se refleja una educación en valores a través del currículo de Educación Física? Si esto es así, ¿a qué valores se les otorga más importancia?

EL CONCEPTO DE *VALOR*

En la sociedad actual, los valores y creencias están presentes con una constancia inexorable; vivimos inmersos en ellos y nuestra vida se ve determinada por una ideología propia del tiempo en el que se desarrolla y del contexto en el que nos encontramos. Tal y como afirma Gómez Rijo, constantemente estamos siendo abordados por una serie fenómenos y de hechos que consideramos «deseables»; así, la sociedad occidental actual se caracteriza por el consumismo, el materialismo, el hedonismo, el narcisismo..., algo que, en muchos casos, es ajeno a nosotros (como parte de una aculturación) y, sin embargo, lo aceptamos como propio y declaramos como legítimo.

Valor es un término polisémico y, por ende, abarca una gran cantidad de significados que pueden dar lugar a descontextualizar su sentido. Con el fin de ofrecer al lector una postura esclarecedora acerca de cuál es el significado que distintas disciplinas otorgan al concepto de valor, a continuación, y siguiendo a Gómez Rijo, podemos ver las diferentes acepciones que ese término tiene en función de la disciplina que lo analiza:

D.R.A.E.

> Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase (D.R.A.E., 1992).

Psicología

> Interés que conduce a un objeto; estima que se tiene por una persona (Larousse, 1996).
> Un fin generalizado que guía el comportamiento hacia la uniformidad en una diversidad de situaciones, con objeto de repetir determinada satisfacción autosuficiente (Fallding cit. por Acuña, 1994).

Sociología

> En sentido sociocultural, y desde un punto de vista sociológico, fines y orientaciones fundamentales, generales y centrales de las acciones humanas y de la convivencia social dentro de una subcultura, una cultura o incluso en el conjunto de la humanidad. (...) Los valores, por tanto, están determinados por la historia, son culturalmente relativos y cambiantes y, en consecuencia, pueden ser configurados conscientemente (Hillmann, 2001).
> Conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o evaluación de la conducta y los eventos, y están ordenados por su importancia relativa (Schwartz y Bilsky cit. por Gutiérrez, 2003).

Psicología Social

> Un valor es una creencia duradera en que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia (Rokeach cit. por Gutiérrez, 2003).

Ciencias de la educación

> Los valores son los criterios, los pensamientos, las decisiones que permiten clarificar y

> acertar qué es lo que se debe potenciar en una cultura como educativo (...) para que el ser humano se desarrolle y perfeccione, esto es, se eduque (Flores y Gutiérrez, 1990, p. 1.787).

Como vemos, por valor podemos interpretar aquello que, en su sentido más práctico, se centra más en un medio para la consecución o realización de algo que como una conducta con un propio fin, señalando, y todos los autores coinciden, el *valor* como aquellos ideales deseables que, siendo compartidos por los miembros de una sociedad y/o cultura, tienden a concretizar un determinado modo de comportamiento.

Ferrater Mora atribuye una serie de características al concepto valor de entre las cuales creemos necesario señalar: *el valer* (consideran algo como deseable), *objetividad*, *no-independencia, polaridad* (a un valor le corresponde su opuesto), *cualidad, y jerarquía* (no todos valen igual) (Ferrater Mora, 1990).

Por otro parte, nos encontramos con otros conceptos como son las actitudes, las creencias y las normas, las cuales muchas veces se utilizan en lugar del concepto valor, pero que en ningún caso son sinónimos del mismo.

Con frecuencia, estos términos suelen confundirse, hasta el punto de utilizarse como sustitutivos del mismo. A continuación, veremos cuál es la definición de cada uno y en qué se diferencian entre ellos y con respecto al concepto *valor*.

Con respecto a las *actitudes*, se puede decir que son fenómenos psicosociales intra-personales conformados a partir de la interacción del sujeto con el ambiente (Gutiérrez, 2003).

La diferencia con el valor es el nivel de creencias que la componen. Así, mientras los valores se refieren a creencias trascendentes y últimas, las actitudes aluden a creencias con respecto a personas o situaciones concretas las cuales orientan y condicionan la vida de los individuos de una determinada manera, lo cual lleva a las personas a adoptar determinados comportamientos en función de su creencia con respecto a una actividad concreta o a la vida en general.

Por otra parte, las normas son aquellas pautas de conducta que generan un sentido de cumplimiento:

> reglas, estándares, expectativas o guías que definen las situaciones sociales. Son pautas abstractas de una conducta específica situada en la mente del actor, que adquirió sus expectativas normativas de otros (padres, compañeros, maestros, etc.); pero, una vez interiorizadas, las normas crean en la persona un sentido de obligación (Acuña 1994).

Hillmann las define como

> conductas exigidas por el entorno social o por los compañeros de interacción a las que desempeñan roles u ocupan posiciones sociales (Hillman 2001).

Por lo tanto, la diferencia entre valores y normas estriba en que los primeros son ejemplos de conducta y las segundas, sin embargo, son particularizaciones de los primeros que los potencian y afianzan.

EL CURRÍCULO COMO ELEMENTO INTEGRADOR DE LOS VALORES

García Ruso considera el currículo como una construcción histórica, social y cultural que debe permitir enfocar y organizar la praxis educativa, implicando la realización dialéctica de elementos como la teoría y la práctica, la educación y la sociedad, surgiendo por lo tanto ante la necesidad de una organización y en la transmisión de la cultura social.

Podemos encontrar otras definiciones que nos ayudarán a comprender la visión e importancia del currículo en la actualidad.

> Definimos el currículo como la formalización de la teoría y práctica educativa escolar (Lorenzo Delgado, 1994, p. 127).

Para este último autor, estructurar y dar coherencia a la enseñanza supone e implica al menos las siguientes cuestiones:

- El currículo no es sólo un producto en el que se indica lo que el alumno deba aprender en la escuela. Es sobre todo una actividad mediante la cual la escuela:
  - Socializa a las nuevas generaciones
  - Transmite la cultura
  - Sistematiza los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La actividad de dar forma, de cristalizar en la práctica una determinada concepción teórica de la enseñanza que es el currículo es de naturaleza compleja y dinámica.
- En el vocablo escolar utilizado para la definición del currículo se recogen contextos en los que la enseñanza adquiere diferentes formas, su formalización, de manera intencional y sistemática, entrando en juego tres contextos:
  - La sociedad con sus estructuras y su dinámica de ideologías, poder político, grupos dominantes, etc.
  - La escuela traduce y reinterpreta las propuestas oficiales del currículo.
  - El aula donde se lleva a cabo la práctica más directa.
- Existe una serie de cuestiones que deben tener respuesta para poder configurar una determinada concepción de la enseñanza, más aún si tenemos en cuenta que la propia LOGSE en su artículo 4.1 recoge que:

> A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

De acuerdo con Navarro Adelantado (2002), las distintas definiciones de currículo se pueden agrupar en tres ámbitos: como contenido, como planificación y como realidad interactiva en la cual entran en juego los valores y su potenciación de cara a los alumnos que se forman.

LOS VALORES EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA

Existen diferentes planteamientos para extraer los valores relevantes de la práctica físico-deportiva y en función de estos planteamientos encontramos diferentes clasificaciones y recopilaciones de éstos. Así, un primer procedimiento es mediante las conclusiones extraídas de foros científicos en los que participan expertos sobre el tema y aportan sus propios repertorios de valores; de igual modo, esta propuesta puede surgir de la entrevista directa o indirecta a los participantes de diferentes deportes, a los cuales se les interroga sobre aspectos relevantes de la práctica deportiva; la utilización de escalas y cuestionarios permite obtener conclusiones sobre los valores de la educación física y los deportes, y, por ultimo, utilizando el análisis de las manifestaciones deportivas tanto en tiempo real como mediante el uso de filmaciones.

A continuación presentamos algunas de las clasificaciones de los valores que han sido recogidas por diferentes autores:

TABLA I

Valores de la práctica deportiva, recopilados por Frost y Sims (1974)

DIMENSIÓN GENERAL	
Justicia y honestidad	Comportamiento ético
Autosacrificio	Autocontrol
Lealtad	Justicia
Respeto a los demás	Humildad
Respeto por las diferencias culturales	Perfección en la ejecución
Juego limpio	Verdad
Eliminación de prejuicios	Intercambio cultural
Amistad internacional	Autorrealización máxima
DIMENSIÓN PSICOSOCIÁL	
Disfrute, diversión, alegría	Lealtad, integridad
Autoestima, autorrespeto	Honestidad, deportividad
Respeto a los puntos de vista diferentes	Valor
Respeto a los adversarios	Respeto a las decisiones de los árbitros
Control emocional, autodisciplina	Determinación
Juego con los límites propios	Autorrealización
Tolerancia, paciencia, humildad	Salud y bienestar físico
Liderazgo y responsabilidad	Amistad, empatía, cooperación
DEPORTE RECREATIVO Y AIRE LIBRE	
Uso creativo del tiempo libre	Iniciativa, originalidad
Estética	Reconocimiento personal
Disfrute y satisfacción personal	Independencia
Participación familiar	Intereses vocacionales
Evasión emocional	Nuevos y continuos desafíos
Participación no competitiva	Logro personal, autorrealización
Autodisciplina y autorrespeto	Aprecio y respeto por la naturaleza
Bienestar físico y psicológico	Control emocional y responsabilidad
Comunicación	Comprensión de sí mismo y de los demás
Liderazgo	Lealtad hacia el grupo
Promoción del logro y la experiencia	Relajación

CONCLUSIONES

Como podemos ver, son numerosos los autores que ponen de manifiesto la posibilidad de abordar desde la educación física y el deporte el desarrollo de valores, bien desde una perspectiva general, bien relacionándolo con temas transversales del currículo o bien desde una perspectiva particular y pormenorizada que incluye la catalogación de estos valores. Siendo el contexto de la práctica deportiva un excelente lugar para el desarrollo de valores sociales y personales de alumnos y deportistas, es necesario poner una intención precisa en la educación de estos valores; si lo que queremos es una adquisición de los mismos, no sólo la práctica lo garantiza; debe existir una intencionalidad y organización a tal efecto.

TABLA II

Valores considerados por Gómez Rijo (2003), relacionado con los valores presentes en el currículo de Educación Física para primaria

TOLERANCIA	Aceptación de diferencias hacia actitudes, opiniones y conductas de los alumnos, al margen de prejuicios
INTEGRACIÓN	Inclusión de todos los alumnos sin distinción de raza, género, religión, clase social o capacidad, de tal forma que se considere como un todo homogéneo.
SOLIDARIDAD	Incorporación desinteresada de uno o varios alumnos a un grupo para una causa o empresa común.
COOPERACIÓN	Actuación conjunta de todos los alumnos o de un grupo para alcanzar un objetivo común.
AUTONOMÍA	Independencia del alumno en su comportamiento.
PARTICIPACIÓN	Realización de la tarea propuesta.
IGUALDAD	Oportunidad de acceder a cualquier situación con las mismas condiciones.

TABLA III

Valores considerados en la Educación Física y los deportes por Gutiérrez (1995)

DEPORTE	**EDUCACIÓN FÍSICA**
Logro y poder	Sociabilidad
Deportividad y juego limpio	Éxito personal y del grupo
Expresión de sentimientos	Creatividad y cooperación
Compañerismo y diversión	Compañerismo y diversión
Habilidad y forma física	Superioridad y auto imagen

Se debería potenciar el desarrollo de estos valores desde los currículos educativos de las diferentes etapas, concretando los contenidos referentes a los mismos de una forma explícita, concienciando a los profesores y entrenadores de su papel dentro de este desarrollo y de lo determinantes que son sus posturas al respecto de cara a los alumnos y deportistas, desarrollando los valores auténticos del deporte y relativizando la influencia de factores externos, como, por ejemplo, las recompensas económicas, en el desarrollo de estos valores.

Esta concienciación pasa por dejar claro que el deporte por sí sólo no educa; son los profesores y entrenadores, los padres y

las madres los responsables de que esto suceda y, por lo tanto, su coordinación es fundamental. De igual forma, parece claro al analizar los conceptos relacionados con este término que un planteamiento unilateral de los mismos no conduciría a los fines deseados, debiendo promover su desarrollo desde un planteamiento general en el que todos los estamentos involucrados aúnen esfuerzos, instituciones educativas y deportivas, técnicos, entrenadores y profesores, y familias ofreciendo programas y actividades consensuados y organizados de actividades.

La trasmisión de valores mediante la práctica deportiva, el desarrollo de valores personales y sociales debe hacerse mediante un planteamiento que considere las características y circunstancias de los alumnos y deportistas, las del contexto, y las de los agentes implicados en el mismo, de forma que se generen unas directrices precisas que fomenten ese gran potencial que atesora la práctica deportiva.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, A.: *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*. Granada, Universidad de Granada, 1994.

ARNOLD, P.: *Cuerpo, movimiento y currículo*. Madrid, Morata,1991.

BLÁZQUEZ, D.: *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, Inde, 1995.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA, Vigésima primera edición. Madrid, Espasa Calpe, 1992.

DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA. Barcelona, Larousse, 1996.

FERRATER MORA, J.: *Diccionario de Filosofía*. Madrid, Editorial Alianza, 1990.

FLORES, G.; GUTIÉRREZ, L. (dirs.): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Paulines, 1990.

FRAILE, A.: *Una propuesta de Juegos Escolares para la Educación Primaria*. Universidad de Valladolid, 1996.

FROST, R. B.; SIMS, E. J., en GUTIÉRREZ, M.: *Manual sobre educación física y el deporte*. Barcelona, Paidos, 2003.

GARCÍA RUSO, H. Mª: «Diferentes perspectivas acerca de la teoría curricular en el campo de la Educación Física», en ROMERO S. (coor): *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares de primaria*. Sevilla, Wanceulen, 1994.

GERVILLA, E.: *Valores del cuerpo educando*. Barcelona, Herder, 2000.

GÓMEZ RIJO, A: *Educación Física y valores: análisis de la presencia de valores en el currículo de educación física para la etapa de primaria de la Comunidad Canaria*. Comunicación presentada al XXI Congreso Nacional de Educación Física. Puerto de la Cruz, 2003.

GUTIÉRREZ, M.: *Valores sociales y deporte*. Madrid, Gymnos 1995.

— *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona, Paidos, 2003.

HILLMANN, K. (dir.): *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona, Herder, 2001.

LORENZO DELGADO, M.: «Los fundamentos del currículo», en *Didáctica general, un enfoque curricular de Sáenz Barrio, O.* Alcoy, Marfil, 1994.

MEC: *Debate del D.C.B.: Informe y Síntesis*. Madrid, MEC, 1991.

— *Decreto del Curriculum*. Madrid, MEC, 1992.

NAVARRO, V.; FERNÁNDEZ, G.: «La evaluación de las estrategias en Educación Física», en *Revista Apunts, Educación Física y Deportes*, 31 (1993), pp. 27-38.

PETRUS, A.: «El deporte como factor de socialización», en TOMAS, J. (ed.): *Trastornos por abuso sexual en la infancia y adolescencia. Valor educativo del juego y del deporte*. Barcelona, Laertes, 1999, pp. 5-20.

SÁNCHEZ CEREZO, S. (dir.): *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid, Santillana, 1988.

TORRALBA JORDÁN, M. A.: *El deporte paralímpico: paradigma de integración social*. Comunicación presentada al XXI Congreso Nacional de Educación Física. Puerto de la Cruz, 2003.

COMPETENCIA MOTRIZ, PROBLEMAS DE COORDINACIÓN Y DEPORTE

LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ (*)

Resumen. La Educación Física escolar tiene entre sus responsabilidades el desarrollo de la competencia motriz y el deporte es una de las vías que puede ayudar a alcanzar este objetivo. Son numerosos los escolares que se benefician de los efectos educativos que la práctica deportiva otorga, pero para poder disfrutarlos se hace necesario el dominio de toda una serie de técnicas y procedimientos de actuación, algo que no resulta fácil para un sector de la población escolar que oscila entre el 65% y el 22%. Estos escolares poseen problemas evolutivos de coordinación motriz y están presentes en todas las clases de Educación Física. Existe la necesidad de conocer más a fondo esta condición de dificultad y proponer soluciones que les ayuden a ser y sentirse más competentes en el gimnasio y en el campo de deportes. Este artículo aborda esta problemática con la intención de sensibilizar a los profesionales sobre esta cuestión.

Abstract. One of the main objectives of Physical Education in schools is the development of motor competence in children. Sport is an important tool for the achievement of this objective and many school children practice sport and get the its benefits, but it is necessary the to be competent in different techniques something that can be very difficult for some children because they manifest developmental coordination problems and its prevalence are between 6% to 22% of school children. They are present in every physical education class and it is necessary to understand this condition in order to promote sports programs that help them to overcome these difficulties. This paper has the objective of participating of this problematic to physical education teachers and made them more sensitive to this condition.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo, en el año de la Educación a través del Deporte, es sensibilizar a los profesionales de la Educación Física y el Deporte de la existencia de un sector de escolares que presentan verdaderas dificultades para poder aprender las habilidades complejas que forman parte de los programas de aprendizaje deportivo. Estos alumnos y alumnas suelen ser calificados de «poco avispados, indolentes, desmañados, incompetentes, patosos, incapaces, torpes, etc.» y no reciben los beneficios educativos que las actividades deportivas podrían ofrecerles.

(*) Universidad de Castilla-La Mancha.

Fecha de entrada: 29-03-2004 Fecha de aceptación: 28-06-2004

Una de las primeras constataciones que pueden realizarse es que las sesiones de aprendizaje deportivo son en esencia sesiones de logro, de logro motor, en el que la coordinación y la competencia son algunas de sus claras expresiones; de ahí que los escolares se afanen por mostrar su competencia controlando el balón, zafándose de sus compañeros o realizando un movimiento gimnástico sobre la colchoneta, por lo que ser competente en Educación Física y Deporte suponga la capacidad de ajustar los patrones de movimiento a las circunstancias cambiantes del medio (Salvesberg, Davids, Van der Kamp y Benett, 2003).

Pero, *¿qué ocurre cuando de forma continuada estos intentos por ser competentes son fallidos, cuando en los juegos de persecución son siempre atrapados, superados y eliminados en los primeros compases del juego, cuando al lanzar una pelota está no va adonde deseaba o cuando no son capaces de compartir los materiales con sus compañeros de manera coordinada?* Es ésta una circunstancia en la que los beneficios educativos del deporte empiezan a tambalearse y, por lo tanto, que los educadores necesitan considerar, ya que para estos escolares ir a las sesiones deportivas se convierte en un motivo para el desasosiego, para la inquietud cuando no para la humillación, puesto que no se consideran capaces de coordinar sus movimientos como se reclama en los deportes; de ahí que sea común escucharles decir que «no sirven para el deporte».

Tinning (1992, p. 23) recoge unas reflexiones de uno de estos escolares que de forma clara muestra sus preocupaciones cuando asistía a las sesiones de Educación Física:

> Yo siempre era uno de los últimos en ser elegido para los juegos de equipo. Siempre procuraba ponerme en una posición alejada respecto a la pelota, con la esperanza de que no viniera hacia mí, ya que normalmente se me caería y quedaría muy avergonzado. Cuando me tocaba batear siempre esperaba hasta el final y deseaba que mi turno pasara rápidamente.

La falta de competencia motriz invita a que algunos escolares sean ridiculizados por sus compañeros y a que sean excluidos de los juegos deportivos por su bajo rendimiento motor (Causgrove y Watkinson, 1994). Este fracaso incrementa los sentimientos de incompetencia así como unos niveles mayores de ansiedad (Ruiz, 1995).

DEPORTE Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ

Parece adecuado indicar que una de las finalidades de practicar los deportes es llegar a ser competente en los mismos, de la misma manera que mediante otras materias se trata de conseguir que los alumnos sean competentes en el manejo y empleo del lenguaje, en el razonamiento matemático o en la relación con los demás o el ambiente.

El concepto de competencia no es un concepto unitario, que pertenece a un campo de estudio concreto; así, es común encontrarla con calificativos diferentes como *competencia ambiental,* referida a la forma eficaz de tratar con ambientes inmediatos; *competencia social* como la habilidad para construir, acceder y mantener relaciones de apoyo importantes; *competencia intelectual,* la relacionada con la eficacia al responder a tareas eminentemente cognitivas, o *competencia motriz,* que se refiere a cómo es la forma de actuar de los escolares cuando tratan de solucionar una tarea motriz compleja (Ruiz, 1995). Esta competencia motriz manifiesta un transcurso evolutivo y numerosos autores la han relacionado con un tipo de *inteligencia sobre las acciones* o inteligencia operativa que supone *conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo llevarlo a cabo y con quién actuar,* en función de las condiciones cambiantes del medio (Connolly y Bruner, 1973). Esta noción conectaría con lo

expresado por Gardner (1983) cuando indica la existencia de una inteligencia cinestésico-corporal en su propuesta de las múltiples inteligencias. No obstante, fue White quien en 1959 la pone en la literatura psicológica para referirse a la «capacidad de un organismo para interactuar con su medio de manera eficaz y eficiente».

Las sesiones de aprendizaje deportivo suponen una constante interacción con el medio en el que el escolar debe moverse de manera eficaz y eficiente, para conseguir objetivos que cambian constantemente; de ahí que llegar a ser competente en el deporte suponga un proceso dinámico y complejo caracterizado por una progresión de cambio en el control de toda una serie de procedimientos técnicos de actuación de manera aislada o en relación con otros y con objetivos diferentes (Ruiz, 1995).

Ser competente en el deporte supone dominar todo un repertorio de respuestas pertinentes para situaciones que, en una elevada frecuencia, son nuevas. En palabras de French y Thomas (1987), los sujetos competentes

> poseen una red semántica de conocimiento declarativo y un sistema de conocimiento procedimental, que les permite formarse, con más facilidad que los menos competentes, planes abstractos de solución de problemas, incluso aunque puedan presentar dificultades para describir detalladamente el conocimiento procedimental empleado para solucionar dicho problema (p. 265).

Los escolares aprenden a ser competentes porque aprenden a interpretar mejor las situaciones que reclaman una actuación eficaz y porque desarrollan los recursos necesarios para responder de forma ajustada a las demandas de la situación; esto va a suponer el desarrollo de un sentimiento de competencia para actuar, de sentirse confiados de poder salir airosos de las situaciones-problema planteadas en el deporte y manifestar la alegría de ser causa de transformaciones en su medio; de ahí que el deporte se convierta en un escenario privilegiado para del desarrollo de la competencia motriz.

La cuestión que se plantea es qué ocurre con aquellos alumnos y alumnas que no son capaces de solventar las tareas que les proponen en las sesiones de aprendizaje deportivo y que manifiestan una amplia variedad de problemas en el cálculo de las distancias y de los tiempos, además de no coordinar de forma eficiente sus movimientos y la relación con otros compañeros en los juegos.

Es ahí donde surge la necesidad de comprender los procesos de coordinación y de llegar a ser competente en los deportes, y en esta cuestión una de las aportaciones relevantes es la de Nicolás Bernstein (1967). Para este autor, la clave estaba en comprender cómo el sistema humano era capaz de hacer cooperar tantas y diferentes partes en unidades de conducta; de ahí que esta cuestión se haya conocido como *el problema de Bernstein o el problema de los grados de libertad*. Lo que sucede en los niños con problemas de coordinación es que no existe el orden que cabría esperar, falta la cooperación y, por lo tanto, las soluciones que ofrecen a las tareas son poco eficaces.

Siguiendo las ideas de Bernstein, un escolar al aprender un deporte debería ser capaz de establecer sinergias o estructuras de coordinación que le convirtiesen en un sistema controlable, y este proceso de aprender a coordinar sus acciones no puede ser equivalente a reproducir un mismo conjunto de órdenes nerviosas una y otra vez, sino que supone el desarrollo de una competencia (*dexterity*) para resolver una tarea motriz de forma diferente cada vez que la tiene que llevar a cabo (Bernstein, 1962).

Si relacionamos estas ideas con las emanadas de los sistemas dinámicos y de la psicología ecológica, el proceso de desarrollo de la competencia motriz supone, como la emergencia dinámica y compleja

de patrones motrices coordinados en el que interactúan de forma intensa las características del propio escolar, las peculiaridades de las tareas deportivas que se deben dominar y el propio contexto de aprendizaje (Newell, 1986).

De este modo, al practicar las diferentes técnicas deportivas y en los sucesivos ensayos, el escolar prueba diferentes soluciones hasta encontrar la más aceptable al objetivo planteado, y, en su interacción con los materiales y las exigencias de las tareas, percibirá lo que con cada material puede realizar después de un proceso de búsqueda y descubrimiento. Los escolares con problemas evolutivos de coordinación motriz fallan al explorar y buscar soluciones, se quedan centrados en su solución, que no siempre es la más adecuada para poder interactuar en el juego. Se sienten atraídos como por un imán a repetir una y otra vez aquello que les produce más satisfacción, desechan la idea de desestabilizarse para conseguir nuevos logros, por lo que el profesor tiene que sutilmente modificar las condiciones de práctica para provocar dichas inestabilidades en un grado que no favorezca sentimientos de incompetencia.

Esta concepción del aprendizaje está basada en una exploración activa por parte del sujeto de las posibilidades que su organismo le ofrece en un medio concreto; es un proceso de descubrimiento en el que el sujeto explora su espacio perceptivo-motor de trabajo y en el que ensaya las soluciones y estrategias que considera que mejor se amoldan o sintonizan con dicha situación, supervisado por el docente que apoya dicho proceso organizando el contexto para su exploración.

Son los procesos de estabilidad e inestabilidad que se manifiestan en estas situaciones de aprendizaje los que presentan un enorme interés para los profesores y técnicos cuando se trata de trabajar con escolares con dificultades de coordinación, ya que en ellos se va desgranando la competencia infantil para el dominio deportivo de manera única e individual (Delignières, 1998; Handford, Davids, Bennett y Button, 1997).

LAS DIFICULTADES DE COORDINACIÓN MOTRIZ

Desde los años 1970, ha ido creciendo el interés por conocer más a fondo las razones por las cuales niños y niñas que no poseen ningún daño neurológico conocido o detectado, que no poseen ninguna alteración morfológica o funcional y que poseen un cociente intelectual promedio e incluso alto manifiestan dificultades para aprender y llevar a cabo tareas como las deportivas, que requieren coordinación y fluidez motriz.

Tal vez sea Gubbay (1974) uno de los estudiosos que de forma más intensa manifestó la existencia de esta condición y la necesidad de su estudio, dándole una entidad propia frente a otro tipo de dificultades. Los términos empleados por diversos investigadores, pedagogos y clínicos para denominar a esta dificultad han sido numerosos, tales como: *Dispraxia evolutiva, dificultades perceptivo-motrices, problemas de coordinación motriz, disfunción cerebral mínima, parálisis cerebral mínima, problemas de movimiento, infantilismo motor, torpeza congénita, retraso motor o torpeza motriz* (Flem Maeland, 1992; Da Fonseca, 1986; Russell, 1988; Sudgen y Keogh, 1990; Ruiz, 1987; Arnheim y Sinclair, 1976; Cratty, 1979; Henderson, 1993; Wall *et al.*, 1986). En la actualidad, es común que esta condición sea denominada: Desórdenes evolutivos de coordinación motriz (DCD) (APA, 1994) o desórdenes evolutivos específicos de la función motriz (DEFM) (WHO, 1992).

Sea cual fuere la denominación adoptada y al margen de los matices, el hecho es que la mayoría de las clases de Educación Física y escuelas deportivas presentan

alumnos o alumnas que se destacan por sus dificultades para moverse con coordinación y mostrar rendimientos motrices de calidad. Estos escolares presentan dificultades para correr con eficacia, manejar o atrapar un balón, esquivar un móvil, para saltar alternada y rítmicamente, para combinar sus acciones con las de otros compañeros de equipo, rodar su cuerpo o cambiar de posición, combinar secuencias de movimientos, planificar sus acciones o anticipar las acciones de otros, todo lo cual es necesario para poder participar en los juegos y deportes.

Como indican Arheim y Sinclair (1976), su apariencia es de incompetencia para coordinar sus movimientos, siendo éstos excesivos y poco eficaces. Su caracterización recoge todos estos aspectos de tal manera que se espera de ellos que no sean capaces de ajustarse a las demandas que los programas de Educación Física y deportes presentan en la actualidad porque no poseen los recursos, ni la competencia, necesarios para ello. Sus rendimientos motrices van por detrás de los de sus iguales y, además, suelen ser conscientes de ello, lo que agrava el panorama.

En diferentes revisiones de investigaciones llevadas a cabo (Henderson, Knight, Losse y Jogmans, 1991; Sudgen y Wright, 1998; Parker y Larkin, 2003; Cermak y Larkin, 2002; Ruiz, 2004), pues son numerosos los estudios que se han llevado acabo en los últimos años (Sugden y Wright, 1998), se ha establecido una cierta caracterización de estos escolares, y digo cierta porque si algo les es característico es su heterogeneidad, la existencia de subgrupos (Lyytinen y Ahonen, 1988; Hoare, 1994; Sudgen y Wright, 1995; Miyahara *et al.*, 1996), en los que se expresan diferentes dificultades en diferentes ámbitos de su competencia motriz.

Sea como fuere, es habitual que estos escolares hayan manifestado:

– *Un cierto retraso en su desarrollo motor con respecto a los compañeros y compañeras de su edad.*

– *Desde temprana edad sus padres han podido constatar cómo mostraban dificultades para el manejo y empleo de objetos y utensilios, para vestirse, limpiarse los dientes o atarse los cordones de las zapatillas, tareas que eran realizadas con excesiva lentitud.*

– *Los profesores de educación física suelen destacar en ellos y ellas sus problemas con las tareas de equilibración, los lanzamientos y atrapes, los golpeos con instrumentos como las raquetas o conducciones de la pelota con el pie para posteriormente golpearlo a portería. Les llama la atención la inconsistencia de sus actuaciones, observándose una extremada variabilidad en las mismas así como la presencia de movimientos extraños que poco ayudan a su eficacia. Seguir el ritmo de las palmas, de un pandero o de la música para moverse a su son es tarea casi imposible. Del mismo modo se observan dificultades para el control de la fuerza al realizar tareas de balón por lo que sus compañeros evitan su presencia para no ser dañados por un balonazo descontrolado. En definitiva, los profesores se percatan de las dificultades que estos escolares tienen para establecer un plan de acción y llevarlo a cabo.*

Son diferentes los estudios que se han realizado para establecer cuál es la presencia real de esta problemática en la escuela, y en la actualidad la estimación más aceptada es aquélla que oscila entre el 6% y el 22% de los escolares (Sudgen y Keogh, 1990; Henderson, Knight, Losse y Jogmans, 1991; Geuze y Börger,1993; Revie y Larkin, 1993; Parker y Larkin, 2003).

Asimismo, se ha especulado sobre cuál es el momento en el que esta circunstancia se manifiesta; así, para Van Dellen, Vaessen y Schoemaker (1990) son los 7 y 8 primeros años en los que los problemas de coordinación tienen su expresión, sin duda porque es el tramo de edad en el que el desarrollo motor infantil está en pleno apogeo (Ruiz, 1987) y la necesidad de dominar todo un conjunto de habilidades para

poderse desenvolver en el colegio y en los juegos y deportes es manifiesta.

Otra de las cuestiones analizadas es la referida al sexo y, en este caso, los estudiosos han encontrado resultados muy diferentes, ya que, mientras que en unos estudios son los niños los que predominan en estos grupos, en otros estudios se considera que la presencia es equivalente entre niños y niñas (Larkin y Hoare, 1991). En un reciente estudio realizado con adolescentes españoles, fueron las chicas las que mostraron unos problemas de coordinación motriz mayores que los chicos (Gómez, 2004).

Tal vez una de las paradojas referida a esta problemática sea cómo es posible que se manifieste en escolares que no presentan ninguna dificultad diagnosticada. Para Wall *et al.* (1985), los escolares con problemas de coordinación «no poseen un problema neuromuscular que les impida llevar a cabo habilidades motrices de carácter cultural y normativo con una eficacia aceptable». No obstante, se ha tratado de encontrar una causa que explicara estas incompetencias; así, se han considerado aquéllas que tienen su origen en el periodo prenatal (anoxia, infecciones víricas, incompatibilidad sanguínea, tabaquismo o drogadicción de la madre), las relacionadas con el momento del nacimiento (prematuridad, dificultades en el parto, anomalías en la presentación o el empleo del *forceps*) o postnatales (deficiencias vitamínicas) (Morris y Whiting,1972).

Para autores como Flem Maeland (1992) o Wall *et al.* (1985), a estas posibles causas habría que añadir aquéllas relacionadas con los factores emocionales, la falta de conocimiento y falta manifiesta de experiencia motriz en la infancia. La comparación entre los niños competentes y los menos competentes ha permitido establecer las posibles diferencias existentes. Así, mientras que para unos estudiosos (Hulme *et al.*, 1982) el origen de las dificultades estaría relacionado con los problemas en el procesamiento de la información visual, para otros como Lazslo y Bairstow (1985) dichas dificultades estarían causadas por la existencia de problemas kinestésicos, llegándose a la conclusión de que las diferencias entre ambos grupos de niños están estrechamente relacionadas con la edad de los sujetos, las demandas de las tareas y la información sensorial requerida.

LA HETEROGENEIDAD Y LA EXISTENCIA DE SUBGRUPOS DE DIFICULTADES

Una de las consecuencias de las numerosas investigaciones llevadas a cabo en las últimas décadas es que tanto la gravedad de esta condición como los factores concomitantes que pueden afectarla varían notablemente. Como indica Geuze y Böer (1993):

> Los niños torpes poseen una gama heterogénea de problemas específicos que están presentes con diferente grado de severidad y que se traducen en una imagen distorsionada y poco coordinada.

En definitiva, no existe un prototipo preciso de niño torpe, ya que esta condición depende de múltiples factores.

Esta heterogeneidad se manifiesta, también, en la dificultad que los investigadores encuentran para construir un instrumento, un test, que favorezca la detección de los problemas evolutivos de coordinación motriz en las edades escolares. La especificidad de estos problemas supone que el hecho de que un niño tenga dificultades para realizar una habilidad particular no debe indicar automáticamente que vaya a tener dificultades en todas y cada una de las tareas motrices que se le presenten en las clases deportivas.

Habría que analizar las exigencias de los programas de aprendizaje deportivo que los niños y niñas deben practicar para que, lejos de convertirse en fuente de beneficios y de disfrute, no se conviertan en algo que deben evitar, y con ello eliminar la angustia del ridículo (Henderson, 1993). Esta cuestión debería ser bien analizada

por los profesionales para evitar que el deporte en vez de ser un vehículo de educación se convierta en todo lo contrario, ya que parece demostrado que numerosos niños torpes pasan desapercibidos ante los ojos de los profesores y profesoras de Educación Física, sin que éstos den una llamada de atención o acometan un ensayo de solución; este hecho se ve corroborado por los informes emitidos por estos niños que se lamentan de la poca atención que sus profesores de Educación Física les prestaron durantes sus años escolares.

La ignorancia de esta circunstancia se ve acompañada por una serie de errores en que los profesionales pueden caer ante su incapacidad para poder acometer esta labor, y que supone una atención más intensa frente a la necesidad del manejo y control del resto de los alumnos.

Uno de los errores más común es el aceptar que la maduración solucionará todos los problemas. Esta afirmación supone que los procesos madurativos ligados al crecimiento y desarrollo motor serán los encargados de sacar del atolladero al escolar. Nada más lejos de la realidad; en este sentido, los estudios longitudinales llevados a cabo en los últimos años han demostrado que esta condición no es un problema transitorio sino que los datos demuestran que los problemas coordinación permanecen en el tiempo y persisten en la adolescencia y la adultez (Knight *et al*, 1992; Geuze y Börger, 1993).

Reconocer la existencia de estos escolares es un primer paso para apoyarles en el proceso de aprender los deportes y disfrutar.

LOS PROBLEMAS DE COORDINACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES DEPORTIVAS

Ya se han comentado anteriormente algunas de las ideas que presiden las actuales propuestas desarrolladas para explicar el proceso de adquisición de habilidades motrices y deportivas (Oña *et al.*, 1999; Ruiz, 1994, 1995) en las edades escolares, aunque en muy pocos casos referidos a los escolares con problemas de coordinación motriz (Henderson y Sudgen, 1992; Cermak y Larkin, 2003; Ruiz, 2004).

Estos modelos se mueven entre la consideración del aprendiz como un procesador activo de informaciones relativas a las habilidades que hay que aprender y su contemplación como un sistema dinámico con dinámicas complejas, que se autoorganiza de tal forma, que va adquiriendo las formas y patrones de movimientos más adecuados para resolver los problemas motrices planteados (Sugden y Wright, 1998; Ruiz y Arruza, 2001; Salvesberg, Davids, Van der Kamp y Benett, 2003). Tomaremos la noción de competencia motriz anteriormente presentada y sobre ella basaremos las consideraciones que serán presentadas a continuación.

Favorecer el desarrollo de la competencia deportiva en este sector de la población escolar supone partir de una posición sistémica, en la que se contemplen tanto las dimensiones motriz, afectiva y cognitiva como la social interactuando de forma intensa en la solución de una tarea deportiva y, en la mayoría de los casos, de manera diferente a como se manifiesta en los escolares que no poseen estas dificultades.

Bajo esta perspectiva, sujeto, tarea y contexto deben ser contemplados en interacción (Newell, 1986) y es a partir de esta perspectiva desde la que podemos destacar algunas consideraciones básicas.

Siguiendo las propuestas de Bernstein (1962), el proceso de aprendizaje de habilidades deportivas es un proceso de solución de problemas, problemas que en el ambiente deportivo son las tareas que los profesionales diseñan para favorecer la competencia y coordinación de los escolares, y dominarlas supone practicarlas; de ahí que la práctica sea un elemento clave. Una práctica apropiada de las tareas que

constituyen el programa deportivo es imprescindible. Ante la intuición o la reacción espontánea, se necesita aplicar el conocimiento que durante décadas se viene acumulando sobre las condiciones que más favorecen en aprendizaje deportivo (Ruiz, 1994). Pero para poder practicar es necesario que el escolar comprenda el objetivo de la acción, lo cual nos lleva a considerar la necesidad de analizar las tareas y de los contextos (Burton y Davis, 1996).

Las tareas deportivas deben ser consideradas algo más que ejercicios de asimilación técnica, deben analizarse en términos de las variables que el sujeto descubre, se acomoda y emplea, de tal manera que pueda emplear los recursos necesarios, a veces escasos, para alcanzar los objetivos de la tarea. Esto nos llevaría a la necesidad de considerar una serie de pasos básicos en este proceso de análisis:

- Establecimiento de los objetivos y estructuración del contexto físico y social de práctica,
- favoreciendo la búsqueda de soluciones adecuadas a cada momento del proceso de adquisición,
- utilización de las condiciones (constraints) que pueden facilitar el aprendizaje de los escolares y
- ofrecer instrucción cuando así sea necesario en cada momento del proceso.

Sin duda, un aspecto básico del proceso de adquisición es que el escolar tenga claros cuáles son los objetivos de la tarea y cómo están relacionados con el contexto en el que tendrá que practicar. El hecho de referirnos a niños y niñas con dificultades de coordinación que manifiestan dificultades para aprender hace que la comprensión de la tarea pueda resultar un problema, lo que supone manejar con pericia la cantidad y calidad de informaciones que serán transmitidas o presentadas al escolar. Los profesores son muy dados a las largas explicaciones y, en muchos casos, complejas, desaprovechando la oportunidad que supone convertir el escenario de práctica en una incitación constante para actuar, actuando de apoyo cuando así es necesario (Burton y Davis, 1991).

Ésta es una de las primeras decisiones que hay que tomar y que supone plantearse preguntas tales como:

> ¿Qué deseo que alcancen mis alumnos y alumnas?, ¿qué tipo de competencias deben emplear?, ¿cómo debería estructurar las condiciones de práctica?, ¿qué modificaciones espaciales y materiales debería realizar para que estos escolares alcancen el objetivo establecido? o ¿cómo debería presentarlos para que los comprendan, les atraigan y se sientan motivados a alcanzarlos?

El hecho de que los escolares con dificultades de coordinación posean una experiencia de fracaso más abundante que el resto de los compañeros hace que se deba ser muy sensible en el establecimiento de objetivos para que sean percibidos como posibles de ser alcanzados, lo cual evitaría la inhibición y los sentimientos de incompetencia.

Sin duda, no estaría mal conocer los intereses y deseos de los alumnos y alumnas, ya que se convierten en una excelente pista para establecerlos de forma más ajustada y permite introducir las variables emocionales en el proceso de desarrollo de la competencia motriz, el clima de aprendizaje, ya que es conocido que en estos escolares el conocimiento afectivo se convierte en el motor de su competencia motriz (Wal *et al.*, 1985).

No existe un acuerdo en cómo favorecer que los escolares realicen sus procesos de búsqueda y cómo ayudarles en los mismos; así, mientras que para unos especialistas se debe poner el énfasis en el desarrollo de las competencias perceptivo-cognitivas necesarias para poder aprender los deportes, para otros la clave es dotarles en primer lugar de las habilidades específicas que no dominan y que les impiden

relacionarse en el campo de juegos con sus compañeros (Larkin y Parker, 2001).

En este sentido, los estudios sobre cómo debería ser la organización de las sesiones de práctica con estos escolares son escasos. En la actualidad, son diferentes las propuestas organizativas que van desde una práctica constante y siempre de la misma manera hasta las posiciones aleatorias en las que el esfuerzo cognitivo es mucho mayor y los resultados menos manifiestos al principio (Ruiz, 1994, 1995). Sin duda, esto nos lleva a la consideración de que los escolares con problemas de coordinación motriz necesitan de una cierta base de seguridad que les permita contemplarse como escolares competentes, para progresivamente proponerles citaciones de práctica en las que lleven a cabo variaciones del mismo tema y en las que exploren las soluciones de la tarea propuesta, lo que ofrece al profesional una elevada cantidad de claves para comprender el dinamismo de la competencia motriz de estos escolares, ya que es probable que surjan sinergias y coordinaciones nuevas como solución a la tarea propuesta y que choquen con lo esperado pero que en ellos sean funcionales.

Habría que considerar que muchas tareas deportivas compiten con las tendencias naturales a moverse de los escolares, por lo que esta competición supone una dificultad añadida. Así, aprender a tocar de dedos en voleibol supone una acción técnica que compite con la tendencia natural de los escolares a golpear el balón, y esta situación reclama que el profesional modifique las condiciones de práctica para que el escolar adapte su forma habitual de actuar y adopte un patrón de movimiento como el reclamado, lo cual supone tiempo y paciencia, más en el caso de estos escolares (Ruiz, 2004).

En definitiva, se incita a que las dinámicas intrínsecas de los patrones motrices de los niños se pongan en relación con las dinámicas de las tareas que deben aprender, alternando los momentos de estabilidad con los de estabilidad en el desarrollo acuático. A medida que los escolares practican, irán aprendiendo a explotar las posibilidades de su espacio perceptivo-motor de trabajo, es decir, los lugares de aprendizaje deportivo.

Esto implica que los profesionales deban conocer lo que los dinamicistas llaman *las dinámicas intrínseca y extrínseca de las tareas*, siendo las primeras las tendencias naturales de los sujetos al moverse y las segundas, las impuestas por las características de la tarea que es preciso dominar (Ruiz y Arruza, 2001). Esto favorecerá la comprensión de las situaciones de estabilidad y comodidad (estados de atracción) o de consistencia que se dan cuando estos niños son capaces de golpear con la raqueta la pelota y desean hacerlo una y otra vez y los momentos de inestabilidad que supone sacarles de esa comodidad y enfrentarles a un nuevo reto que permita la consecución de una nueva forma de actuación.

La variación de las variables relativas a la tarea deportiva permitirá conocer los puntos críticos de transición de un patrón motor a otro, los momentos de estabilidad y el punto óptimo en el que el escolar va alcanzado el objetivo de forma competente. También permitirá comprobar las situaciones de práctica en las que dicho progreso no se manifiesta provocando reacciones de inhibición y abandono, todo ello en un clima emocional diseñado para mostrarle al escolar que será capaz de llevar a cabo las tareas propuestas si practica y que para ello es necesario esfuerzo y estrategia, en un entorno de descubrimiento que le guíe en una exploración de la dinámica de la tarea.

Como dijera Nicolás Bernstein (Whiting, 1986), la clave no está en repetir una y otra vez la misma solución, sino en desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad de solucionar; de ahí que no es muy adecuado imponer desde el inicio una forma particular de solucionar la tarea propuesta, y eso, en las edades en las que

estamos hablando, las más propicias para el desarrollo de los esquemas motores, parece lo más correcto. Nunca es demasiado temprano para favorecer que los alumnos aprendan sobre las dinámicas que surgen en el gimnasio, y a sentirse capaces de controlar sus acciones en situaciones de progresiva complejidad.

Si en lo anteriormente comentado el interés estaba centrado en establecer las condiciones de práctica más favorables para que estos escolares aprendan las habilidades deportivas, en este punto destacaremos la necesidad de ofrecer los apoyos necesarios para que el escolar alcance una solución aceptable a la tarea deportiva. Los escolares con problemas de coordinación motriz poseen un conocimiento más reducido de las acciones motrices que son necesarias o que tendrán que emplearse, lo que les impide echar mano de la experiencia anterior en situaciones similares, por lo que sus posibilidades de acción están muy disminuidas.

Es muy probable que el escolar tenga dificultades para comprender la tarea en los primeros ensayos y que sea necesario ofrecerle *feedbacks* para que vaya progresando en el descubrimiento de la solución dentro del conjunto de posibles soluciones disponibles. El profesor siempre se encuentra ante la duda de ofrecer más o menos informaciones, de apoyar en todos y cada uno de los ensayos o acumularlos. Los estudios actuales indican que no es necesario dar conocimiento de los resultados en todos y cada uno de los ensayos y que probablemente una estrategia adecuada es responder a las demandas de los escolares, aunque teniendo en cuenta que uno de los objetivos es favorecer su autonomía y su auto-análisis; de ahí que acumularlo en bloques de ensayos parece una opción adecuada. Favorecer la búsqueda y la exploración de las soluciones no debe suponer un dejar hacer sin sentido que pueda llegar a provocar incertidumbre, inseguridad y pérdida de motivación en estos escolares.

Cuando la solución no emerge de forma clara, el docente debe estar dispuesto para ofertar otras posibilidades de actuación, lo que reclama el manejo flexible de los estilos de enseñanza y de las metodologías correspondientes: el empleo de técnicas variadas que incluyan presentaciones verbales, movilizaciones o demostraciones de las estrategias motrices.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para los profesores no resulta difícil reconocer quién es el que se mueve mal y le cuesta aprender las habilidades deportivas más allá de lo habitual. Estas circunstancias suelen solucionarse con la tan consabida frase de que no ha nacido para ser deportista, lo cual dice poco de quien la expresa. Sabemos que la competencia para coordinar los movimientos varía considerablemente entre los escolares y que se debe ser cauto antes de poner una etiqueta de torpeza a quien está aprendiendo a dominar sus movimientos y simplemente va algo más lento. Es en situaciones en las que a pesar de su apariencia normal constantemente atrae nuestra atención y la de sus compañeros por sus constantes caídas, por sus movimientos faltos de armonía, porque parece estar perdido en el juego, en definitiva porque no es competente.

El deporte es un vehículo muy interesante para el desarrollo de la competencia motriz, pero para ello es necesario, en primer lugar, comprender estas dificultades y adecuar las tareas deportivas a las posibilidades de los escolares. Muchos escolares que presentan torpeza al moverse son muy competentes en otras áreas escolares, por lo que sus dificultades le pueden llevar a evitar la práctica de actividades físicas y dejar de disfrutar de un estilo de vida activo y saludable. Existe una responsabilidad entre los educadores y en la institución educativa de atender estas necesidades como se atienden otro tipo de dificultades.

BIBLIOGRAFÍA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders* (4th edition). Washington, DC, APA, 1994.

ARNHEIM, D. A.; SINCLAIR, W. A.: *El niño torpe*. Buenos Aires, Editorial Panamericana, 1976.

BERNSTEIN, N. A.: *The coordination and regulation of movements*. New York, Pergamon, 1967.

BURTON, A.; DAVIS, W.: «Ecological Task Analysis», en *Human Movement Science*, 15,2 (1996), pp. 285-314.

CAUSGROVE, J. L.; WATKINSON, E. J.: «A study of the relationships between physical awkwardness and children's perceptions of physical competence», en *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11 (1994), pp. 275-283.

CERMARK, S. A.; LARKIN, D.: *Developmental coordination disorders*. Australia, Delmar, 2002.

CONNOLLY, K.; BRUNER, J.: *The growth of Competence*. London, Academic Press, 1973.

CRATTY, B. J.: *Motricidad y psiquismo en educación y deporte*. Valladolid, Kine-Miñón, 1979.

DA FONSECA, V.: *Observaçao psicomotora*. ISEF, Universidad Técnica de Lisboa, 1986.

DELEGNIERES, D.: «Riesgo preferente, riesgo percibido y asunción de riesgo», en FAMOSE, J. P. (dir.): *Cognición y rendimiento motor*. Barcelona, INDE, 1999, pp. 83-108.

FLEM MAELAND, A.: «Identification of children with motor coordination problems», en *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9 (1992), pp. 330-342.

FRENCH, K E.; THOMAS, J.: «The relation of Knowledge development to children's basketball performance», en *Journal of Sport Psychology*, 9 (1987), pp. 15-32.

GARDNER, H.: *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

GEUZE, R.; BÖRGER, H.: «Children who are clumsy: Five years later», en *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10 (1993), pp. 10-21.

GÓMEZ, M.: *Problemas evolutivos de coordinación motriz y percepción de competencia en alumnos y alumnas de primer curso de educación secundaria obligatoria en la clase de educación física*. Madrid, Universidad Complutense (Tesis Doctoral inédita), 2004.

GUBBBAY, S. S.: *The clumsy child*. Philadelphia, Saunders, 1975.

HANDFORD, C.; DAVIDS, K.; BENNETT, S.; BUTTON, C.: «Skill acquisition in sport: Some applications of an evolving practice ecology», en *Journal of Sport Sciences*, 15 (1997), pp. 621-640.

HENDERSON, S.: «Motor development and minor handicap», en A. F. Kalverboer, *et al.* (ed.): *Motor development in early and later childhood: Longitudinal approaches*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 286-306.

HENDERSON, S.; KNIGHT, E.; LOSSE, A.; JONGMANS, M.: «The clumsy child in the school-Awe doing enough?», en *British Journal of Physical Education*, 9 (1991), pp. 2-9.

HENDERSON, S.; SUDGEN, D.: *Movement Assessment for Children Battery*. Sidcup. Kent, The Psychological Corporation, 1992.

HOARE, D.: «Subtypes of Developmental coordination disorders», en *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11 (1994), pp. 158-169.

HULME, C.; SMART, A.; MORAN, G.: «Visual perceptual déficits in clumsy children», en *Neuropsychologia*, 20 (1982), pp. 475-481.

KNIGHT, E. *ET AL.*: «Clumsy at six- still clumsy at sixteen: The educational and social consequences of having motor difficulties in school», en WILLIAMS, T.; ALMOND, L.; SPARKES, A. (ed.): *Sport*

and physical activity. London, E & FN Spon, 1992.

LARKIN, D.; PARKER, H.: «Task specific intervention for children with developmental coordination disorder: A systems view», en CERMAK, S. A: LARKIN, D.:. *Developmental Coordination Disorders*. Australia, Delmar, 2001, pp. 234-247.

LARKIN; D.; HOARE, D.: *Out of step*. Nedlands, Active Life Foundation, 1991.

LASZLO, J.; BAIRSTOW, P. J.: *Perceptual-motor behaviour. Developmental assessment and therapy*. New York, Praeger, 1985.

LYYTINEN, H.; AHONEN, T.: «Developmental motor problems in children: A 6 year longitudinal study», en *Journal of Clinical and Experimental Neurophysiology*, 10 (1988), p. 57.

MORRIS, P. R.; WHITING, H. T. A.: *Motor impairment and compensatory education*. London, G. Bell and sons, 1972.

MIYAHARA, M.; TSUJII, M.; HANAI, T.; JONGMANS, M.; BARNETT, A.; HENDERSON, S.; HORI, M.; NAKANISHI, K.; KAGEYAMA, H.: *Sex differences in motor coordination among primary school children in Japan and U.S.A.* Paper presented at the 10th International Conference of the ISCPES: Cultural Diversity and Congruence in Physical Education and Sport. Japan, 1996, pp. 181-184.

NEWELL, K. M.: «Constraints on the development of co-ordination», en WADE, M. G.; WHITING, H. T. A. (eds.): *Motor development: aspects of control and coordination*. Amsterdam, Martinus Nijhof, 1986, pp. 341-360.

OÑA, A.; MARTINEZ, M.; MORENO, F.; RUIZ, L. M.: *Control y aprendizaje motor*. Madrid, Síntesis, 1999.

REIVE, G.; LARKIN, D.: «Looking at movement: Problems with teacher identification of poorly coordinated children», en *The ACHPER National Journal*, summer (1993), pp. 4-9.

RUIZ, L. M.: *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid, Gymnos, 1987.

— *Competencia Motriz*. Madrid, Gymnos, 1995.

— *Moverse con dificultad en la escuela*. Sevilla, Wanceulen, 2004.

RUIZ, L. M.; GUTIÉRREZ, M.; GRAUPERA, J. L.; LINAZA, J. L.; NAVARRO, F.: *Desarrollo, Comportamiento Motor y Deporte*. Madrid, Síntesis, 2001.

RUIZ, L. M.; ARRUZA, J. A.: «Complejidad y dinamismo en la adquisición motriz y deportiva», en ARRUZA, J. A. (coord..): *Nuevas perspectivas en el deporte*. San Sebastián, Universidad del País Vasco, 2001, pp. 41-66.

RUSSELL, J. P.: *Graded activities for children with motor difficulties*. Cambridge, Cambridge University Press. 1988.

SALVESBERG, G.; DAVIDS, K.; VAN DER KAMP, J.; BENETT, S.: «Theoretical perspectives on the development of movement co-ordination in children», en SALVESBERG, G.; DAVIDS, K.; VAN DER KAMP, J.; BENETT, S. (eds.): *Development of movement co-ordination in children*. London, Routledge, 2003, pp. 1-14.

SUDGEN, D.; KEOGH, J.: *Problems in movement skill development*. Columbia, University of South California Press, 1990.

SUDGEN, D.; WRIGHT, H.: «Developmental coordination disorder (DCD): Identification, prevalence and nature», en *Proceedings of the 10th International Symposium on Adapted Physical Activities*. Oslo, 1995, p. 123.

TINNING, R.: *Educación Física: La escuela y los maestros*. Valencia, Universitat de Valencia, 1992.

VAN DELLEN, T.; VAESSEN, W.; SCHOEMAKER, M. M.: «Clumsiness: definition and selection of subjects», en KALVERBOER, A. F. (ed.): *Developmental Biopsychology*. Ann-Arbor, The University of Michigan Press, 1990, pp. 135-152.

WALL, A. *ET AL.*: «A knowledge-based approach to motor development: Implications for the awkward», en *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2 (1985), pp. 21-42.

WHITE, R.W.: «Motivation reconsidered: The concept of competence», en *Psychological Review*, vol. 66, 5 (1956), pp. 297-323.

WHITING, H. T. A.: *Human motor actions: Bernstein reassessed*. Amsterdam, North Holland, 1984.

WORLD HEALTH ORGANIZATION: *Classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva, Switzerland –WHO, 1992.

DEPORTE Y EDUCACIÓN: PAUTAS PARA HACER COMPATIBLE EL RENDIMIENTO Y EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS JÓVENES DEPORTISTAS

ALFONSO MANDADO Y PINO DÍAZ (*)

Resumen. El deporte es, en la actualidad, un fenómeno complejo que tiene muchas facetas y agrupa actividades y prácticas muy heterogéneas en cuanto a sus objetivos y su desempeño. Si bien existen, en la actualidad, abundantes evidencias empíricas que corroboran los beneficios de la actividad física y su influencia positiva en diferentes indicadores de la salud física y la psicológica, no es menos cierto que el que niños y adolescentes tomen parte en prácticas deportivas de tipo competitivo puede suponer un importante perjuicio para su desarrollo físico y emocional. En este artículo, analizamos, en primer lugar, los beneficios que el deporte puede aportar a los jóvenes, para, finalmente, reflexionar acerca de los criterios y objetivos que deben guiar el deporte competitivo infantil y juvenil con el fin de hacer compatible el rendimiento deportivo con los principios psicopedagógicos y educativos.

Abstract. Sport is nowadays, a complex phenomenon, with lots of aspects and which includes very practices which are very heterogenouos in their objectives and the way they are carried out. It is true that numerous empiric evidences certify the benefits of physical education and its positive influence in different indicators of physical and psychological health, but it is also true that the fact that children and youngsters take part in competitive sports can be seen as an important disadvantage for their physical and emotional development. In this paper we analyse first of all, the benefits that young people can get from sports in order to, finally, reflect on the criteria and objective that should guide children competitive sport practices so that achievement in sports and educational and psycho-pedagogical principles are made compatible.

INTRODUCCIÓN

El análisis de las relaciones entre deporte y educación no resulta sencillo (Le Boulch, 1991). Uno de motivos es que, actualmente, se considera que el deporte es un fenómeno complejo y diverso que agrupa multitud de actividades que responden a funciones individuales y sociales muy heterogéneas. Puig y Trilla (1986) establecen tres ámbitos diferenciados en los que el deporte adquiere significados y formas distintas.

El primer ámbito es el deporte escolar. En este contexto, el deporte se considera

(*) Universidad de Vigo.

una herramienta educativa más, y forma parte de un conjunto de recursos (juegos, danza, expresión corporal, deporte...) encaminados al logro de la educación integral de la persona. En el contexto educativo, los criterios y objetivos que regulan la práctica deportiva están claramente definidos en los diseños curriculares: la participación no depende del nivel de habilidad, y debe tener como finalidad no sólo la mejora de las habilidades motrices, sino también el desarrollo de otras habilidades y recursos personales de índole social, cognitiva y «actitudinal».

Un segundo ámbito es el «Deporte para Todos». Este marco deportivo está menos delimitado y sus objetivos incluyen la mejora de la salud, las relaciones sociales, la auto-superación o el placer inherente al propio movimiento y a los juegos deportivos. En este caso, es difícil señalar una única institución con competencias y responsabilidades en este ámbito, ya que, en la actualidad, existe una compleja red de servicios públicos –universidades, ayuntamientos, diputaciones...– y privados que interviene en el deporte considerado desde esta amplia perspectiva.

La tercera categoría se refiere al deporte de competición o espectáculo, cuyo objetivo fundamental es la obtención del máximo rendimiento deportivo y económico. En este caso, la participación está restringida a una minoría que debe superar una serie de etapas selectivas para pasar de la etapa de la iniciación deportiva a la de máximo rendimiento y madurez competitiva.

De acuerdo con la diferenciación anterior, el contexto en el que las relaciones entre deporte y educación han sido más controvertidas es el deporte competitivo, especialmente cuando esta actividad acontece durante períodos evolutivos –niñez o adolescencia– en los que el sujeto atraviesa etapas críticas para su maduración biológica y psicosocial.

En el presente artículo, tratamos de debatir en torno a las siguientes cuestiones: ¿Qué beneficios o perjuicios se derivan para los niños y los jóvenes de la práctica del deporte competitivo?, ¿es posible compatibilizar el aprendizaje deportivo orientado al rendimiento con el desarrollo integral y equilibrado del futuro deportista? ¿cuáles son los criterios y pautas para conseguirlo?

BENEFICIOS DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA SOBRE DIFERENTES INDICADORES DE DESARROLLO

Si se consultan la literatura científica y las opiniones de los expertos en torno a los beneficios que la práctica deportiva aporta al desarrollo del niño/adolescente, resulta innegable que existen resultados y opiniones contradictorias.

En general, parece asumido que, cuando el entrenamiento deportivo en estas edades es planificado para compatibilizar los principios generales de la enseñanza y la educación, y los principios de la especialización deportiva (ver tabla I), su influencia sobre diferentes indicadores fisiológicos resulta beneficiosa para el desarrollo biológico del niño y adolescente.

La OMS se refiere de esta manera a la práctica deportiva en la etapa de escolarización:

> Existe una considerable evidencia de que las actividades físico-deportivas son necesarias en la infancia y juventud con el fin de promover un desarrollo saludable del cuerpo y retrasar el deterioro de ciertos aspectos de la salud que pueden producirse en la vejez. Es también durante estos períodos de crecimiento cuando el cuerpo es más vulnerable a las influencias ambientales perniciosas, como lo son una nutrición defectuosa, un entorno psicosocial pobre o la falta de actividad física. Cuando estos factores son adversos, se retrasan el crecimiento y el desarrollo y no se utilizan al máximo los potenciales genéticos (1978, p. 4).

TABLA I

Principios biológicos y pedagógicos del entrenamiento deportivo

BIOLÓGICOS		PEDAGÓGICOS/EDUCATIVOS
Principios de carga	Estímulo eficaz de la carga. Incremento progresivo. Variedad.	Respeto al desarrollo integral de la persona. Perfeccionamiento multilateral de las aptitudes y habilidades motrices que evite especializaciones prematuras. Establecimiento de objetivos a largo plazo que preserve la longevidad deportiva del practicante.
Principios de ciclización	Relación óptima entre carga y recuperación. Repetición y continuidad Periodización.	
Principios de especialización	Individualización y adecuación a la edad. Especialización progresiva. Alternancia.	

FUENTE: ZINTL, 1991, p. 15.

Si consideramos específicamente el crecimiento somático, no existe evidencia alguna que permita afirmar que un aumento de la actividad física-deportiva comporte un mayor crecimiento (Shephard, 1985), aunque algunos autores sostienen que han observado que los escolares que practican un deporte con regularidad experimentan una aceleración del desarrollo «estaturo-ponderal». No obstante, las conclusiones al respecto parecen inclinarse a considerar que las dimensiones corporales finales no resultan modificadas por el deporte.

Lo mismo sucede con la maduración biológica, evaluada mediante la determinación de la edad ósea (Ferrán Rodríguez, 1987). Sin embargo, el grado de actividad física sí parece mostrar correlaciones significativas con el peso y, en especial, con la composición corporal. Diferentes estudios han observado que el porcentaje de tejido muscular aumenta y el de tejido adiposo disminuye de forma significativa cuando se da un nivel creciente de actividad físico-deportiva.

En cuanto al aparato cardiovascular, las modificaciones fisiológicas inducidas por el ejercicio son muy evidentes: se incrementan tanto el volumen cardíaco, como el grosor de la pared miocárdica y, en consecuencia, también aumenta el volumen de sangre por minuto (Bar-Or, 1983).

Además, las mejoras del aparato respiratorio –el incremento de la ventilación máxima durante el esfuerzo y del contenido hemático en hemoglobina– se traducen en una mayor eficacia del conjunto del sistema que transporta el oxígeno, esencial en los proceso metabólicos implicados en la producción de la energética necesaria para el movimiento, básicos, en última instancia, para el rendimiento en cualquier modalidad deportiva. Así, en relación con el peso corporal, la potencia aeróbica de los jóvenes deportistas es muy superior a la de aquellos que no practican ningún deporte (Ferrán Rodríguez, 1987).

Según Buceta (2004), junto a los posibles beneficios que la práctica deportiva puede suponer para el desarrollo físico, hay que considerar el hecho de que éste también puede contribuir a que los chicos desarrollen el saludable hábito de hacer ejercicio físico y otras conductas positivas relacionadas, fundamentalmente, con la alimentación, la higiene y el cuidado personal.

En contraposición con los datos anteriores, existe una corriente de opinión que alerta sobre los posibles perjuicios que una práctica deportiva mal planificada –una especialización deportiva precoz– puede acarrear a la salud y el desarrollo de los deportistas que se encuentran todavía en etapas de maduración. Numerosos autores (v. Mendizábal, 2001) señalan que puede tener repercusiones negativas sobre la estructura músculo-esquelética (cartílagos de crecimiento, tejido óseo, articulaciones...) cuando la intensidad y la frecuencia de las acciones mecánicas a las que es sometido el niño-deportista no son adecuadas a su edad, ya que pueden producirse lesiones agudas y crónicas derivadas de la sobrecarga o la utilización excesiva de una estructura corporal todavía inmadura. Por ejemplo, un programa de entrenamiento de fuerza con pesas podría perjudicar a los jóvenes cuyo organismo no esté todavía preparado para este tipo de trabajo. Además, según Buceta (2004), si la actividad es muy estresante o frustrante, lo más probable es que los deportistas abandonen el deporte y pierdan de este modo la posibilidad de obtener los beneficios asociados a éste, con lo que, además, será más improbable que, en su etapa adulta, consoliden el hábito de hacer ejercicio físico.

Junto a los indicadores de tipo biológico, diferentes estudios han evaluado el impacto de la práctica deportiva sobre diferentes cuestiones relacionadas con los ámbitos psicosocial y afectivo de los jóvenes deportistas. Buceta (2004) revisa una serie de cuestiones formativas fundamentales que pueden desarrollarse mediante el deporte de competición, así como una serie de características psicológicas que pueden aprovecharse y potenciarse a través una práctica deportiva adecuada. Según este autor, la experiencia deportiva puede, bien manejada por el entrenador, ayudar a desarrollar un adecuado auto-concepto –opinión que uno tiene sobre sí mismo– y una buena auto-estima –aprecio que uno tiene por sí mismo– y, de este modo, el joven logra ser más fuerte psicológicamente. En los adolescentes, el auto-concepto y la auto-estima son valores están en vías de construcción y que van desarrollando como consecuencia de sus experiencias de éxito o fracaso en las parcelas que consideran relevantes –por ejemplo, el deporte. Además, el entrenamiento y la competición plantean múltiples experiencias en las que el joven deportista puede mejorar sus habilidades de auto-control y manejo de situaciones estresantes, siempre y cuando los técnicos planifiquen las experiencias deportivas en la dirección adecuada (en el siguiente punto nos referiremos a las pautas generales a considerar). Asimismo, el buen funcionamiento de la atención, el desarrollo de diversas capacidades cognitivas –la relación, la síntesis, la comparación, el recuerdo, la creatividad...–, así como la consolidación de valores personales y sociales

–el compromiso, el respeto a las normas, el trabajo en equipo, la perseverancia, la solidaridad...– constituyen aspectos formativos fundamentales tanto para el «buen deportista de competición», como para la persona considerada desde una perspectiva más amplia.

Sin embargo, frente a los beneficios descritos, diferentes investigadores (Legido, 1986; Nattiv y Mandelbaum, 1993; Léglise, 1997) han alertado sobre el impacto negativo que la práctica competitiva puede tener sobre el equilibrio emocional del joven deportista. La elevada carga psicológica –consecuencia del entrenamiento precoz intenso, la excesiva responsabilidad, el abandono del núcleo familiar, las experiencias frustrantes...– puede derivar en diferentes desordenes afectivos –ansiedad, depresión, desordenes alimenticios...– y conductuales –problemas académicos, inadaptación social...– y producir un agotamiento psicológico que, en última instancia, traiga consigo el abandono prematuro de la práctica deportiva.

Nadori aporta datos que ponen de manifiesto que la búsqueda impaciente del resultado lleva a muchos entrenadores a forzar el ritmo. En un estudio realizado con una muestra de 117 campeones de natación de edades comprendidas entre los 14-15 años, comprobó que únicamente 13 de ellos habían continuado compitiendo hasta los 18-19 años. Un estudio realizado por Martínez y Díaz (1993) sobre una muestra de gimnastas españolas refleja que un elevado porcentaje (63,2%) se inicia en la competición sistemática entre los 9 y los 11 años, y la abandona, en la mayoría de los casos, entre los 15 y los 18 (ver tabla II).

A la luz de los datos anteriores, parece posible afirmar que el simple hecho de practicar deporte no garantiza que se obtengan beneficios. Tal y como afirma Buceta (2004), cualquier herramienta debe utilizarse adecuadamente si se quiere que sea eficaz y no dañina. En el siguiente punto, tratamos de resumir algunos criterios fundamentales para conseguir que la práctica del deporte de competición sea verdaderamente beneficiosa para los niños y los jóvenes, favorezca el fortalecimiento de la salud y el desarrollo de recursos psicológicos y valores psicosociales, y, en última instancia, garantice la necesaria compatibilidad entre la formación deportiva y la humana.

CRITERIOS PARA HACER COMPATIBLE EL APRENDIZAJE DEPORTIVO Y EL DESARROLLO EDUCATIVO DEL FUTURO DEPORTISTA

Las elevadas cotas de rendimiento que en la actualidad demanda la competición deportiva infantil y juvenil han motivado que se debata hasta que punto es posible hacer compatible una educación integral y equilibrada con la especialización a edades tempranas que demanda el entrenamiento

TABLA II

Edad de comienzo y de abandono de la práctica deportiva en gimnastas de rítmica

COMIENZO		**ABANDONO**	
7-8 años	23%	**Antes de los 15 años**	7,9%
9-11 años	63,2%	**15-18 años**	73,7%
+ de 12 años	10,5%	**19-21 años**	15,8%
Desconocida	2,6%	**Desconocida**	2,6%

FUENTE: DÍAZ Y MARTÍNEZ, 1993.

deportivo orientado al rendimiento. Sin embargo, Díaz (2001) considera que preservar y promover un equilibrado desarrollo –tanto físico, como psicológico– del joven deportista es la única manera de conseguir que éste continúe en el deporte muchos años y, por lo tanto, pueda alcanzar a largo plazo la etapa de máximo rendimiento deportivo. Por lo tanto, en el deporte competitivo, ambos aspectos deben, necesariamente, compatibilizarse.

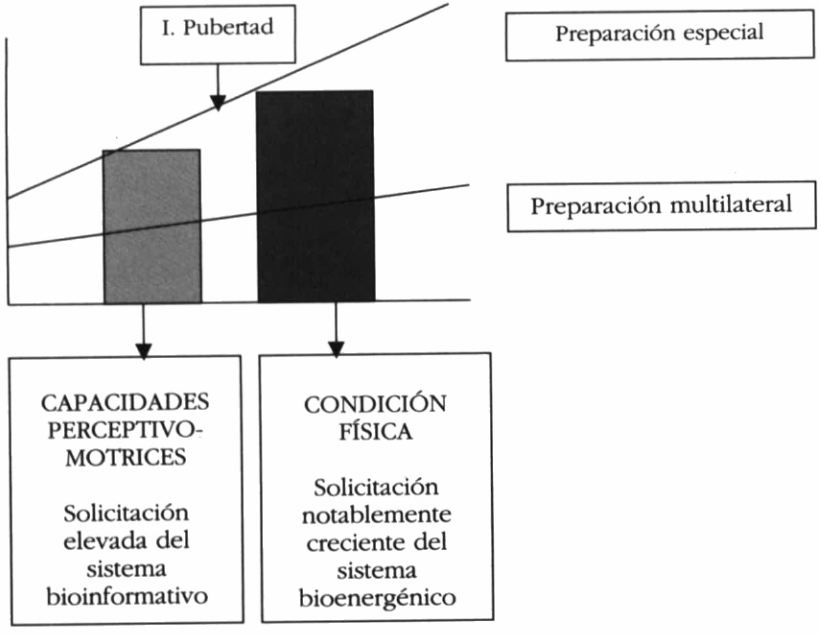
En este sentido, existe en la actualidad una corriente de opinión (Fernández Ruiz, 1997; Martín, Cart y Lehnertz, 1991; Muller, 1988) que defiende la posibilidad de compatibilizar una especialización relativa que preserve el desarrollo global/general del niño/joven y permita armonizar multilateralidad y especialización temprana.

Muller (1988), citado por Fernández Ruiz (1997), plantea, ante este dilema, *el principio de la especialización en el momento* justo *y creciente* como una fórmula mixta. El objetivo de este planteamiento no es tanto la adquisición de una competencia específica en un deporte, sino el aprovechamiento de las capacidades ontogénicas de adaptación del niño, particularmente favorables en ciertos momentos del desarrollo –fases sensibles, críticas u óptimas según diferentes autores. Desde esta propuesta se plantea variar progresivamente la proporción entre generalidad y especificidad a favor de esta última, no de forma lineal, sino según las etapas sensibles de cada capacidad a nivel individual.

Martín, Cart y Lehnertz (1991) reinterpretan este modelo, tal y como puede observarse en la figura I. Esta fórmula permite respetar la estructura cronológica del entrenamiento juvenil y su clásica división en preparación general y especial, aunque

FIGURA I

Proceso de especialización progresiva en tiempo justo



FUENTE: MARTÍN, CART Y LEHNERTZ, 1991.

se conceda, en función del deporte en cuestión, una ligera prioridad a una solicitación específica. En la figura II pueden observarse bloques verticales ubicados antes y después del inicio de la pubertad. Como puede apreciarse, antes de este período, los contenidos del entrenamiento deben caracterizarse por una elevada solicitación del sistema bioinformativo (capacidades perceptivo-motrices), especialmente sensible en este período. En el segundo bloque –que es posterior al período de la pubertad–, se observa un aumento de la solicitación de los sistemas energéticos del organismo (capacidades físicas, resistencia, fuerza, velocidad...). Según los autores esta propuesta permite mejorar la calidad y eficacia del entrenamiento en detrimento de la cantidad, con el consiguiente ahorro de tiempo.

Keydel (citado por Fernández Ruiz, 1997), ante la dicotomía «multilateralidad» o especialización precoz, ofrece pautas para poder optar por una fórmula mixta que atienda con racionalidad a ambas tendencias. Plantea una serie de principios que deben guiar la práctica deportiva durante la infancia y la juventud:

- Tanto desde una perspectiva pedagógica, como desde las teorías del entrenamiento deportivo de alto rendimiento, la iniciación deportiva debe respetar un entrenamiento básico multilateral específico para la modalidad en cuestión. Este entrenamiento básico puede realizarse mediante los recursos técnicos específicos que ofrece un único deporte, lo que nos permitirá hacer compatible el desarrollo multilateral con el aprendizaje de la técnica base de un deporte.
- Cuando el área técnico-motriz es limitada en cuanto a su variedad técnica, la preparación física debe preservar el principio de generalidad.
- Se ha de evitar la preparación unilateral de un solo factor de rendimiento, el tratamiento exclusivo de movimientos específicos, o reducción de los métodos de entrenamiento.
- Es mejor un entrenamiento reducido que uno malo. El primero, sólo dificultará el acceso al alto rendimiento, mientras que el segundo puede ser peligroso para la salud.
- El entrenamiento excesivo y erróneo aumenta considerablemente la vulnerabilidad de los deportistas a las lesiones.
- La correcta ejecución de los movimientos es tan importante como la selección de los contenidos tanto para el progreso técnico, como para la evitación de lesiones.
- Los aspectos psicológicos –la motivación, la adherencia al entrenamiento, la concentración, la calidad de trabajo...– serán trascendentales para la progresión y la mejora.
- En resumen, alcanzar el alto rendimiento requiere una adecuada especialización. Sin embargo, si queremos asegurar una larga vida deportiva no debemos realizar una iniciación especializada unilateral.
- Las habilidades del propio deporte pueden permitir una iniciación que respete el principio de multilateralidad.

En la línea expuesta por los anteriores autores, Martínez (2003) señala que las especialidades deportivas presentan diferentes posibilidades de «multilateralidad» interna. Tal es el caso de las modalidades cuya estructura interna presenta una importante riqueza técnico-motriz, aunque el repertorio técnico específico de otras modalidades implica –como ocurre en el caso del remo– serias limitaciones a la hora de garantizar un desarrollo integral y equilibrado durante los primeros años. De acuerdo con este planteamiento, Martínez pone como ejemplo una planificación para el ámbito de la gimnasia rítmica –deporte especialmente

criticado por su especialización precoz– que permite compatibilizar especialización temprana y multilateralidad, preservar un desarrollo armónico de la joven deportista, y que, al mismo tiempo, constituye una base para afianzar aprendizajes posteriores orientados hacia el máximo rendimiento competitivo.

Además de los objetivos orientados a la preparación física y técnica de los deportistas, *lo psicopedagógico* es fundamental en la formación deportiva y humana de los jóvenes competidores. Una planificación adecuada resulta decisiva para que el deporte cumpla sus objetivos formativos, y nos permitirá construir una base psicológica sólida que favorecerá los futuros objetivos de rendimiento. Los límites espaciales de este artículo no nos permiten abordar en profundidad todos los elementos didácticos a considerar –objetivos, planificación, recursos materiales y espaciales, entrenadores...– por lo que hemos optado por centrarnos en el papel de los entrenadores y la influencia de su conducta en el desarrollo psicológico de sus deportistas. El entrenador ejerce una enorme influencia psicológica en sus deportistas jóvenes y debe aprovecharla para promover procesos de funcionamiento mental que contribuyan favorablemente a su formación deportiva y humana.

Reconocidos investigadores (Smith y Smoll, 1996; Riera y Cruz, 1991; Buceta, 2004) han observado en diferentes estudios que los entrenadores de jóvenes deportistas que se caracterizan por un estilo de funcionamiento concreto –adecuada planificación de objetivos, uso frecuente de refuerzos positivos, habilidades de comunicación, empatía...– consiguen que sus deportistas se sientan más satisfechos con la actividad deportiva, tengan más continuidad en el deporte y, en última instancia, entrenen mejor y alcancen metas más elevadas. Pero, en concreto, ¿qué estrategias pueden ser útiles para orientar el trabajo de un entrenador?

En general, tendemos a repetir aquellas actividades que nos producen placer y nos hacen sentir bien, satisfechos y, por el contrario, evitamos de aquellas situaciones en las que nos encontramos mal o de las que recibimos experiencias o sensaciones desagradables. La conducta de los deportistas no es ajena a estos principios generales que regulan y explican la conducta humana. ¿Qué hace que los deportistas se encuentren a gusto practicando deporte? ¿Cuál es la causa de que los deportistas no falten a ningún entrenamiento, y entrenen al máximo de sus posibilidades? ¿Qué factores hacen que los deportistas se sientan atraídos hacia el deporte, lo practiquen muchos años y continúen la actividad física durante su etapa adulta? Numerosos estudios han profundizado en la motivación de los deportistas con el objetivo de orientar a los entrenadores sobre cómo diseñar situaciones de entrenamiento «placenteras». Entre otras causas, algunas de las más relevantes parecen ser las siguientes:

- Percibe que son eficaces y sienten mejorar sus habilidades.
- Encuentran un clima de trabajo agradable y que supone un refuerzo.
- Se sienten integrados en un grupo social en el que se comparten experiencias, afectos, valores...

¿Coómo hacer del deporte una fuente de autoestima y de superación personal ?

Crear una historia personal de experiencias exitosas es la base de nuestra autoestima. Para ello, los entrenadores deben planificar cuidadosamente los objetivos y actividades a los que serán expuestos los deportistas durante los entrenamientos. Sin ánimo de profundizar en la técnica de establecimiento de objetivos, las siguientes pautas generales resultarán interesantes para los entrenadores:

- Planifica objetivos de dificultad progresiva, de modo que tu deportista pueda ir superando cada uno de los retos que le planteas. Lo mejor es que estas metas sean planteadas conjuntamente.
- Anticipa las posibles dificultades que puedan aparecer. Para conseguir objetivos a largo plazo, hay que superar, a corto plazo, situaciones adversas.
- Planifica objetivos cuya consecución dependa exclusivamente del propio deportista y su trabajo (objetivos de realización).
- Nunca olvides que, para que el deportista perciba que va superando los objetivos planteados, debes también aportarle sistemas e instrumentos que permitan evaluar su progreso. Si estos pueden ser aplicados por el propio sujeto, mucho mejor.

¿Cómo crear un clima de trabajo agradable ?

La conducta de los entrenadores influye poderosamente, no sólo en el progreso técnico de los deportistas, sino también en cómo perciben el ambiente deportivo. En líneas generales, un buen entrenador de deportistas jóvenes debe utilizar los elogios y el reconocimiento con mucha asiduidad. En gran parte, su trabajo debe consistir en buscar y encontrar oportunidades que le permitan reforzar positivamente las acciones de sus chicos. El uso del reforzamiento positivo es más eficaz que el uso del castigo, y permite conseguir un ambiente de trabajo agradable y placentero. Los deportistas que trabajan en estos ambientes tienden a continuar practicando deporte más años. A continuación, se detallan algunas directrices conductuales generales que pueden orientar el comportamiento del entrenador.

¿Cómo debe reaccionar un entrenador ante el acierto de sus deportistas ?

- Utiliza generosamente el refuerzo.
- Establece objetivos realistas y refuerza consistentemente los logros.
- Recompensa las conductas correctas en el mismo momento en que se dan.
- Refuerza los esfuerzos tanto como el éxito –el esfuerzo te llevará hacia el éxito. El refuerzo debe tener las siguientes características:
  - Para que sea eficaz, debes conocer lo que le gusta a cada uno de tus deportistas. Ninguno es igual.
  - Debe ser preciso. No refuerces en cualquier situación, solamente ante las conductas específicas que intentas alcanzar.
  - Debe ser inmediato a la conducta deseada.
  - Refuerza también los pequeños progresos en la dirección deseada.
  - Una vez aprendida la conducta, no dejes de reforzarla, hazlo intermitentemente.

¿Cómo debe reaccionar un entrenador ante los errores ?

- Da ánimos inmediatamente después del error si el deportista sabe como corregirlo.
- Cuando sea apropiado, dará una instrucción técnica o táctica correctiva después del error. Hazlo de forma positiva.
- No castigues cuando las cosas van mal.
- No des instrucciones de forma hostil o punitiva.

¿Cómo hacer del grupo deportivo un contexto social gratificante para el deportista ?

Por último, no olvides que el deporte va más allá de la actividad física propiamente

dicha. Los deportistas, sobre todo los jóvenes, encuentran en el grupo deportivo un contexto de socialización en el que adquieren valores y comparten experiencias. La planificación de objetivos y la aplicación de refuerzos deben tener en cuenta, no sólo la actividad individual del deportista, sino también el funcionamiento colectivo del grupo. Plantea objetivos colectivos cuya consecución dependa del trabajo cooperativo del grupo. No refuerces la individualidad, sino la producción grupal, de ese modo conseguirás crear un grupo cohesionado y que atraiga a sus miembros.

BIBLIOGRAFÍA

BAR-OR, O.: *Pediatric sports medicine for the practitioner.* New York, Springer, 1983.

BUCETA, J. M.: *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes.* Madrid, Dykinson, 2004.

DÍAZ, P.: «O deporte polo placer dende o comenzo», en *Actas I Jornadas de Psicología del Deporte y la Salud.* Ourense, 2001, pp.153-157.

FERNÁNDEZ RUIZ, P. P.: *El entrenamiento deportivo y el niño joven. Manual de Técnico deportivo de 1º Nivel.* Comunidad Autónoma de Aragón, 1997.

FERRAN RODRÍGUEZ, A.: «La perspectiva biológica», en *Apunts Educació Física i Esports,* 3 (1987), pp. 10-19.

LE BOULCH, J.: *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor.* Barcelona, Piados, 1991.

LEGIDO, J. C.: «El entrenamiento y la especialización en el niño», en *Ciencia y Deporte,* 3 (1986), pp 10-16.

LEGLISE, M.: «Problematique de la pratique de la GRS au haut Nieau: quelques aspects médicaux et physiologiques», en *INSEP. Les Cahiers de l'Insep,* 18-19 (1997), pp. 59-64.

MARTÍN, D.; CART, K.; LEHNERTZ, K.: *Handbuch Trainingslehre.* Verlag Hoffmann Schondorf, 1991.

MARTÍNEZ, A.; DÍAZ, P.: «Variables asociadas al abandono de la competición deportiva en gimnasia rítmica», en *Ximnasia: Revista Galega,* 1 (1999), pp. 20-24.

MARTÍNEZ, A.: *Preparación física en el deporte de base: rendimiento y Prevención.* Documento no publicado. Departamento de Didácticas Especiales, Universidad de Vigo, 2003.

MENDIZABAL, S.: *Fundamentos de la gimnasia rítmica. Mitos y realidades.* Madrid, Gymnos, 2001.

NATTIV, A.; MANDELBAUM, R.: «Injuries and special concerns female gymnasts», en *The Physician and Sportmedicine,* 21 (1993), p. 7.

O.M.S.: «Habitual physical activity and health», en *Copenhagen Regional Publication, European Series,* 6 (1978).

PUIG, J.; TRILLA, J.: *Pedagogía del ocio.* Barcelona, CEAC. VII Premi d'Educació Joseph Pallac, 1985.

RIERA, J.; CRUZ, J.: *Psicología del deporte: aplicaciones y perspectivas.* Barcelona, Martínez Roca, 1991.

SHEPHARD, R. J.: «Characteristics, effects and repercussions of physical education on the development of the child». *Actes de les III Jornades International de Medicina i Esports: L'esports a l'edat escolar.* Granollers, 1985.

SMITH, R. E.; SMOLL, F. L.: *Way to go, coach!* Portola Valley, CA, Warde Publishers, 1996.

ZINTL, F.: *El entrenamiento de la resistencia.* Barcelona, Martínez Roca, 1991.

DEPORTE Y EDUCACIÓN

AMANDO CALZADA ARIJA (*)

Resumen. El presente artículo pretende presentar la realidad del deporte escolar en España y el contexto en el que se desarrolla. Se ha querido recoger el sentir de los afectados –padres, profesores y escuela, y se analizan los principios por los que debe regirse el deporte educativo (deporte escolar). En España, actualmente, el deporte escolar se reduce a un deporte en edad escolar que es incompatible con el deporte educativo. Se sugiere la forma de afrontar un adecuado desarrollo de este tipo de deporte y se advierte de la oposición que se puede encontrar de ciertas estructuras –deportivas y políticas–, debido a la influencia de intereses que, incluso, son ajenos a los propios destinatarios de la actividad: los alumnos. También se señala la importancia de su objetivo –la educación– y se resalta que la responsabilidad de proporcionarla recae en la escuela.

Abstract. In the present paper we intend to present the reality of sport in schools in Spain and the context in which it develops. The opinions of parents, teachers and school in general have been taken into account. The principles which should inspire educational sport (sport in schools) are analysed. At present in Spain school sport is reduced to a sport at school age that is incompatible with educational sport. A way to present an adequate development of this type of sport is suggested; a warning is given about the resistance offered by certain influences –sport or political related– unknown to the students. The importance of education as an objective is underlined and it points out that the responsibility of providing it falls on the school.

INTRODUCCIÓN

Primero, nos centraremos en los diferentes conceptos que hay que considerar a la hora de hablar de deporte y educación. La escuela, la Educación Física y el propio concepto de educación.

La escuela no es el único lugar donde los jóvenes se educan, por lo que no puede ser la única responsable de su educación. La responsabilidad educativa recae fundamentalmente en la familia, y está muy condicionada por la sociedad en general. La familia delega en la escuela y, en la actualidad, tiene poca influencia en el escolar. La sociedad ha aceptado que la escuela actúe como ente coordinador de la educación de los jóvenes. Esta coordinación debiera realizarse en estrecha colaboración con la familia, que es la última responsable. En cualquier caso, escuela y familia se someten a las normas que la

(*) IES Carmen Martín Gaite. Moralzarzal.

Fecha de entrada: 29-03-2004 Fecha de aceptación: 28-06-2004

sociedad, de una forma democrática, ha establecido y que constituyen la base del modelo educativo.

En el proceso educativo, no debieran darse interferencias que distorsionen los objetivos educativos que sean enunciados en el referido modelo. Todos los que intervengan deben actuar como una unidad.

La Educación está regulada en la Carta Magna[1], cuyo Capítulo Segundo del Título I se refiere a los derechos y libertades, y, en su artículo 27.5, dice:

> 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes (Constitución Española, 1978).

De este mandato dimana una serie de objetivos, normas y procedimientos que ha servido y ha de servir en el futuro para conformar las leyes que regulan el Sistema Educativo en todo el ámbito de aplicación [2]. En estas leyes y normas, se establecen tanto los diferentes niveles educativos y el currículo escolar, como el límite de edad escolar obligatoria, los 16 años. Dentro de este currículo se halla la asignatura de Educación Física[3].

La presencia de la Educación Física dentro del currículo escolar viene auspiciada por el apartado de la Constitución Española que obliga a los poderes públicos a fomentar la educación física y el deporte:

> 3. Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio (Constitución Española[4]).

La Constitución, en este apartado, habla de la educación física y el deporte en un contexto general. En su desarrollo, a través de la Ley Orgánica 10/2002, Ley de Calidad de la Enseñanza, se confiere a la educación física y al deporte unas señas de identidad propias, que permiten hablar ya de deporte escolar.

En el preámbulo de la asignatura de Educación Física[5], la administración educativa justifica la presencia de la educación física y el deporte en el currículo escolar de la forma siguiente:

> Al hombre del siglo XXI le resulta imprescindible la ejercitación del cuerpo si no quiere ver atrofiadas prematuramente muchas de sus funciones y capacidades corporales. Es a través del cuerpo y el movimiento como la persona se relaciona con el entorno.
>
> Por otra parte, la escasa actividad corporal desplegada en el actual sistema de vida (desplazamientos en vehículos, sustitución de los trabajos realizados directamente por el hombre por trabajos de máquinas apropiadas, viviendas con espacios muy reducidos, reducción progresiva del tiempo de trabajo, etc.) conduce a que cada vez se dé mayor importancia a las actividades físicas como medio de equilibrio psicofísico y de mantenimiento de ocupación del tiempo libre.
>
> El deporte, considerado como una parte específica de las conductas matrices, tiene el valor social de ser la forma más habitual de entender y practicar la actividad física en nuestro contexto social y cultural. En general, la valoración social de la práctica deportiva corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo escolar. El deporte en el área

(1) Constitución Española, aprobada por las Cortes el 31 de Octubre de 1978.

(2) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre; Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, Ley de Calidad de la Enseñanza.

(3) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, Ley de Calidad de la Enseñanza.

(4) Constitución Española, artículo 43. punto 3.

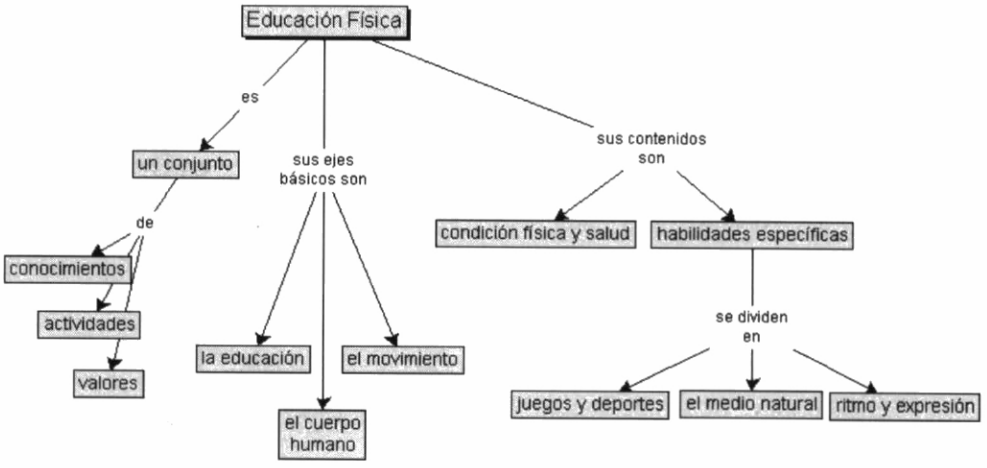
(5) Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas de la Educación Obligatoria.

de Educación Física debe tener un carácter abierto, sin que la participación se supedite a las características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación, y no debe responder a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad. Lo que no quiere decir que haya que desterrar la competición de las prácticas deportivas, pues ésta tiene un alto valor motivador para el alumno, siempre que se utilice con criterios estrictamente educativos y acompañada de prácticas que fomenten la colaboración. A lo largo de la etapa se debe promover y facilitar que el alumno domine un número variado de actividades corporales y deportivas.

Actualmente, en la realidad española, el deporte escolar se limita al deporte en edad escolar. En otros países –Austria, por ejemplo–, el deporte escolar es competencia exclusiva del Estado –a través del Ministerio Federal de Educación y Cultura [6]– e independiente de las federaciones deportivas.

En España, el deporte escolar se ha utilizado, en demasiadas ocasiones, políticamente. Cuando se ha querido organizar el deporte escolar se ha atendido más a los intereses políticos que a los intereses de la propia actividad. Se ha querido confundir el deporte escolar con el deporte que realizan los participantes que están en edad escolar. En la actualidad, el deporte escolar presenta todos los vicios propios del deporte espectáculo. La escasa coincidencias entre ambos se limitaría a las edades de los participantes a los que va dirigido. En ambos casos, lo importante es el rendimiento y el resultado. No se ha diseñado un deporte para un escolar, sino para hombres y mujeres pequeños, adaptando los tiempos e implementos. Se ha tenido presente únicamente que el destinatario es un niño o una niña que está en edad escolar,

GRÁFICO I
Mapa de Educción Física



FUENTE: www.cnice.mecd.es

(6) Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. www. iris.cnice.mecd.es/edfisica/profesorado/panel_informativo/el_deporte_en_europa.pdf

pero se ha olvidado que tiene también necesidades educativas. Todas las actividades que se realicen con jóvenes que por su edad estén dentro de la enseñanza obligatoria deben estar condicionadas por su valor educativo.

Como muestra de cómo se viene planteando el deporte escolar en España me referiré a la Ley 2/2000 del Deporte de la Región de Murcia que, en su artículo 10, dice:

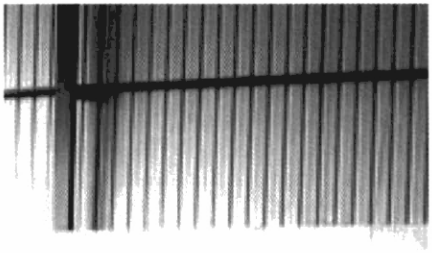
> 1. Se considera deporte escolar, a los efectos de esta ley, aquella actividad deportiva organizada que es practicada por escolares en horario no lectivo (Ley 2/2000 del Deporte de la Región de Murcia).

La Comunidad de Murcia no entra en quién puede participar en un programa de deporte escolar –puede ser un centro escolar, pero también una asociación cultural o un club deportivo. Debiera haber dejado claro en quién deberían recaer las competencias en el desarrollo de un programa de deporte escolar: los centros escolares. Las excepciones, si las hubiera, deberían estar plenamente reguladas.

Es bien cierto que, en el apartado segundo dice:

> 2. Su práctica será preferentemente polideportiva y no orientada exclusivamente a la competición, de tal manera que se garantice que todos los escolares conozcan la práctica de diversas modalidades deportivas de acuerdo con su aptitud física y edad.

La afirmación *Su práctica será preferentemente polideportiva y no orientada exclusivamente a la competición...* es una declaración de intenciones que todos podrán asumir, puesto que es uno de los objetivos ligados al concepto de deporte escolar, como podemos ver en el mapa conceptual que el Ministerio de Educación y Deporte propone para este tipo de actividad (Gráfico IV). En este texto – *...de tal manera que se garantice que todos los escolares conozcan la práctica de diversas modalidades deportivas de acuerdo con su*





aptitud física y edad–, se echa en falta una pequeña referencia al objetivo último de este tipo de deporte: el logro de los objetivos educativos de la Ley de Calidad de Enseñanza o la LOGSE, que –en el momento de promulgarse esta ley– estaba en vigor.

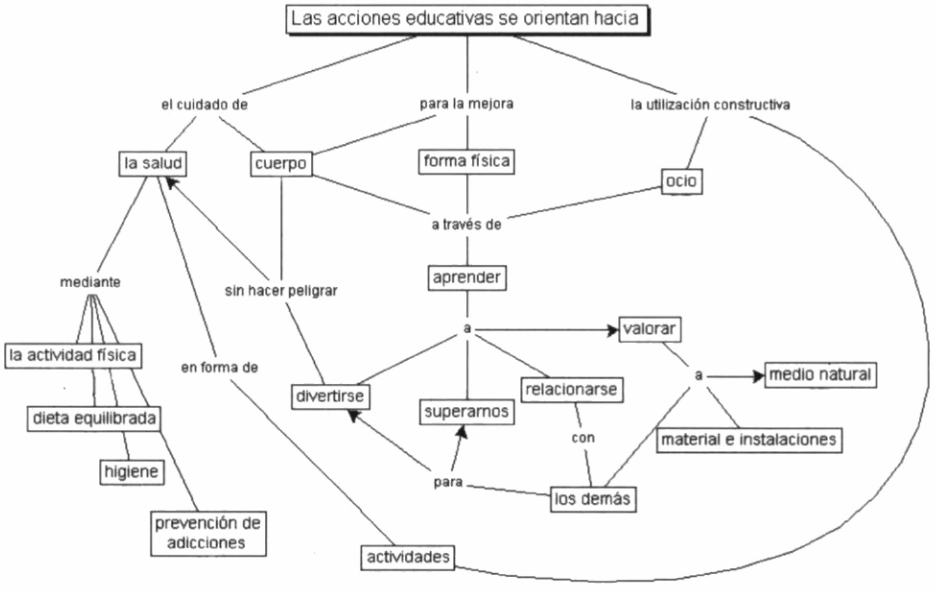
No obstante, no les ha costado decir *...de tal manera que se garantice que todos los escolares conozcan la práctica de diversas modalidades deportivas...*. Aunque, por el momento, no sólo no es posible garantizar este objetivo, sino que ni siquiera parece factible aproximarse a él. En el Anexo II del Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, BOE 3 de julio de 2003, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria, que se refiere al horario escolar correspondiente a las enseñanzas comunes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se destinan 35 horas semanales a cada uno de los cursos escolares –1º, 2º, 3º y 4º– de educación secundaria. De estas 35 horas, a la Educación Física se le asignan, en el mejor de los casos, dos horas a la semana –que, en el peor de los escenarios posibles, quedan reducidas a una. Esto, claro está, en las comunidades que no tienen lengua propia y si hay buena voluntad por parte del legislador, ya que, de no ser así, esa hora puede adjudicarse a cualquier otra asignatura por motivos políticos. Lo mismo ocurre en 1º de Bachillerato, mientras que, en 2º de Bachillerato, no se imparte Educación Física.

Como puede verse, con este horario, puede hacerse poco más que pasar lista a los alumnos, puesto que hemos de tener presente que una clase dura 50 minutos.

Viendo las intenciones del legislador y los instrumentos que ha dispuesto, se adivina una clara predisposición a que la ley sea únicamente una declaración de intenciones que permite optar entre un amplio

GRÁFICO II

Mapa de cómo deben orientarse las acciones educativas en Educación Física



FUENTE: www.cnice.mecd.es

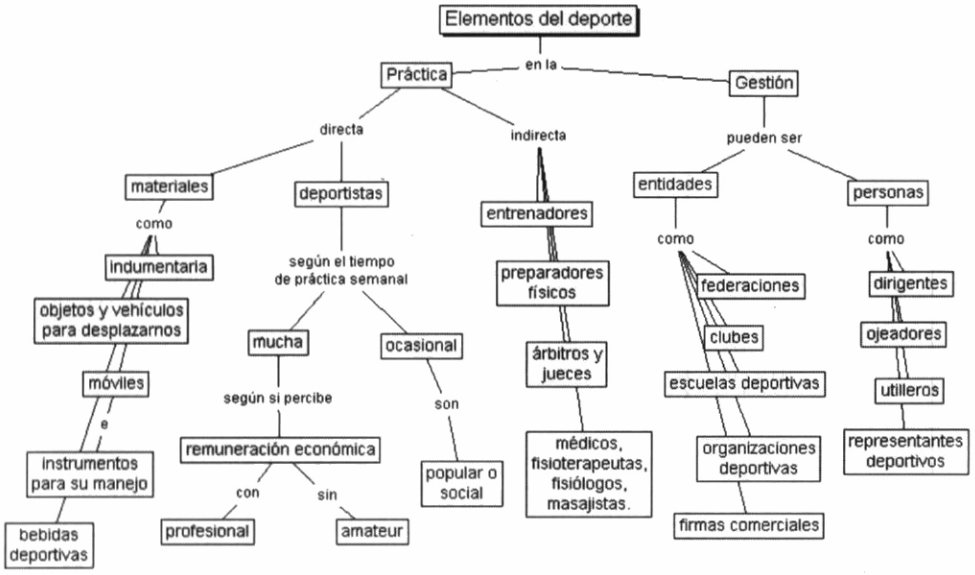
abanico de participantes y no se centre en el contexto estrictamente escolar.

En el gráfico I se reproduce el mapa conceptual de Educación Física, que se ha obtenido del Ministerio de Educación español a través del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. El juego y el deporte se ubican, en este marco epistemológico, dentro de las habilidades específicas en un contexto epistemológico. Las mismas fuentes nos proporcionan el Mapa de actuación educativa de la Educación Física (Gráfico II).

Veamos ahora las dos grandes diferencias existentes entre los mapas conceptuales del deporte. La primera es que, mientras que los objetivos del deporte de competición están en la consecución de él mismo (Gráfico III), el mapa conceptual del deporte escolar (Gráfico IV) muestra que sus objetivos son educativos. Para el deporte de competición tienen más importancia las cuestiones organizativas –los materiales, el tipo de deportista, los preparadores y la gestión– que permiten lograr un mejor resultado y obtener rendimientos puramente deportivos. El deporte escolar, por su parte, presta más atención a los aspectos educativos –la formación, la integración, las buenas acciones del espectador, la valoración de la mejora colectiva, etc. Estos dos modelos son diferentes desde un principio, ya que, mientras que, en el deporte de competición, el deporte es un fin en sí mismo y el objetivo final es la competición y el resultado, en el deporte escolar, el deporte es únicamente un medio y lo importante es la educación, con lo que, aunque se tenga en cuenta el resultado deportivo, éste no es prioritario.

El deporte no es, por sí mismo, en su origen, un producto educativo. El deporte no es la panacea cuando se trata de lograr objetivos educativos pero, sí es un instru-

GRÁFICO III
Mapa del deporte convencional



FUENTE: www.cnice.mecd.es



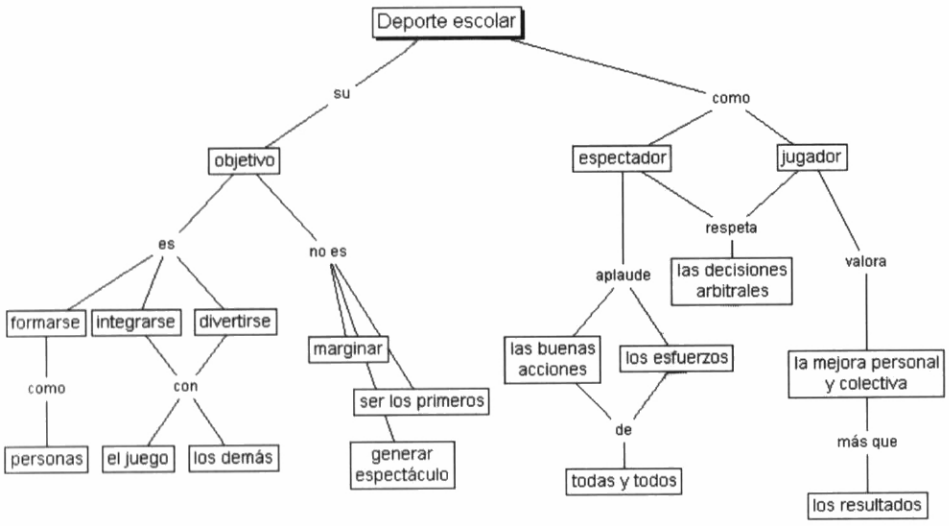
mento muy válido, aunque su efectividad dependerá de como nos sirvamos de él para conseguir los objetivos educativos. Este tipo de deporte deberá ser planificado y su ejecución tendrá que orientarse de manera que sea posible alcanzar los objetivos propuestos.

> La actividad física y el deporte, por sí mismos, no son generadores de valores sociales y personales; sí son excelentes terrenos de promoción y desarrollo de tales valores.
>
> Dependiendo siempre del uso acertado o no, que de la actividad física se haga, se promocionarán valores loables para la persona y su colectividad o por el contrario detestables para sí misma y su contexto social necesario entonces, comprometerse, empeñarse en el hecho de educar y promocionar los valores sociales y personales cuando se practican actividades físicas y deportivas (Santiago, J. J., recogido por *Valores del Deporte en la Educación* , 2004, p. 6).

Si consideramos lo dicho por el doctor Klaas (1967) y Jean Le Boulch (1971), podemos establecer cuales son las diferencias entre el deporte competitivo y el escolar:

> Así pues, las praxis o sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención, que son el resultado de la experiencia individual del comportamiento, se oponen a las coordinaciones innatas y son típicas de la motricidad humana.
>
> Cuanto más descendemos en la escala animal, más también la herencia fija en forma idéntica y automática la conducta motriz en todos los animales de la misma raza; cuanto más ascendemos en la escala hacia el hombre, más se puede modificar la conducta motriz en función de las variaciones del medio (Le Boulch, 1971, pp. 53-54).
>
> ...este es el significado de la Educación Física. No hay Educación Física si no existen objetivos educativos, que el movimiento es la base para conocer el mundo y conocerse a sí mismo (Klaas Rijsdorf, 1967, p. 306).

GRÁFICO IV
Mapa del Deporte Escolar



FUENTE: www.cnice.mecd.es

No se puede entender que el deporte en edad escolar no esté integrado en la educación física escolar. Esta integración garantizaría la consecución de los objetivos asignados al deporte escolar. El movimiento es la expresión de la inteligencia (Calzada A., 1996) y la educación física permite el desarrollo de la inteligencia a través del movimiento. Estas peculiaridades sólo deben desarrollarse con criterios educativos y dentro del contexto escolar, ya que en él es donde se integran explícitamente los objetivos educativos de los niños y adolescentes en edad escolar. La escuela ha sido creada por y para los alumnos –es un medio, y su finalidad es colaborar en su educación– y no a la inversa: los alumnos no están para llenar las escuelas. En la actualidad, y tal como está planteado el deporte en edad escolar, parece que los escolares están ahí para ayudar a engrosar las estadísticas de las federaciones deportivas. El escolar interesa a las federaciones deportivas únicamente como futuro «cliente», como potencial integrante de las categorías superiores.

Si observamos la gráfico IV, comprobaremos que su estructura responde a planteamientos exclusivamente pedagógicos. Los actuales técnicos deportivos –árbitros, monitores y entrenadores– no responden a un perfil que pueda garantizar la consecución de los objetivos propuestos en el ámbito educativo, sólo los técnicos –Licenciados en Actividades Físicas y Maestros especialistas en Educación Física– se adecuan a él, ya que su formación académica les permite disponer de los recursos necesarios. El resto de los monitores y entrenadores –es decir, la mayor parte de los que trabajan en el ámbito deportivo con los jóvenes en edad escolar– tiene una escasa preparación pedagógica y se interesa, sobre todo, por el rendimiento y la competición. No se trata de excluir a estos técnicos, pero sí sería necesario que estuvieran coordinados por un técnico Licenciado en la Actividad Física y el Deporte.

El movimiento es –especialmente durante la etapa escolar– una parte importante de la educación que hay que proporcionar al joven, por ello, es necesaria una adaptación educativa que permita realizar esta tarea en las mejores condiciones posibles. El rendimiento deportivo debe venir en etapas posteriores.

> ...nada podía suplir lo que no se adquirió antes de los veinte años (Le Boulch, 1981, p. 26).

El deporte competitivo –basado en el rendimiento– puede ir en contra de los objetivos educativos, es decir, de la propia educación, que debe desarrollar las potencialidades del ser humano sin ánimo de influir. Podríamos decir que hay dos clases de educación: la «heteroeducación» –que se impone desde fuera, desde arriba– y la «autoeducación» –que nace del propio individuo, y le permite apropiarse de lo exterior y conformarlo a su individualidad (Nassif, 1975).

El término educación tiene su origen etimológico en las palabras *educare* (alimentar) y *exducere* (sacar). «Heteroeducación» y «autoeducación» – *educare* y *exducere*– no son conceptos contrapuestos, y a ambas formas pueden aplicárseles las mismas consideraciones. La auténtica educación es aquella que nos ayuda a formarnos. Maurice Debesse dijo:

> La educación no crea al hombre, lo ayuda a crearse a sí mismo (Nassif, Pedagogía General, 1975, p. 7).

El proceso educativo se desarrolla en etapas que pueden delimitarse perfectamente. Se inicia con la crianza y concluye con la «autoeducación» (Nassif, 1975).

En un concepto amplio, podríamos definir la educación como el proceso de formación del hombre como consecuencia de una influencia exterior consciente o inconsciente («heteroeducación») o de un estímulo que, si bien no procede del individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley («autoeducación»).

De acuerdo con esta doble orientación de la educación, *educare* y *exducere*, en la escuela, los alumnos encuentran un medio que, aunque no es perfecto, sí es el más idóneo para alcanzar, en este proceso, el mayor desarrollo posible. En la escuela, encontrarán la ayuda necesaria para su desarrollo integral y, al mismo tiempo, se les dará la posibilidad de proyectarse.

En la escuela, el deporte debe utilizarse como una herramienta eficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. En un determinado momento, nos facilitará la consecución de los objetivos propuestos en el factor *educare* y, paralelamente, actuará como colaborador en la consecución de los objetivos que se identifican con el factor *exducere*.

En el proceso de formación-educación del alumno/a, se ha asignado un papel muy significativo a la escuela. No podemos renunciar a que los objetivos y contenidos propuestos en Educación Física se completen en el mismo contexto. Por medio del deporte, el alumno/a irá definiéndose en su individualidad y en sus relaciones sociales, es decir, irá madurando. Le ayudaremos a construirse a sí mismo. Por añadidura, este proceso se realizaría dentro de un contexto que, para el escolar, es habitual y que la sociedad ha considerado el más adecuado, ya que en él tiene lugar su proceso educativo. En consecuencia, podemos afirmar que el deporte escolar es un complemento necesario en el proceso educativo y como tal debe estar inequívocamente integrado en el ámbito escolar.

El deporte basado en los resultados está más cerca de la instrucción que de la educación. Mientras que, en el deporte competitivo, el objetivo final es el resultado, en el deporte escolar, se pretende educar al alumno a través del deporte, ayudarle a crecer como persona y a proyectarse de acuerdo con su individualidad. En ningún momento, existirá una correlación entre los resultados educativos y resultados deportivos establecidos previamente.

En el deporte escolar, hay que tener en cuenta a:

- Las personas a las que va dirigido.
- Las corporaciones municipales.
- Las comunidades.
- Las federaciones.
- Las escuelas.
- El personal responsable de desarrollarlo.

LAS PERSONAS A LAS QUE VA DIRIGIDO

Es inequívoco que el perfil de sujeto al que va dirigido el deporte escolar es el de un alumno/a que está dentro de la edad de escolarización obligatoria –hasta los 16 años.

LAS CORPORACIONES MUNICIPALES

Dentro del ámbito municipal se encuadra todo el deporte que se practica en las escuelas deportivas municipales y las asociaciones deportivas, culturales o escolares de ámbito municipal, que suelen estar coordinadas por patronatos deportivos. Sin embargo, aunque, en principio, todas ellas consideran que cumplir una función educativa es uno de sus objetivos, no son el medio adecuado para desarrollar un programa de deporte escolar. No obstante, su colaboración sí puede ser importante para la realización del mismo, ya que suelen contar, por lo general, con medios y estructuras apropiados. El objetivo prioritario de los ayuntamientos es cubrir las necesidades lúdicas de los ciudadanos, pero esto es compatible con la contribución a la implementación de un programa de deporte escolar.

Desde los municipios no se presta una atención prioritaria a lo educativo, ya que las actuaciones se supeditan, en ocasiones, a intereses políticos que nada tienen que ver con los educativos. En consecuencia, muchos ayuntamientos están promocionando el deporte nocturno, que proporciona a jóvenes que no se encuentran en edad de escolarización obligatoria una opción de ocio, una diversión más controlada. En el deporte municipal se aprecian muchos de los vicios propios del deporte federativo, aunque con ciertos matices. Es cierto que al municipio no le interesan tanto los resultados deportivos, aunque tampoco le son completamente indiferentes. Cuestiones cono el número de participantes, y el grado y calidad de ocupación del tiempo de ocio de la juventud del municipio se consideran importantes. Además, hay que tener en cuenta que, cuando la disponibilidad presupuestaria de los ayuntamientos lo permite, el deporte municipal puede llegar disponer de importantes dotaciones económicas, que suelen emplearse más en mejorar el «envoltorio», que en hacer frente a las necesidades reales de la actividad, y favorecer la consecución de los objetivos de la competición y de los propios escolares. Por otra parte, mientras que algunos ayuntamientos realizan grandes despliegues organizativos, otros apenas prestan atención a esta actividad por carecer de los recursos o la voluntad política necesarios para ello, o bien no conectan adecuadamente con las necesidades educativas de los jóvenes en edad de escolarización obligatoria.

LAS COMUNIDADES

Este ámbito comunitario es, en España, el que está más ligado a la política, y está condicionando la existencia de programa de deporte escolar adecuado. En ningún momento, las posibles regulaciones que se han desarrollado han respondido a los intereses de la población a la que van dirigidas sus actividades, ya que éstas iban encaminadas a mantener unas ciertas cotas de poder. A lo sumo, se ha llegado a coordinar las actividades deportivas que los municipios y las federaciones deportivas

realizan con niños y jóvenes en edad de escolarización obligatoria, pero siempre de acuerdo con criterios de rendimiento y resultados deportivos. En lo que respecta al número de participantes, si bien se considera un dato importante, siempre queda reducido a un dato estadístico al que recurren los políticos.

Podemos poner como ejemplo el actual programa del deporte escolar que Madrid está llevando a cabo con motivo de Madrid 2012. Este programa atiende más a las necesidades de promoción de la candidatura olímpica de la ciudad, que al establecimiento y la consolidación de un programa de deporte escolar debidamente estructurado. En realidad, aunque presenta alguna de las características propias del deporte escolar y cuenta con una importante presupuesto, únicamente obedece a objetivos propios del ayuntamiento. Forma parte de la estrategia publicitaria del programa Madrid 2012, y los alumnos corren el riesgo de convertirse en moneda de cambio.

LAS FEDERACIONES

Incluiremos en este apartado el deporte que se practica en los clubes deportivos sometidos a disciplina federativa. Sus objetivos están bien delimitados y es poco probable que puedan coincidir con los del deporte escolar.

Es difícil conciliar los intereses de los jóvenes en edad escolar con los de las federación deportiva. Los procedimientos de una competición federativa persiguen siempre el resultado deportivo, aunque se quiera enmascarar este hecho con múltiples declaraciones de buenas intenciones. Su propia estructura organizativa y sus objetivos no coinciden –como ya hemos visto– con los del deporte escolar. Las federaciones deben velar por la pureza deportiva, aunque haya adaptaciones técnicas destinadas a fomentar la práctica de cada disciplina. Pero, al final, cada federación ha de atender unos intereses propios y que no por ello pueden no ser asumidos en su ámbito: la superación del número de participantes, y que estos posean un mejor nivel técnico y obtengan mejores resultados. Estos objetivos constituyen la esencia más pura de una federación deportiva y no pueden interferir en los propios del ámbito escolar.

En general, la federaciones incrementan los problemas de la sociedad actual: el consumismo, la competitividad, la agresividad, el fanatismo y la intolerancia. El ejemplo del deporte de elite no es precisamente bueno para el comportamiento del joven; por el contrario, le predispone a entrar en la cultura de la violencia. Las personas así educadas no son capaces de sentir empatía, *esa cualidad tan humana que nos permite ubicamos genuinamente, con afecto y comprensión, en la realidad ajena* (Rojas Marcos, 1994, p. 11).

Uno de los objetivos que se pretenderían desde la escuela es, precisamente, el aumento de la empatía. Durán González, J. (1996) hace referencia a las investigaciones que se han realizado sobre la relación que hay entre la empatía y la ausencia de agresión, y cita lo dicho al respecto por Díaz-Aguado:

> la estrecha relación existente entre la empatía y la ausencia de agresión;
> La incapacidad para sentir empatía hacia sus víctimas que suele observarse en los jóvenes que llevan a cabo graves comportamientos violentos;
> y la eficacia que para el tratamiento psicológico de estos jóvenes tiene el desarrollo de la capacidad de empatía (Díaz Aguado, 1995, citado por Durán González, 1996, p. 67).

En el mudo del deporte de competición, parece que priman otros valores, y no el respeto al contrario, que es visto más como un enemigo que como alguien necesario para poder seguir jugando. Pero, además, el propio deportista puede ser des-

preciado por aquél que, en principio, más debería respetarle y cuidarle, su propio club. Como ejemplo, basta lo que un directivo de un club de fútbol comentaba sobre uno de sus jugadores:

> Cuando lo fiché era un muerto de hambre.
> (...)
> Es un pobre hombre. No tiene nada en el cerebro.
> (...)
> No hago caso de lo que dice un imbécil. El tontito ése... ¿Cómo voy a querer más a un vulgar mercenario que a un caballo?
> (...)
> De mi no se burla nadie. Al negro le corto la cabeza. Que se vaya a Colombia, a ver si le matan de verdad. (...) Me dan ganas de fusilarlos a todos.
> Estas declaraciones las hizo además pocos días después de que en el Estadio Calderón aparecieran pintadas racistas contra ese mismo jugador (El País, 25-4-95, p. 45).

Si unimos estas declaraciones a lo que los propios jóvenes ven en los campos de juego y al clima que rodea al deporte de masas, parece lógico pensar que el hecho de que el joven aún no maduro, que busca una identidad como adolescente, desee identificarse con ese tipo de deporte no va ayudarle en nada en su proceso educativo. En la realidad, es muy difícil deslindar el deporte federativo, abierto a todo aquél que pueda demostrar un rendimiento deportivo, del deporte educativo, que antepone al rendimiento educativo al deportivo.

Por otra parte, en el momento actual, el deporte escolar –el deporte de los jóvenes en edad escolar– está presionando a los niños y niñas para imitar el modelo del deporte profesional, que es, a su vez, discriminatorio. Es necesario entender el deporte escolar de otra manera, no tan competitiva, más justa y no discriminatorio.

Las federaciones únicamente deben participar en el deporte escolar a instancias de éste, y como colaboradoras y orientadoras.

LAS ESCUELAS

Todo el deporte que se realiza con jóvenes que cursan enseñanza obligatoria debería realizarse en el ámbito de la escuela, ya que en la propia escuela existe una materia a la que se atribuye la educación deportiva de sus alumnos: la Educación Física.

La escuela no tiene ninguna necesidad de captar participantes, los tiene todos, ya están ahí. Tampoco debe obedecer a criterios de competitividad, ya que su objetivo es la formación integral, ni responder a planteamientos políticos de ningún tipo, porque ha de regirse por los suyos propios –los educativos.

Las dificultades que encuentra la escuela están ligadas al hecho de que no atrae el interés que puede tener el deporte de los Raúles o los Casillas. No se manejan las cantidades económicas que podrían suscitar el interés de los que aspiran a la promoción deportiva o política.

Cualquiera de las formas que demos al deporte escolar que se quiera identificar por una ausencia en el control de la presión que ejerce sobre sus practicantes está poniendo en riesgo la integridad física y psíquica de estos, y conlleva que no se respete ni la individualidad, ni la personalidad, ni el proceso evolutivo y formativo. En consecuencia, deja de ser un gran recurso para la educación y la formación, y se convierte en un obstáculo para la misma.

Si tomamos el deporte como contenido de la clase de Educación Física se aleja de la lógica del deporte en tanto fenómeno cultural, y se acerca a la lógica de las demás disciplinas escolares.

En la actualidad, el deporte escolar presenta unas condiciones discriminatorias que van en contra de cualquier principio educativo, y aunque se pretenda que tiene lugar dentro de la escuela, su realización tiene lugar, en la mayoría de las ocasiones, de espaldas a ella.

No obstante, hemos visto que la escuela es el ámbito idóneo de desarrollo del



deporte escolar pero, si realmente se pretende que pueda ser el marco real en el que se implemente, la administración educativa debería proporcionar la estructura y la dotación presupuestaria adecuadas y necesarias.

Es importante que se cree la figura responsable del deporte escolar. Su competencia sería coordinar y velar por el cumplimiento de aquello que las autoridades educativas han legislado. Con la creación de esta estructura, todos los escolares de España tendrían las mismas posibilidades de participación y los mismos derechos.

En la actualidad, todos los jóvenes están, hasta los 16 años en edad escolar, lo que falta es la estructura que desarrolle el deporte con criterios educativos –labor que sería competencia de la Federación de Deporte Escolar.

EL PERSONAL RESPONSABLE DE SU DESARROLLO

Dependiendo del ámbito de actuación que consideremos, podemos encontrar un amplio abanico de posibilidades, pues existen importantes diferencias en cuanto a la preparación técnica y docente. El personal de los clubes y las federaciones suele estar compuesto por técnicos que tienen unos conocimientos específicos sobre ese deporte en particular y cumplen los estándares establecidos por la propia federación respecto al nivel de preparación requerido para cada uno de los niveles técnicos. No obstante, estos técnicos no están dotados de la preparación pedagógica necesaria para satisfacer las necesidades educativas de los escolares. En realidad, en muchos casos, no pueden acreditar más méritos que haber alcanzado cierto nivel deportivo o haber seguido un curso técnico intensivo de ocho días. Muchos de ellos, incluso, no disponen de ninguna titulación, ni siquiera la enseñanza obligatoria (EGB o ESO). Las federaciones, por sus propios intereses, están dificultando que esta situación se regularice para que los técnicos deportivos tengan los niveles mínimos exigibles. Sin embargo, es necesario que estos niveles

sean exigidos no sólo por la autoridad deportiva, sino también por la académica.

Por su parte, no podemos decir que los árbitros federados no tienen la preparación técnica necesaria, pero carecen de la formación pedagógica necesaria para que su actuación no se limite a la aplicación de reglamento e incluya también la posibilidad de una corrección educativa.

En los ayuntamientos, la situación del personal suele ser aún más compleja. Muchos los trabajadores pueden haber dejado de ser escolares recientemente o, incluso, serlo todavía. Carecen no sólo de un mínimo de preparación, sino también de la madurez suficiente para actuar como jueces deportivos y educadores. Su procedencia es diversa, aunque casi siempre son monitores de tiempo libre que, incluso, en ocasiones, no tienen la preparación adecuada, y que –lo que es aún más grave– no tienen un técnico superior que los coordine. En los patronatos deportivos, no suele haber un titulado superior –Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte– que coordine la actividad deportiva del municipio. Este cometido suele ser, a lo sumo, realizado por otro técnico –un TAFAD, un entrenador– o, incluso, por un monitor procedente de otro área.

Sólo en la escuela sería posible disponer de la dirección necesaria, ya que en ella está presente la figura del maestro especialista en Educación Física o el Profesor de Educación Física –Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Estos técnicos actuarían condicionados por las normas que rigen cada centro, por el Proyecto Educativo de Centro, que coordina los objetivos que deben lograr los escolares en las actividades realizadas en ese centro de acuerdo con los objetivos generales del sistema educativo vigente en ese momento. De este modo, se podría garantizar que el deporte escolar contara con las garantías necesarias.

Los centros escolares no pueden por sí solos llevar a cabo esta actividad. Para la realización de la misma, pueden recurrir al asesoramiento de las federaciones y de los organismos municipales, mientras que la entidad responsable –la Federación de Deporte Escolar– se encarga siempre de la coordinación del deporte escolar. La propia Federación de Deporte Escolar podría, incluso, crear su propia estructura de técnicos y árbitros.

Una condición necesaria para que el deporte realizado por niños y jóvenes en edad escolar fuera contemplado como deporte escolar sería que los escolares que interviniesen lo hicieran únicamente bajo la disciplina educativa de su centro de enseñanza de referencia. Nunca podría contemplarse la participación de otra organización o asociación de tipo deportivo o cultural, salvo en circunstancias muy excepcionales y debidamente reguladas.

Actualmente, en España, no hay deporte escolar, sino dos seudo-competiciones que intentan suplir esta deficiencia. Sin embargo, sólo consiguen poner de manifiesto en este contexto todos los defectos propios del deporte de elite. En este pseudo-deporte escolar, podemos incluir el Campeonato de España infantil y el Campeonato de España de la juventud convocados por el Consejo Superior de Deportes:

> RESOLUCIÓN 19269 (BOE, de 11 de agosto de 2003), de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se convocan los Campeonatos de España de la juventud para el año 2004.
>
> ...
>
> RESOLUCIÓN 19270 (BOE, de 11 de agosto de 2003), de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se convoca el Campeonato de España infantil para el año 2004.

En la primera de estas resoluciones, se convoca a la población infantil de 12, 13 y 14 años, es decir, a todos los alumnos que se encuentran en los primeros cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

> Como respuesta a este planteamiento y para continuar el proceso deportivo iniciado por

las distintas CCAA, se convoca este Campeonato de España Infantil, en torno a las edades de 12, 13 y 14 años en el que podrán participar equipos de centros escolares, clubes deportivos, asociaciones, etc. y/o equipos de Comunidades Autónomas (Resolución 19269).

En la segunda, se convoca el Campeonato de España de la Juventud, en el que toman parte los jóvenes que cursan los dos últimos años de enseñanza secundaria. Desde este Consejo Superior de Deportes, con la colaboración de las Comunidades y Ciudades Autónomas y la de las Federaciones Deportivas Nacionales, se viene desarrollando una competición a nivel estatal en la que participa un gran número de deportistas de 15 y 16 años.

Como podemos ver, el protagonismo recae en las Federaciones Deportivas y los clubes deportivos y asociaciones. Los centros escolares podrán ser, en todo caso, una entidad más, en igualdad de condiciones con las otras organizaciones.

A modo de resumen, se puede decir que, en España, no hay deporte escolar. Se realizan convocatorias de deporte de competición con jóvenes en edad escolar, y la responsabilidad es asumida por las propias federaciones deportivas en colaboración con los municipios, a convocatoria del Consejo Superior de Deportes. Se debería pasar a una estructura que permitiera que quien convocase fuera el Ministerio de Educación y que Federación de Deporte Escolar fuese responsable de su ejecución y de la coordinación – en estrecha colaboración con los ayuntamientos y sus estructuras deportivas– de todos los centros educativos.

El deporte escolar es motor de aprendizaje, afianza los esquemas motores y el desarrollo de contenidos propios de la educación en valores. Dentro de la institución escolar, puede transformarse en una importante herramienta de animación social, debido a su potencial como factor de socialización y valorización de la persona.

BIBLIOGRAFÍA

CALZADA, A.: *Educación Física 12-13 años*. Madrid, Gymnos, 1996.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA: www.CNICE.mecd.es

— www.PNTIC.mec.es

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA: www.iris.cnice.mecd.es/edfisica/profesorado/panel_informativo/el_deporte_en_europa.pdf

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA: Madrid. Aprobada por las Cortes el 31 de octubre de 1978.

DÍAZ AGUADO, Mª. J.: *La prevención de la violencia en los jóvenes*. Ponencia presentada en las Jornadas de Reflexión sobre la Juventud ante la violencia urbana, organizadas por el Ministerio de Justicia e Interior y el Ministerio de Asuntos Sociales. Mollina (Málaga), 1995.

DURÁN GONZÁLEZ, J.: *Vandalismo en el fútbol*. Madrid, Gymnos, 1996.

LE BOULCH, J.: *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires, Editorial Piados, 1971.

— *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona, Piados, 1981.

LEY DEL DEPORTE DE LA REGIÓN DE MURCIA, Comunidad Autónoma de Murcia: Ley 2/2000.

LEY ORGÁNICA DE LA CALIDAD DE ENSEÑANZA, 10/2002, de 23 de diciembre.

LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, 1/1990, de 3 de octubre.

NASSIF, R: *Pedagogía General*. Madrid, Cincel, 1975.

RAMÍREZ PERDIGUERO, F. J. Y OTROS: *Los Valores del deporte en la Educación*. Madrid, Consejo Superior de Deportes, 2004.

RESOLUCIÓN 19269 de 11 de agosto de 2003, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se convoca el campeonato de España infantil para el año 2004.

RESOLUCIÓN 19270 de 11 de agosto de 2003, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se convocan los campeonatos de España de la juventud para el año 2004.

RIJSDORF KLAAS: *El significado de la educación física, Citius, Altius Fortius*. Madrid, T. IX INEF , 1967.

ROJAS MARCOS, L.: *La violencia sin sentido*. El País , 25 de mayo de 1994.

ENTRENAMIENTO ADAPTADO A LOS JOVENES

FERNANDO NAVARRO VALDIVIELSO (*)

Resumen. Para que un joven deportista logre un alto rendimiento es necesario un largo proceso de entrenamiento. Una intervención adecuada sobre este proceso permite diseñar planes de preparación plurianuales o a largo plazo. Uno de los factores determinantes en la evolución de este proceso es el conocimiento de las posibilidades y del ritmo de desarrollo de las capacidades que intervienen en el rendimiento deportivo, ya que permite optimizar el proceso de entrenamiento durante varios años, gracias a la planificación de cargas y trabajos adecuados a las distintas etapas significativas en el desarrollo del deportista.

Abstract. For a sports young man or woman to achieve a high performance a long training process is necessary. An adequate intervention in this process allows us to prepare multi-annual or long term preparation plans. One of the determining factors in the development of this process is a recognition of the possibilities and the rhythm of development of the abilities that are involved in sport performance, because the process of several year training can be optimised thanks to the planning of tasks that are adequate to the different significant stages in the sportsman's development.

INTRODUCCIÓN

Parece obvio que la planificación a largo plazo está íntimamente relacionada con el entrenamiento de los jóvenes. En los foros de discusión sobre el entrenamiento de jóvenes, no es extraño observar, con relativa frecuencia, signos del desagrado o la desaprobación de numerosos pediatras de este país e, incluso, de colegas nuestros, profesores de Educación Física. Sin embargo, en mi opinión, creo que esto ocurre porque se relaciona el entrenamiento con casos en los que se han conocido esfuerzos máximos y, a veces, incluso, exagerados, en entrenamientos con niños y jóvenes a cargo de personal no capacitado y, en algunos casos, –me atrevería a señalar– sin escrúpulos.

El entrenamiento de niños y jóvenes es posible y recomendable siempre que se ajuste a las posibilidades y limitaciones de cada edad y sexo. Para ello, es absolutamente necesario el respeto a los principios de adaptación a la edad y a la individualidad, lo cual implica considerar en todo momento las posibilidades biológicas, el talento, la motivación y la disposición del niño para lograr resultados óptimos.

Deberíamos decir, como premisa básica, que el entrenamiento del joven deportista debe permitir y asegurar un normal y

(*) Universidad de Castilla La Mancha.

Fecha de entrada: 29-03-2004 Fecha de aceptación: 28-06-2004

correcto desarrollo, al tiempo que previene trastornos ortopédicos causados por malas posturas o debilidades de algunos grupos musculares. Además, ha de preparar al deportista para lograr el mejor rendimiento posible a largo plazo. El rendimiento no habrá de estar limitado en cada etapa de desarrollo, deberá adaptarse –de acuerdo con su edad biológica y su maduración– a las posibilidades del joven deportista.

FACTORES QUE HAY QUE TENER EN CUENTA PARA QUE EL ENTRENAMIENTO DE LOS JÓVENES SEA APROPIADO

Un programa de entrenamiento bien organizado y planificado que comprenda varios años permite, a largo plazo, alcanzar resultados deportivos de alto nivel. En estos últimos años, se ha podido ver con mayor claridad que sólo es posible alcanzar un rendimiento máximo cuando se sientan las bases para ello en la infancia y la adolescencia. La preparación consecuente, sistemática y a largo plazo del deportista para alcanzar un máximo rendimiento deportivo ha adquirido, por ello, una importancia considerable.

El objetivo de este artículo es facilitar al lector una revisión comprensible del estado actual de las posibilidades de desarrollo de las capacidades físicas en los niños y jóvenes. Para lograr este objetivo, el entrenamiento ha de estar adaptado a los jóvenes, y es necesario:

- Realizar un entrenamiento seguro.
- Tener en cuenta la edad biológica a la hora de llevar a cabo el entrenamiento.
- Perseguir la mejor reserva posible de adaptación a largo plazo.
- Respetar las condiciones óptimas para el entrenamiento de las distintas capacidades necesarias para el rendimiento deportivo.
- Afrontar, en el momento oportuno, la especialización del entrenamiento atendiendo a las características propias de los deportes

ENTRENAMIENTO SEGURO

En el entrenamiento de competición, no es inusual que los deportistas jóvenes entrenen mucho. Sin embargo, un régimen de entrenamiento inadecuado o estresante puede ser perjudicial para la salud si el joven deportista está en pleno proceso de maduración de sus capacidades y sistemas biológicos. Son numerosos los estudios que señalan la fragilidad de las articulaciones de los jóvenes. Éstas son muy sensibles cuando se hace de ellas un uso excesivo. En consecuencia, demasiadas repeticiones pueden –incluso si la intensidad es baja– ocasionar lesiones o daños en el sistema locomotor. Estas dolencias no siempre aparecen combinadas con síntomas de fatiga, razón por la cual el entrenador debería anticiparse a la tensión locomotora local facilitando variaciones en los patrones de movimiento. En los jóvenes deportistas, el riesgo de lesión se identifica claramente con algunos ejercicios específicos de entrenamiento (Tabla I). Hace ya algunos años, la Federación Internacional de Tenis aceptó un informe de una comisión especial (Schonborn, 1985) que recomendaba el establecimiento de restricciones en la participación de menores de 16 años en el circuito mundial, la prohibición de que los menores de 14 años entraran en el campo profesional y la abolición de los torneos internacionales para menores de 12 años. En otras federaciones internacionales deportivas, se han ido asumiendo medidas similares, aunque no sin resistencia por parte de numerosos países, que continúan realizando competiciones nacionales para niños menores de 10 años.

TABLA I

Nivel de utilidad de diversos tipos de entrenamiento para deportistas jóvenes en relación con los factores fisiológicos y morfológicos que representan una limitación y el riesgo de lesiones

TIPO DE CARGA	Duración	Factores que limitan	Riesgo de lesión	Utilización*
Entrenamiento de fuerza	5 segundos	Elementos contráctiles	Cartílago	0
Velocidad	15 segundos	Fosfatos	Lesiones musculares	+
Potencia anaeróbica	1 minuto Anaeróbico > 50% Aeróbico >50%	Capacidad glucolítica y fuerza máxima	Catabólica	(+)
⇳	1-5 minutos Anaeróbico (50-30%) Aeróbico (30-70%)	Capacidad glucolítica	Sistema vegetativo	+
Potencia aeróbica	5-30 minutos Anaeróbico (20-10%) Aeróbico (80-90%)	Solidez locomotora	Tendones	+ (+)
Coordinación		Neuromuscular		++
Flexibilidad		Tendones y ligamentos	Articulaciones	++

* 0 No apropiada; + Utilización limitada sin condiciones; (+) Utilización limitada con condiciones; ++ Apropiada
ADAPTADO DE: KEUL, 1982, CITADO EN: Olbrech, 2000, p. 50.

El Dr. Ommo Gruppe (1988) de la Universidad de Tübingen suscitó la controversia sobre el modo en que la juventud se involucra en el deporte con su presenta-

ción «Los Deportes de Alto Nivel en los Niños desde una Visión Educativa», durante la conferencia sobre niños y deporte celebrada en Urbino, Italia. En ella, señalaba que con la participación de los niños en el deporte no se pretende contribuir a su educación y desarrollo, sino retenerlos en el sistema de alta competición para así poder mejorar continuamente el rendimiento deportivo tanto por motivos relacionados con el propio sistema, como por razones políticas, ideológicas y comerciales. No parece que el principal problema de los programas de entrenamiento de los jóvenes deba ser la reducción de las lesiones, el descubrimiento de nuevas maneras de enseñar que permitan una mejor adquisición de las habilidades, la búsqueda de mejores métodos de entrenamiento o el empleo de técnicas motivacionales innovadoras. Si deseamos mejorar las condiciones de participación de los niños en los deportes, debemos primero cambiar la filosofía de los programas y de los responsables de implementarlos. Ante todo, hay que considerar al deportista como persona, por encima del logro o la victoria. Sólo cuando los entrenadores adopten esta perspectiva, podremos esperar que la experiencia del deporte ayude a los jóvenes a transformarse en seres humanos autónomos y responsables (Martens, 1988).

ENTRENAMIENTO ADECUADO A LA EDAD BIOLÓGICA

La composición del programa de entrenamiento depende no sólo de la seguridad en el entrenamiento, sino también de la edad biológica de los deportistas. Dependiendo de la maduración biológica de los deportistas el efecto del entrenamiento puede, incluso, variar cuantitativamente –puede producirse el mismo efecto pero en mayor o menor medida– o cualitativamente –puede producirse otro efecto.

Por ejemplo, si consideramos la variación cuantitativa del efecto de entrenamiento, el tiempo de reacción, la flexibilidad y la técnica pueden entrenarse bien desde temprana edad (5 a 8 años). Un entrenamiento exitoso de la capacidad de resistencia es posible desde los 7 años. Ya en 1967, Ikai demostró que los muchachos de entre 11 y 14 años son más sensibles al acondicionamiento aeróbico, ya que observó que las mayores diferencias en resistencia aeróbica entre muchachos entrenados y no entrenados se manifestaban principalmente justo antes de la pubertad y durante ésta (Ikai, 1967).

Otros aspectos del acondicionamiento, como la fuerza máxima, la resistencia a la fuerza y la potencia anaeróbica sólo pueden entrenarse con resultados plenamente satisfactorios a partir de los 16 años, si se trata de chicas, y de los 18, si se trata de chicos (Olbrecht, 2000).

Por otro lado, en lo que atañe a la variación cualitativa del efecto de entrenamiento, la investigación ha demostrado que los deportistas jóvenes no reaccionan del mismo modo que los adultos a cierto tipo de entrenamiento –se aprecian, por ejemplo, variaciones en la adaptación de nadadores jóvenes y adultos al entrenamiento aeróbico (Navarro, 2001).

Cuando el desarrollo es normal, la edad cronológica y la biológica concuerdan, pero cuando los jóvenes retrasan o aceleran su nivel de maduración, los efectos sobre el rendimiento son manifiestamente diferentes y ajenos a causas relacionadas exclusivamente con el entrenamiento. Existe una gran coincidencia en la opinión de que el éxito en los deportes de niños puede atribuirse al desarrollo fisiológico (Thomas, 1980). La mayoría de los niños en los que se aprecia una maduración temprana tiene más tejido muscular, huesos más largos y más fuerza, y muestra una elevada coordinación motora. En consecuencia, generalmente, estos niños ocupan las primeras posiciones en los deportes individuales o

están en las alineaciones iniciales en los deportes de equipo, mientras los niños de maduración tardía se sientan en el banquillo.

Tal vez por este motivo resulta difícil creer que los niños que son tardíos en su maduración puedan ser buenos deportistas en el futuro. Sin embargo, existen investigaciones que demuestran que los jóvenes de maduración tardía tienden a lograr una altura ligeramente mayor y llegan a ser más fuertes en la edad adulta (Carmichael, 1990). Tal como afirma Clarke (1971), el éxito temprano en un deporte no garantiza que este se mantenga una vez alcanzada la edad adulta (Clarke, 1971). En la mayoría de los deportes, los niños compiten con aquellos que tienen su misma edad cronológica, lo que favorece a los niños de maduración temprana y perjudica a los de maduración tardía. Lo más correcto sería, si no nos pareciese utópico, agruparlos según su nivel de maduración en el mismo período (Navarro, 1986).

Desde el punto de vista de la posible influencia del entrenamiento en la maduración no existe prueba experimental que permita creer que un entrenamiento deportivo regular acelere o retarde la maduración esquelética del niño. Estudios basados en la radiografía del carpo como criterio de medida realizados con jóvenes deportistas indican que la maduración no se ve influenciada por el entrenamiento deportivo (Bayley y Mirwald, 1985).

Es obvio que un estudio cuidadoso de las características más representativas del desarrollo de los niños será una ayuda importante a la hora de formular los programas según las necesidades, los intereses y las capacidades de desarrollo de gran parte de los jóvenes, pero no de todos. Lo importante es que una enseñanza y un entrenamiento individualizado permitan a los técnicos deportivos darse cuenta, siempre que sea posible, de la diferencias individuales.

LA RESERVA DE ADAPTACIÓN A LARGO PLAZO

El éxito en el deporte competitivo de alto nivel se debe, *no solamente a lo que se hace en el momento, sino también a lo que se haya hecho en el pasado* (Counsilman y Counsilman, 1991).

Un deportista de alto nivel es capaz de mantener ciertas capacidades físicas durante amplios períodos de tiempo sin entrenar tanto como en las etapas anteriores de su preparación deportiva. Esto se debe a que estas capacidades se conservan como «reservas de entrenamiento» o «reservas de adaptación», también conocidas como efecto residual de entrenamiento (ERE). Así pues, el ERE apoya el concepto de que una amplia y extensa estimulación física –especialmente si se trata de entrenamiento físico y técnico– posibilita que las cualidades físicas se mantengan posteriormente, cuando el estímulo físico ya ha cesado.

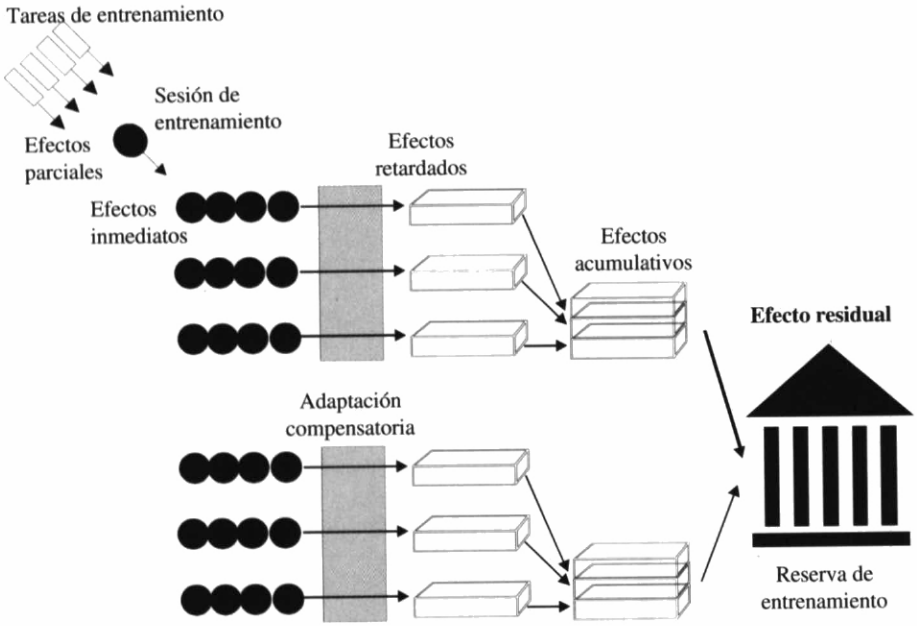
En general, se consideran «efectos del entrenamiento» los cambios que ocurren en el organismo como resultado de dicho entrenamiento, y estos no se manifiestan de manera independiente, interaccionan mutuamente. El ERE es el efecto de entrenamiento más complejo de todos, ya que se ve afectado por el resto de los efectos del entrenamiento de varios modos (Gráfico I). El ERE tampoco está limitado a un solo sistema físico, ya que el ritmo de las ganancias y las pérdidas varía en función del sistema.

El logro del efecto residual o de las reservas de entrenamiento depende, además, de los efectos acumulativos del entrenamiento (Navarro, 1994), es decir, de:

- La transferencia positiva de los entrenamientos.
- La predisposición inicial y relativa del deportista a adquirir y mantener las reservas de entrenamiento.
- La capacidad de retención de los sistemas implicados en el entrenamiento.

GRÁFICO I

Relación de los distintos efectos del entrenamiento sobre el efecto residual



FUENTE: NAVARRO, 1994.

LA TRANSFERENCIA POSITIVA DE LOS ENTRENAMIENTOS

Aunque la existencia de reservas de entrenamiento dependen principalmente de los efectos acumulativos de entrenamiento, también es necesario tener en cuenta que, según como sean desarrolladas y estabilizadas estas reservas, los efectos se transferirán positiva o negativamente. Los métodos y las tareas de entrenamiento no deben nunca considerarse como beneficiosos para todos los sistemas funcionales. Las tareas de entrenamiento tienen efectos muy concretos, y pueden afectar de forma diferente a los distintos sistema, ya que cada sistema tiene su propio mecanismo de adaptación. Un método de entrenamiento puede ser beneficioso para un sistema o una capacidad y, sin embargo, resultar negativo para otro sistema u otra capacidad física, con lo que su utilización sería contraproducente. Aunque la ciencia del deporte ha formulado directrices simples y claras sobre la transferencia del entrenamiento, no es fácil delimitar la transferencia directa del entrenamiento y predecir su efecto sobre el rendimiento. Para hacerlo hay que tener en cuenta, las necesidades del deporte y, sobre todo, las necesidades del deportista. Por eso, aunque se sabe, por ejemplo, que las cargas elevadas de fuerza pueden tener efectos negativos sobre la resistencia, las ganancias de fuerza pueden mejorar los resultados de resistencia de un nadador, un corredor o un remero y permitirle alternar la activación de unidades motoras, aumentar la eficiencia energética y mejorar la propulsión total de cada brazada, zancada o palada. Por otro lado, una ganancia excesiva de fuerza puede producir hipertrofia muscular, y, en consecuencia, aumentar la resistencia en el agua (en el

caso del nadador) y reducir la densidad capilar en los músculos que han de realizar el trabajo (Counsilman y Counsilman, 1991).

Las transferencias positivas o negativas de los efectos del entrenamiento no siempre se producen en ambas direcciones. Así, si bien el trabajo de fuerza puede afectar negativamente a la resistencia, el trabajo de resistencia no tiene necesariamente efectos negativos sobre la fuerza. El «volumen de entrenamiento» que se lleve a cabo con cada tarea será un factor decisivo para que adquiera más importancia el desarrollo de una capacidad de entrenamiento que el de otra. Por esta razón, si lo que se pretende es desarrollar unas reservas determinadas, deben establecerse las prioridades. En estudios recientes, se ha puesto de manifiesto que el desarrollo aislado de la resistencia o de la fuerza puede resultar más provechoso que la ejecución de un programa combinado que lleve a cabo una distribución «equilibrada» o «compleja» del trabajo de fuerza y resistencia.

Así pues, las transferencias de entrenamiento pueden dar lugar a combinaciones muy complejas. Existe una gran controversia sobre este tema, si bien todo el mundo está de acuerdo en que el deportista no puede dotar al músculo de la fuerza, la resistencia y la velocidad máximas al mismo tiempo. Este concepto es uno de los factores que determinan la división del entrenamiento en períodos. Aunque algunos sistemas de entrenamiento están basados en la teoría del desarrollo multilateral –que se apoya en el concepto de que la fuerza, la resistencia y la velocidad pueden ser desarrolladas de forma proporcionada– la mayoría de los sistemas de entrenamiento multilateral modifican el volumen o la dosificación de cada tarea de entrenamiento para ajustarse al principio de orientación funcional. Este desarrollo viene dictado por el «heterocronismo» de la adaptación al entrenamiento de cada cualidad física.

La predisposición inicial y relativa del deportista a adquirir y mantener las reservas de entrenamiento

El logro de reservas de entrenamiento depende también de la predisposición relativa e inicial del deportista a adquirirlas y mantenerlas. La predisposición «inicial» señala el punto a partir del cual un deportista comienza a tratar de mantener una marca o un rendimiento, mientras que la predisposición «relativa» indica los cambios que no se deben totalmente al entrenamiento, aquellos en los que influye la higiene mental y física, etc. El término «predisposición» indica algo innato –por lo general el potencial genético– que causa cambios que pueden ser afectados por el entrenamiento. Factores como la altura, la constitución física, la distribución del tipo de fibra muscular, la agudeza visual, etc. suelen ser resultado de una disposición innata. Esta información es la base de una teoría de entrenamiento: los deportistas de elite poseen cualidades que les permiten alcanzar reservas de entrenamiento, que pueden ser mantenidas más tiempo, perdidas más lentamente y recuperadas más rápidamente que las de los deportistas que tienen menos base de entrenamiento y menos predisposición para el rendimiento de elite.

La predisposición para el desarrollo puede explicar por qué algunos deportistas experimentan un incremento relativamente elevado de sus capacidades físicas sin apenas entrenamiento.

La capacidad de retención de los sistemas implicados en el entrenamiento

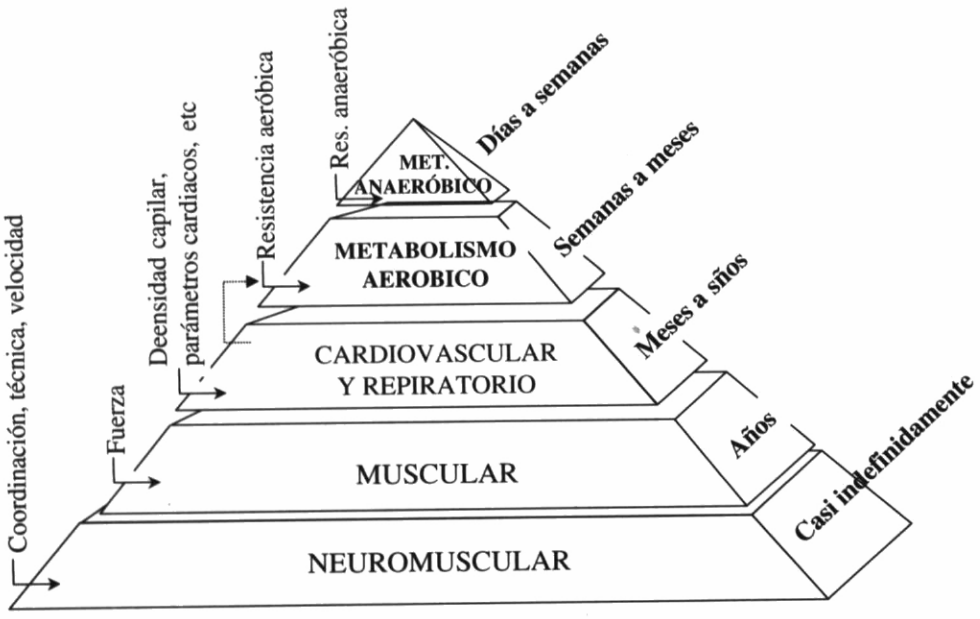
El efecto «total» o «global» del entrenamiento residual se apoya en un número amplio de sistemas biológicos y físicos. Estos sistemas tienen variados efectos sobre el rendimiento deportivo. De acuerdo con el concepto de «heterocroneidad» del entrena-

miento, los distintos sistemas tienen diferentes ritmos de adaptación. Además, el sistema también experimenta variaciones en lo referente a la retención y el ritmo al que disminuye y se incrementa la preparación, y a los efectos acumulativos que definirán la reserva de entrenamiento residual global o total. Algunas reservas de entrenamiento se pierden en unos días, mientras que otras se mantienen casi indefinidamente. Para ilustrar este punto, se ha desarrollado un modelo que refleja la magnitud y el ritmo de retención y pérdida de cada sistema físico (Gráfico II). Si bien no debe esperarse que este modelo funcione por igual en todos los deportistas –ya que el ritmo de pérdida de preparación en cualquiera de estos sistemas es siempre individual–, se sabe que existen algunos sistemas que normalmente muestran mayor consistencia, una mayor capacidad para permanecer estables.

No existe una forma simple de establecer una secuencia definida que determine por qué se produce la retención o cual es el ritmo al que se producen las ganancias en cada sistema. Esto se debe a que la mayoría de los sistemas están determinados por complejos factores hormonales y neurogénicos. Además, los sistemas tienden a influir unos en otros. Aunque los efectos del entrenamiento se miden por cambios en los sistemas físicos, es en el sistema nervioso donde se aprecian en mayor medida los efectos de los estímulos del entrenamiento. Es también en el sistema nervioso donde reside, por lo general, la mayor parte del potencial para adquisición o la conservación de las reservas de entrenamiento. El sistema nervioso permite

GRÁFICO II

Modelo que representa las magnitudes teóricas de reservas de entrenamiento para diferentes sistemas físicos y sus ritmos de pérdidas



FUENTE: NAVARRO, 1994.

almacenar y recuperar la importante información formada bajo la influencia de las reservas de entrenamiento. De este modo, puede, a su vez, dar lugar a una sucesión de factores neurogénicos y hormonales que puede afectar a la retención de parámetros físicos. Esta cuestión no ha sido suficientemente tratada por los fisiólogos del ejercicio. Uno de los conceptos formulados y que están relacionados con las reservas de entrenamiento inducidas desde el sistema nervioso es la «recuperación fisiológica» (Counsilman y Counsilman, 1991), según el cual, si la base del deportista es suficientemente amplia, puede recuperar la preparación perdida más rápido que otros sujetos con bases más reducidas de entrenamiento. El ritmo de recuperación fisiológica está directamente relacionado con la magnitud de la reserva de entrenamiento. Es totalmente posible que la recuperación fisiológica no necesite ser inducida desde el sistema nervioso, especialmente a nivel microvascular. Una vez los capilares «vestigiales» han sido abiertos por efecto del entrenamiento crónico, para reabrirlos, solamente se requerirán cambios fisiológicos, y no será necesario que se produzca estimulación neural.

Así pues, con el fin de lograr una óptima y duradera reserva de entrenamiento es recomendable:

- *Comenzar el entrenamiento a edades tempranas*, de modo que las reservas de entrenamiento puedan estar disponibles cuando el deportista alcance su madurez como competidor. El entrenamiento debe tener continuidad a lo largo de todo el año, y han de evitarse los períodos prolongados de inactividad. Entre temporadas debe producirse una transición, durante la que se trabaje con cargas reducidas, sin cesar completamente el entrenamiento.
- *Ajustar las cargas de entrenamiento a las máximas recomendables en cada momento*. Un año de entrenamiento de baja carga producirá un efecto acumulativo de entrenamiento insuficiente, mientras que un exceso de carga podría tener como consecuencia un «sobreentrenamiento». Las cargas máximas usuales de entrenamiento dependen de la edad y aumentan progresivamente con el paso de los años. Las cargas máximas anuales de entrenamiento también difieren en su distribución y cronología, ya que dependen de la capacidad del deportista. Esto conlleva que, cada año, se produzca un aumento progresivo, gradual, del entrenamiento hasta que se alcanza una edad o una capacidad en la cual las cargas de trabajo pueden llegar a ser relativamente estables.
- *Que, en los deportes de resistencia, el contenido del entrenamiento de resistencia sea principalmente aeróbico*, especialmente durante los primeros años de competición. Con el paso de los años, el contenido de la carga anual de entrenamiento también cambiará: en la medida en que la especialidad exija resistencia se incrementará el trabajo mixto –aeróbico-anaeróbico. El trabajo anaeróbico láctico –la resistencia de velocidad– o el trabajo anaeróbico aláctico –la velocidad máxima o *sprint*– nunca deberían ser el principal componente del entrenamiento.
- *Que el entrenamiento de fuerza empiece a una edad en la que, dada su maduración, el nivel de fuerza funcional del individuo sea lo suficientemente alto*. Durante los primeros años, el entrenamiento de la fuerza debe considerarse un medio suplementario de enfatizar las ganancias de fuerza vinculadas a la maduración. Las cargas de fuerza –como las cargas de resistencia– deben aumentar progresivamente cada año, pero la magnitud del

incremento debe coincidir con los cambios que se produzcan en el ritmo al que se incrementa el potencial de fuerza consecuencia de la maduración. Por lo general, llega un momento en el que el ritmo al que aumenta la fuerza decrece. En deportes donde la fuerza máxima es complementaria, debería dedicarse –a partir de ese momento– más tiempo al desarrollo de cualidades propias de la especialidad y específico-competitivas. Para estos deportes, el hecho de continuar aumentando progresivamente el trabajo de fuerza máxima y alcanzar una cierta maestría deportiva puede tener, eventualmente, efectos contraproducentes.

- *Que el desarrollo de las capacidades ligadas a la velocidad está vinculado al desarrollo del sistema neuromuscular y de las propiedades contráctiles del músculo*. En un entrenamiento a largo plazo de las capacidades de velocidad, el objetivo deseable no es tanto el desarrollo de una reserva de velocidad, como la prevención de una barrera de velocidad. En los primeros años de entrenamiento, la aparición de una barrera de velocidad se previene garantizando que la preparación técnica del deportista le permita ganar destreza de movimiento, y que esta ganancia se equilibre con el correspondiente aumento tanto de la fuerza, como de la resistencia. Cuando el deportista madura, la evitación de la barrera de velocidad estará cada vez menos relacionada con las limitaciones técnicas, y más con la eficacia, con un entrenamiento más específico de las capacidades reactivas y elásticas del músculo, que enfatice el desarrollo de la fuerza-velocidad del deportista y de sus cualidades de velocidad-movimiento.

En resumen, las reservas de entrenamiento –el efecto residual– se logran mediante la acumulación, y están determinadas por el contenido de la carga. El contenido del entrenamiento debe modificarse para ajustarse a la complejidad que se deriva de la necesidad de desarrollar diferentes capacidades. En los primeros años o en las primeras fases de entrenamiento, debe hacerse más énfasis en el desarrollo de las capacidades físicas o los sistemas que requieren un desarrollo más largo, pero también mantienen sus efectos durante más tiempo. A lo dicho por aquellos técnicos que abogan por la reducción de la carga de entrenamiento, total y de la frecuencia de entrenamiento y por la eliminación de ciertos métodos de entrenamiento, se opone la teoría de la adaptación a largo plazo, que trata de evitar la disminución del efecto acumulativo del entrenamiento y, por tanto, la reducción la magnitud de las reservas de entrenamiento necesarias. Sin estas reservas de entrenamiento será difícil desarrollar todas las cualidades físicas deseables, especialmente aquellas que permiten que el contenido de entrenamiento sea modificado sin que esto implique carencias en la preparación.

CONDICIONES ÓPTIMAS DE «ENTRENABILIDAD»

Para entrenar adecuadamente al joven deportista, es necesario conocer cuales son las condiciones necesarias para obtener un óptimo rendimiento deportivo. Éstas, además ser muy diversas, pueden ser de carácter *personal* –las condiciones o los factores influenciados por el entrenamiento, como la técnica, la condición física o la táctica– e *impersonal* –las condiciones atribuibles al entorno, como las condiciones sociales o materiales.

El estudio de la evolución de estas condiciones, en ambos sexos, según la edad de los deportistas, nos permite aumentar

nuestros conocimientos, para poder después aplicarlos, de forma apropiada, para el entrenamiento de los jóvenes. Por ello, el conocimiento de las condiciones de «entrenabilidad» de las distintas capacidades que intervienen o influyen de forma decisiva en el rendimiento es importante para adaptar el entrenamiento a las características propias del niño o el joven deportista.

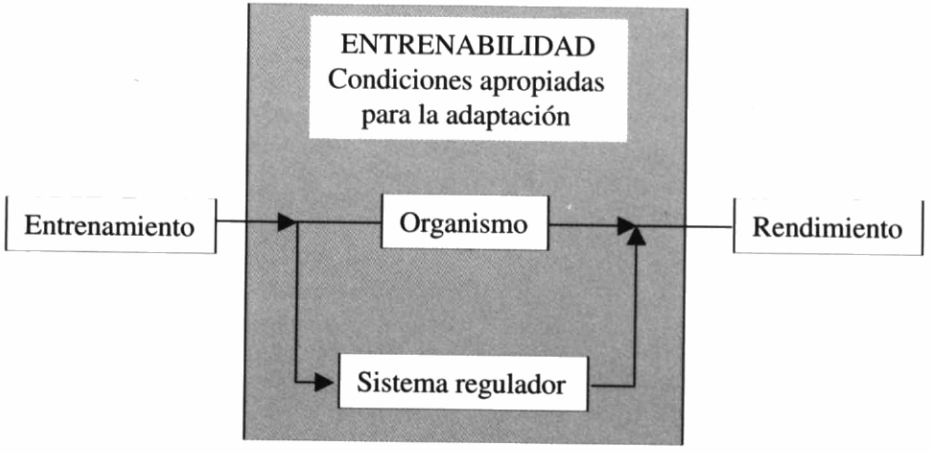
El estudio de las características de acuerdo con las cuales se desarrollan las capacidades deportivas ha llamado la atención de muchos investigadores del deporte y de numerosos expertos en metodología del entrenamiento, especialmente en los últimos 20 años. Sin embargo, los resultados son contradictorios, como consecuencia, sobre todo, de las diferencias que se derivan del momento en que se ha realizado cada una de las investigaciones. Si tenemos en cuenta que los jóvenes de hoy se entrenan actualmente como los adultos de hace 20 años e, incluso, en algunas disciplinas, superan los resultados de los campeones de hace 10 años, es evidente que debemos interpretar con cierta cautela determinadas investigaciones, realizadas a partir de muestras que pueden ser escasamente representativas de la actual situación del deporte. De ahí que debamos plantearnos la descripción de cada capacidad con la suficiente atención y el máximo rigor.

El rendimiento deportivo del joven depende –como el del adulto– del adecuado desarrollo de un gran número de capacidades. Sin embargo, para optimizar el desarrollo de estas capacidades en los jóvenes hay que identificar y utilizar períodos adecuados. Si se considera el rendimiento como una consecuencia de la autorregulación del organismo, que puede modificarse estructural y funcionalmente, es absolutamente necesario que los mecanismos internos de dirección y autorregulación de los jóvenes no resulten perturbados. Para hacer referencia a las posibilidades de llevar a cabo este proceso en las mejores condiciones y con eficacia para que los jóvenes puedan adaptarse, empleamos el término «*entrenabilidad*» (Gráfico III).

Sin embargo, no es fácil establecer en qué medida el rendimiento de los jóvenes

GRÁFICO III

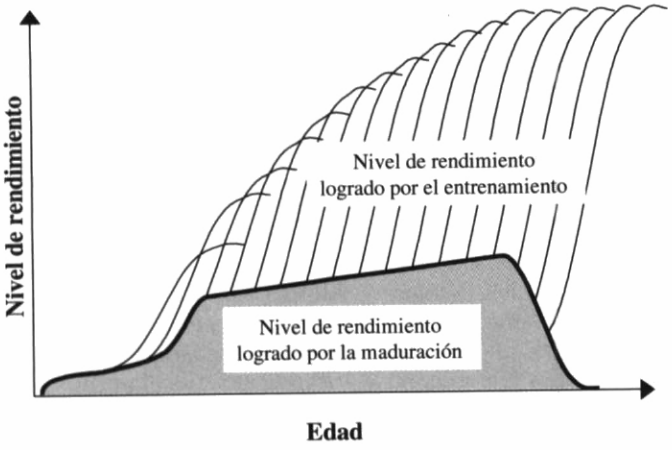
Relación de entrenamiento, «entrenabilidad» y rendimiento



FUENTE: NAVARRO, OCA Y CASTAÑÓN, 2003.

GRÁFICO IV

Interacción de la edad y el entrenamiento en la adquisición de un nivel de rendimiento en una actividad



FUENTE: NAVARRO, OCA y CASTAÑÓN, 2003.

está determinado por el entrenamiento o por la maduración. Esta dificultad es, en parte, consecuencia de la clara interacción que, a la hora de lograr un determinado nivel de rendimiento deportivo, se produce entre la edad y el entrenamiento (Gráfico IV).

También es necesario conocer que las distintas capacidades –la velocidad, la resistencia, la fuerza, la flexibilidad, el dominio de la técnica, etc.– se desarrollan a un ritmo diferente. Muchos consideran que existen fases sensibles durante las cuales el organismo está especialmente predispuesto a desarrollar estas capacidades. Para lograr el máximo rendimiento dentro de las posibilidades genéticas de cada individuo, parece evidente que es necesario aprovechar óptimamente estas etapas.

Sin embargo, existen opiniones divergentes. Algunos (Baur, 1991) no consideran admisible que se establezca una ecuación entre fases sensibles específicas y maduración. En este caso, la opinión del autor es que las tasas de mayor incremento de la capacidad motriz pueden estar relacionadas con una lógica estructural de desarrollo de la motricidad, aunque haya que atribuir al factor social un papel relevante.

Cuando se afronta el problema de las fases sensibles en el desarrollo de la motricidad deportiva es referencia obligada Reinhardt Winter (Winter, 1986, 1987). Este autor define las fases sensibles como aquellos períodos «delimitados» del desarrollo durante los cuales los seres humanos reaccionan de modo más intenso que en otros ante determinados estímulos externos, dando lugar a los correspondientes efectos. Asimismo, Winter entiende por fase crítica, un período «delimitado» dentro de una fase sensible, durante el cual deben aplicarse estímulos si aún se quieren obtener los efectos de desarrollo deseados. Sin embargo, el mismo Winter se muestra escéptico en lo que concierne a la posibilidad de probar científicamente la existencia de estas fases y afirma que *parece prematuro querer fijar ya hoy fases sensibles para determinar clases de edad y capacidades. Las afirmaciones que se pueden hacer sobre este problema en el momento actual sólo permiten*

definir períodos más favorables para el entrenamiento dirigido hacia la formación de capacidades y habilidades deportivas... (Winter, 1986). Sin embargo, esta cautela no es compartida por otros autores (Hahn, 1988; Martin, 1991), que consideran que la existencia de fases sensibles está ampliamente comprobada. En nuestro caso, preferimos mantener una postura ecléctica, y considerar las fases sensibles como etapas en las que es recomendable llevar a cabo el entrenamiento de ciertas capacidades con el fin de evitar riesgos y favorecer que se consolide una reserva de entrenamiento duradera.

No obstante, para estimar la capacidad de rendimiento hemos de distinguir, en cada caso, entre la edad cronológica y la biológica. La evolución biológica en función de la madurez de las capacidades coordinativas y condicionales en niños y jóvenes sigue, en resumen, el siguiente proceso:

- las estructuras coordinativas básicas «maduran» a partir de los seis años, y alcanzan su desarrollo máximo a los 11/12 años;
- a partir de los 11-13 años aproximadamente, se inician las fases sensibles en las que se desarrollan y construyen las capacidades relacionadas con la condición física (Grosser, Brüggemann, y Zintl, 1989, p. 212).

ESPECIALIZACIÓN DEL ENTRENAMIENTO

Se ha investigado poco acerca de cuales son las consecuencias de una especialización muy temprana de los deportistas. En todo caso, hay un factor central que merece la pena considerar: el incompleto desarrollo biológico de los jóvenes deportistas. Según Tschiene (1988), cuando se considera el futuro del entrenamiento de los jóvenes deportistas es importante tener en cuenta que:

- Las condiciones específicas no deben trabajarse antes de la pubertad, ya que la base técnica y la anatomía funcional del deportista están desarrollándose. En la llamada segunda fase de la pubertad (14-15 años en mujeres y 15-16 en hombres), se recomienda frenar el incremento, porque –según lo observado en algunas experiencias soviéticas– no es conveniente turbar la consolidación del proceso justo cuando se están desarrollando las estructuras biológicas.
- La construcción de un sistema funcional específico para el deportista hace que tengamos que enfocar la preparación teniendo en cuenta tanto la «multilateralidad» y su soporte para el movimiento futuro, como las condiciones del deportista. Un máximo de ofertas multilaterales –que permita realizar ejercicios de muchos tipos de deportes– no garantiza que los más jóvenes logren un máximo progreso deportivo. Más bien se produce el efecto contrario, ya que la limitada reserva «adaptativa» de los jóvenes obliga a seleccionar para el entrenamiento ejercicios que favorezcan el incremento la velocidad, la potencia y la coordinación de los movimientos y las situaciones
- El hecho de que las competiciones se empleen cada vez con mayor frecuencia como parte de la preparación está cambiando el papel y el significado de éstas, que –cada vez en mayor medida– son consideradas como parte del entrenamiento. Esto facilita que el deportista se sienta más motivado a la hora de realizar el trabajo específico y viva sus primeras experiencias en situaciones de competición, que aportan un control oficial del rendimiento (Tschiene, 1988).

Quizás, en el entrenamiento de los jóvenes, lo más conveniente sea hablar de una «multilateralidad» orientada, es decir, referida a un deporte, tal como exigen la teoría de la acción y de los sistemas, y el desarrollo –a largo plazo– de la prestación deportiva.

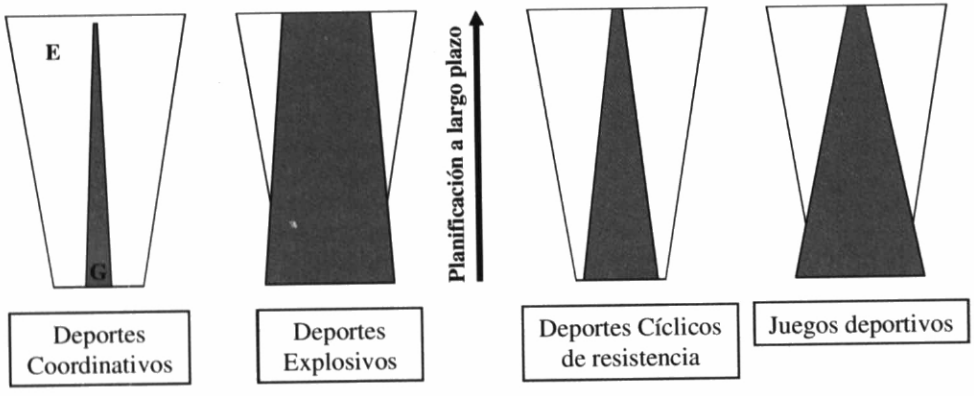
Sin embargo, no hay que temer las consecuencias de la creación de un fundamento especial temprano, porque el potencial funcional individual, la capacidad para adaptarse a ciertos estímulos, es más importante que la edad. Los jóvenes pueden desarrollar capacidades y destrezas a un ritmo mayor que los adultos (Espenchade y Eckert, 1967). El adecuar la intensidad de la práctica deportiva al potencial individual conduce a que el organismo del joven realice ajustes especiales para adaptarse a las necesidades y características del deporte. Esto crea los fundamentos fisiológicos necesarios para realizar, más adelante, un entrenamiento especializado. Para resolver estos problemas, hay que prevenir que los niños soporten cargas excesivas, y no intentar obtener resultados deportivos. Los niños «deben jugar a los deportes». Pero tampoco hay que olvidar el importante papel educativo y emocional que desempeñan las competiciones, incluso para los niños más pequeños, aunque la duración y el carácter de las cargas competitivas deben responder a las posibilidades de los niños, y han de tener en cuenta sus características individuales y su edad.

En el entrenamiento de los jóvenes deportistas, a la hora de planificar la relación anual de la preparación general y específica, es necesario tener en cuenta que –en el deporte de alto nivel– el acondicionamiento general no permite garantizar su desarrollo o su uso como soporte de su sistema funcional (especialización); mientras –en los jóvenes– esto sí es necesario. Sin embargo, en función del tipo de deporte que se realice, esta relación puede variar, ya que las propias características definitorias que permiten alcanzar el éxito en cada deporte son diferentes (Gráfico V).

En el deporte de alto nivel, se ha demostrado que, si prevalecen las cargas intensivas y específicas adecuadas a las características del modelo de la actividad de competición que se realiza, se pueden alcanzar resultados destacados (Bondarchuck, 1988a, 1988b). Sin embargo, en la preparación de los jóvenes, la preparación general es un factor fundamental de la modulación del sistema funcional, aunque

GRÁFICO V

Relación anual entre la preparación general y especial (incluida la preparación técnica) según el tipo de deportes



también deba prestarse atención a la preparación específica. Podríamos decir que el hecho prestar más atención a una de ellas que a la otra puede provocar resultados no deseados.

De éste modo, Tschiene señala –acertadamente– que pueden producirse alteraciones en los resultados de los jóvenes a corto y largo plazo como consecuencia de (Tschiene, 1992):

- Un exceso de preparación general.
- Un injustificado predominio en la carga de una dirección funcional –por ejemplo, la utilización de la resistencia aeróbica durante un período demasiado prolongado.
- La separación entre el desarrollo condicional y el técnico.
- Una carga total excesiva o demasiado débil de todas las funciones de interés.
- La combinación de todos estos factores.

MODELOS DE DESARROLLO A LARGO PLAZO DEL DEPORTISTA Y NECESIDADES DE ENTRENAMIENTO DE LOS DISTINTOS DEPORTES

En principio, los deportes pueden ser clasificados como deportes de especialización temprana o deportes de especialización tardía (Balyi y Hamilton, 1999). Algunos deportes –como la gimnasia artística, la gimnasia rítmica, el patinaje artístico, los saltos de trampolín o el tenis de mesa– requieren una temprana especialización específica para ese deporte en el entrenamiento.

Los deportes de especialización tardía –como el atletismo, el deporte de combate, el ciclismo, los deportes de raqueta, el remo y todos los deportes de equipo– requieren la utilización de un sistema generalizado para el entrenamiento temprano. En estos deportes, el entrenamiento debería prestar especial atención al desarrollo de destrezas generales, motoras y técnico-tácticas fundamentales. Si se revisa la literatura existente, se llega a la conclusión de que los deportes de especialización temprana requieren un modelo de desarrollo del deportista a largo plazo que consta de cuatro fases, mientras que el de los deportes de especialización tardía consta de cinco.

Debido a que existen pocos deportes que puedan ser caracterizados como deportes de especialización temprana, este documento se centrará en los deportes de especialización tardía. Cada deporte de especialización temprana debería desarrollar un modelo específico, ya que un modelo genérico conduciría a graves simplificaciones. Para los deportes de especialización temprana, la opción sería combinar las etapas de «entrenamiento fundamental»

TABLA II
Fases de los modelos de especialización

Modelo de especialización temprana	**Modelo de especialización tardía**
Entrenamiento para entrenar	Entrenamiento fundamental
Entrenamiento para competir	Entrenamiento para entrenar
Entrenamiento para ganar	Entrenamiento para competir
Retirada /Retención	Entrenamiento para ganar
	Retirada /Retención

y «entrenamiento para entrenar», o fusionarlas en una etapa única, como la etapa de «entrenamiento para entrenar». Para los deportes de especialización tardía, no se recomienda la especialización antes de los 10 años, debido a que ello puede contribuir a un pronto abandono del entrenamiento y la competición.

Uno de los períodos más importantes del desarrollo motor de los niños se produce entre los 9 y los 12 años (Balyi y Way, 1995; Viru et al., 1998). Durante este tiempo, los niños están ya en condiciones óptimas para adquirir las habilidades fundamentales del movimiento que constituyen la piedra angular de todo el desarrollo deportivo (desplazamientos, lanzamientos, saltos, giros, etc.) y las capacidades motoras básicas (agilidad, equilibrio, coordinación, velocidad) que les permitirán sentar las bases de la posterior excelencia deportiva.

Las habilidades fundamentales del movimiento deben ser practicadas y dominadas antes de que se introduzcan las habilidades específicas del deporte. El desarrollo de estas habilidades bajo condiciones positivas, amenas y divertidas contribuirá perceptiblemente a los logros deportivos futuros. También debe introducirse la participación en una amplia variedad de deportes. Este énfasis en el desarrollo motor permitirá formar deportistas con una mejor «entrenabilidad» y, a largo plazo, facilitará el desarrollo específico del deporte. Si el entrenamiento fundamental de la habilidad motora no se desarrolla entre los nueve y los doce años, las habilidades no se podrán recobrar totalmente con posterioridad y esto limitará las posibilidades de éxito.

Etapa 1: la etapa fundamental (Edad:[1] hombres y mujeres de 6 a 10 años)

La fase fundamental ha de estar bien estructurada y debe ser divertida. Hay que prestar especial atención al desarrollo global de las capacidades físicas del atleta, las habilidades fundamentales del movimiento, y las capacidades motoras –agilidad, equilibrio, coordinación y velocidad. Ha de fomentarse la participación en tantos deportes como sea posible. La velocidad, la potencia y la resistencia deben desarrollarse utilizando juegos divertidos. Las técnicas correctas de carrera, salto y lanzamiento tiene que ser enseñadas y dominadas de forma correcta.

El entrenamiento de la fuerza durante esta etapa debe incluir ejercicios en los que se utilice el propio peso corporal del deportista, balones medicinales y ejercicios con el balón suizo. Hay que animar a los jóvenes deportistas a conocer y respetar reglas simples y la ética de los deportes. No hay que establecer períodos de entrenamiento, pero es necesario estructurar y supervisar todos los programas. Las actividades se estructuran en función del año escolar y, durante las vacaciones de verano y de invierno, se recomiendan los «campus multideportes». Si los deportistas y los padres muestran una determinada preferencia hacia un deporte determinado, puede recomendarse su participación en él una o dos veces por semana, pero sin abandonar la práctica de otros deportes (tres o cuatro veces por semana), ya que esto es esencial para la futura excelencia. Si los deportistas deciden más adelante abandonar la línea competitiva, las habilidades que han adquirido durante la etapa fundamental aún podrían aportarles ciertos

(1) Las edades descritas son una guía general. El «tempo» individual de desarrollo/maduración influirá sobre el modo en que los jóvenes deportistas alcanzarán las diversas fases del desarrollo a largo plazo. Sin embargo, todos deberán pasar por las mismas fases. Algunos de los atletas de maduración temprana pueden mostrar hasta cuatro años de ventaja fisiológica sobre sus mismos compañeros de maduración tardía (Navarro, Castañón, y Oca, 2003).

beneficios a la hora de realizar actividades físico-recreativas que mejorarán su calidad de vida y su salud.

Etapa 2: «entrenamiento para entrenar» (Edad: hombres de 10 a 14 años/mujeres de 10 a 13 años)

Durante la etapa de «entrenamiento para entrenar», los jóvenes deportistas aprenden cómo entrenar y, también, las habilidades básicas de un deporte específico. Asimismo, se inicia en las destrezas básicas técnico/tácticas y aspectos complementarios –como el calentamiento y la vuelta a la calma, los estiramientos, la nutrición, la recuperación y la regeneración, la preparación mental, el afinamiento y la puesta a punto, las rutinas integradas de pre-competición y la recuperación de la post-competición.

Respecto a la participación en las competiciones, el acento debe ponerse en el aprendizaje de los fundamentos, y no tanto en la preparación para la competición. Se debe optimizar la proporción entre la cantidad de tiempo dedicada al entrenamiento y a la competición, ya que, demasiadas competiciones suponen desperdiciar un tiempo valioso de entrenamiento y, por el contrario, sin suficiente competición se inhibe la práctica de habilidades técnicas y de aprendizaje sobre la forma de hacer frente a los desafíos físicos y mentales que se presentan durante la competición.

Durante la etapa de «entrenamiento para entrenar», los expertos recomiendan una proporción de 75% de entrenamiento y 25% de competición (Balyi y Way, 1995). Sin embargo, estos porcentajes varían de acuerdo con las necesidades específicas individuales y del deporte. Los deportistas que emprenden este tipo de preparación serán, a corto y largo plazo, más aptos para la competición que los atletas que se centran solamente en ganar. Durante esta etapa, el deportista entrena diariamente en situaciones competitivas, ya que se realizan prácticas simuladas de partidos o juegos competitivos.

La etapa de «entrenamiento para entrenar» pretende aprovechar los períodos sensibles del desarrollo físico y la habilidad de los movimientos. Quienes omitan esta etapa del entrenamiento nunca desarrollarán por completo su potencial, ya que no puede suplirse con un programa compensatorio. El estancamiento de tantos deportistas durante la última etapa de sus carreras deportivas se debe, principalmente, a que, durante este importante período de su desarrollo deportivo, compitieron en exceso en vez de centrarse más en el entrenamiento.

Etapa 3: «entrenamiento para competir» (Edad: hombres de 14 a 18 años/mujeres de 13 a 17años)

Esta etapa del desarrollo se inicia cuando las metas y los objetivos de la etapa del «entrenamiento para entrenar» se han alcanzado. La proporción entre el entrenamiento para el desarrollo de las capacidades del deporte y el entrenamiento específico para la competición cambia. Ahora, aproximadamente un 50% del entrenamiento se enfoca el desarrollo de habilidades técnicas y tácticas, y las mejoras físicas, mientras que el 50% restante se dedica específicamente al entrenamiento de competición.

En la etapa de «entrenamiento para competir», se proporciona, durante todo el año, un entrenamiento de alta intensidad individual y específico para el deporte. Durante el entrenamiento, los deportistas, que ya son expertos en la ejecución de las habilidades básicas y específicas del deporte, aprenden a ejecutar estas habilidades bajo una amplia variedad de condiciones competitivas. Se pone especial atención en la preparación óptima a la hora de modelar el entrenamiento y la competición. Los programas de condición física, los programas de recuperación, la

preparación psicológica y el desarrollo técnico se confeccionan, en mayor medida, de forma individual. En la preparación individual, se pone especial énfasis en los puntos fuertes y débiles de cada atleta.

Etapa 4: «entrenamiento para ganar» (Edad: hombres de 18 años/mujeres de 17 años y mayores)

Esta es la etapa final de la preparación deportiva. Todas las capacidades físicas, técnicas, tácticas, mentales y complementarias del atleta están ya completamente establecidas y en el entrenamiento la atención se centra en la *optimización del rendimiento*. Los deportistas son entrenados para lograr los mejores resultados en las principales competiciones. En el entrenamiento, el volumen es relativamente alto y la intensidad elevada. Además, las relativamente frecuentes interrupciones «profilácticas» ayudan a prevenir el exceso de entrenamiento físico y mental. La proporción entre entrenamiento y competición en esta fase es 25:75, incluyendo las actividades de entrenamiento específicas de la competición dentro del porcentaje de la competición.

Etapa 5: retirada/retención

Esta etapa hacer referencia a las actividades llevadas a cabo por el deportista una vez se ha retirado permanentemente de la competición. Los ex-atletas se mueven en áreas relacionadas con el deporte: el entrenamiento, el arbitraje, la administración del deporte, las pequeñas empresas, las competiciones master, los medios de comunicación, etc.

PROPUESTAS PARA UN ENTRENAMIENTO ADAPTADO A LOS JÓVENES

En función de lo expuesto, podríamos sintetizar las propuestas más relevantes para que el entrenamiento de los jóvenes se realice en condiciones óptimas:

- Los programas de entrenamiento de los jóvenes deportistas deben considerar los principios de desarrollo propios de la infancia y la adolescencia, no pueden ser un reflejo del entrenamiento de los adultos. Es un error hacer caso omiso a las condiciones óptimas para el entrenamiento que se dan durante los períodos «sensibles» o «críticos» del desarrollo del deportista –sólo alrededor del 2% de los entrenadores utiliza medidas antropométricas para identificar la velocidad pico de altura, la velocidad pico de fuerza y la velocidad pico de peso y optimizar los períodos de adaptación acelerada al entrenamiento. Por tanto, los jóvenes atletas no adquieren las habilidades en el momento en que, desde el punto de vista del desarrollo biológico y psicológico, estarían mejor dispuestos para aprenderlas.
- Los componentes básicos de la preparación deportiva deben ser implementados de una forma sistemática.
- Los programas de entrenamiento deben atender a las diferencias de crecimiento y desarrollo existentes entre ambos sexos.
- El sistema de competiciones debe responder a una planificación cuidadosa del calendario competitivo, y eliminar tradiciones e improvisaciones. Una excesiva participación en competiciones o la inexistencia de un sistema de competiciones puede inhibir el entrenamiento óptimo y afectar al rendimiento a largo plazo. En ocasiones, se dedica demasiado tiempo a competir y poco al aprendizaje y dominio de las habilidades básicas y específicas del deporte.
- El sistema deportivo debe introducir el proceso de preparación a largo plazo. Debido a las deficiencias en el

desarrollo de los deportistas durante el el «entrenamiento fundamental», el «entrenamiento para entrenar» y el «entrenamiento para competir», muchos deportistas nunca alcanzan sus niveles óptimos de rendimiento o su potencial/techo genético. A pesar de la sofisticación de los programas de apoyo, estos no compensan las deficiencias en el sistema señaladas anteriormente. Así pues, los Centros Nacionales de Alto Rendimiento no serán capaces de cumplir su función a menos que, en el sistema deportivo, se realicen los cambios necesarios para introducir la preparación en los primeros años.

- A este nivel, el entrenamiento requiere la presencia de entrenadores experimentados que posean los conocimientos necesarios para ejecutarlo correctamente y que demuestren habilidades para los niños. Los mejores entrenadores suelen trabajar con la elite del sistema deportivo. Paradójicamente, los entrenadores con menos formación llevan a cabo el «entrenamiento fundamental» y el «entrenamiento para entrenar», que son precisamente los más críticos para el desarrollo a largo plazo. Aquellos que entrenan en estos niveles también deberían conocer bien los patrones de desarrollo fisiológicos, cognoscitivo y emocional de los niños y los adolescentes. El daño que puede producir la incompetencia durante el entrenamiento durante el «entrenamiento fundamental» y el «entrenamiento para entrenar» no podrá ser reparado completamente mediante el «entrenamiento para competir» y el «entrenamiento para ganar».
- Se deben crear verdaderos programas de apoyo para el desarrollo del deportista. Cuanto más alto es el rendimiento del atleta, mejores son los programas de apoyo. Sin embargo, existe muy poco o ningún apoyo para el desarrollo del deportista.
- En los programas de entrenamiento de los jóvenes, se debe poner una atención preferente en el desarrollo. Si se da más importancia a ganar, que al desarrollo, se condiciona la preparación del deportista en formación.

BIBLIOGRAFÍA

BALYI, I.; HAMILTON, A.: «Long-term Planning of Athlete Development, The Training to Win Phase», en *FHS, The UK's Quarterly Coaching Magazine*, 3, (1999), pp. 7-9.

BALYI, I.; WAY, R.: «Long-Term Planning of Athlete Development. The Training to Train Phase», en *B.C. Coach*, (1995), pp. 2-10.

BAYLEY, D.; MIRWALD, R. L.: «Piccoli atleti crescono», en *Rivista di Cultura Sportiva*, 3-4, (1995), pp. 44-51.

BONDARCHUCK, A.: «Constructing a training system (Part II)», en *Track Technique*, 103 (1988a), pp. 3.286-3.288.

— «Constructing a training system (Part I)», en *Track Technique*, 102 (1988b), pp. 3.254-3.259/3.268.

CARMICHAEL, D.: «The implications of research on sport programs for children», en *Sports*, 11, 2 (1990).

CLARKE, H. H.: *Physical and Motor Tests in the Medford Boy's Growth Study*. Englewood Cliffs, New Yersey, Prentice-Hall, 1971.

COUNSILMAN, B. E.; COUNSILMAN, J. E.: «The Residual Effects of Training», en *Journal of Swimming Research*, 7, 1 (1991), pp. 5-12.

ESPENCHADE, A.; ECKERT, H.: *Motor Development*. Columbus, Ohio, Charles E. Merril Pb. Co., 1967.

HAHN, E.: *Entrenamiento con niños* (W. S. y. I. Lledó, Trans.). Barcelona, Martinez Roca, 1988.

IKAI, M.: *Trainability of muscular endurance as related to age*. Paper presented at the X. ICHPER Congress, Vancouver, (1967).

MARTENS, R.: «Helping children become independent, responsible adults through sports», en BROWM, E. W. y BRANTA, C. F. (Eds.): *Competitive Sports for Children and Youth*, pp. 297-307. Champaign, Ill: Human Kinetics, (1988)

MARTIN, D.: «Multilateralita' e specializacione precoce», en *Rivista di Cultura Sportiva*, X, 23 (1991), pp. 22-26.

NAVARRO, F.: *Evolución de las capacidades físicas y su entrenamiento*. Madrid, COE, 1994

— «Evolución de las capacidades físicas», en RUIZ PÉREZ, L. M. (Ed.): *Desarrollo, Comportamiento Motor y Deporte*. Madrid, Síntesis, 2001.

— *Las cualidades físicas, su evolución en el periodo de 10-14 años*. Ponencia presentada en La Educación Física Hoy. Barcelona, 1986.

NAVARRO, F.; CASTAÑÓN, J.; OCA, A.: *El entrenamiento del nadador joven*. Madrid, Gymnos, 2003.

OLBRECHT, J.: *The Science of Winning*. Lutton, Swimshop, 2000.

SCHONBORN, R.: «Tennis anyone?», en *Sport Illustrated*, 63, 5 (1985), pp. 11.

THOMAS, J.: «Acquisition of motor skills: Information, processing differences between children and adults», en *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 51 (1980), pp. 158-173.

TSCHIENE, P.: «Per una teoria del'allenamento giovanile», en *Rivista di Cultura Sportiva*, VII, 12 (1988), pp. 18-25.

— «Por una teoría del entrenamiento juvenil», en *Revista de Entrenamiento Deportivo*, VI, 1 (1992), pp. 13-22.

VIRU, A.; LOKO, J.; VOLVER, A.; LAANEOTS, L.; KARLESOM, K.; VIRU, M.: «Age periods of accelerated improvements of muscle strength, power, speed and endurance in age interval 6-18 years», en *Biology of Sport*, 15, 4 (1998), pp. 211-227.

WINTER, R.: «Le fasi sensibili (Parte prima)», en *Rivista di Cultura Sportiva*, V, 6 (1986), pp. 8-10.

— «Le fasi sensibili (Parte seconda)», en *Rivista di Cultura Sportiva*, VI, 7-8 (1987), pp. 22-27.

DEPORTE ADAPTADO, NECESIDAD DE DESARROLLO

JUAN ENRIQUE VÁZQUEZ MENLLE (*)

Resumen. Para llegar al Deporte se ha de recorrer un largo camino, se ha dicho muchas veces y por mentes bien claras que éste pudiera ser el juego de los que maduraron; tanto neurobiológicamente como psicológicamente hablando. Es decir, de los que maduraron como personas. Nosotros, los profesionales de la Educación Física, somos, en primer lugar, los mediadores responsables de que ese camino se transite en el orden adecuado; en segundo lugar, somos responsables de poner ante nuestros alumnos con otro tipo de necesidades, las secuencias de contenidos adaptados que les permitan asociar fácilmente cada paso con el anterior, además de poner en marcha la expectativa de logro que será la responsable de movilizar la motivación intrínseca. Al final de este camino, fácilmente nos encontraremos con personas que hicieron un desarrollo madurativo, intelectual, emocional, social y físico, lo suficientemente interesantes como para disponer de un soporte sólido que les permita abordar su nueva etapa como futuros profesionales con compromiso social.

Abstract. It is a long route to reach Sport ; it has been said by clear minds that this could have been the game of those who mature, in terms of their neuro-biology and psychology; that is to say, those who grew as a whole person. In the first place, we professionals of physical education are the mediators responsible for ensuring the right route is followed; second, we are responsible for showing our students with specific needs, the adequate sequence of content that allows them to associate every step with the previous one; also for the instilling of the achievement expectation, which is the stimulus for intrinsic motivation. At the end of the route we will find people who had an intellectual, emotional, social and physical development a sufficiently interesting as to provide them with a solid support that allows them deal with the new stage as professionals with duty to society.

LOS CINCO BUCLES DEL ESCUDO PARALÍMPICO

Ante la presencia de un título como el de este artículo, las personas o los profesionales que de alguna forma se encuentran dentro de la esfera de influencia de la discapacidad o también, dentro de la esfera de influencia de los alumnos con necesidades educativas especiales, pondrán sus mentes en marcha e intentarán anticiparse al contenido del mismo o al menos, si son portadores de alguna experiencia en el ámbito del Deporte, sentirán un deseo de llegar al final de su lectura, para comprobar si existe o no sintonía entre lo aquí manifestado y el fluir de su mente lectora.

El primer bucle: los lectores han de reconocer que nuestras mentes se movilizan con conceptos y nosotros hemos de

(*) Universidad Europea de Madrid.

Fecha de entrada: 29-03-2004 Fecha de aceptación: 28-06-2004

intentar incorporar a las mentes de nuestros alumnos, los conceptos que, situados en el orden adecuado, se apoyarán unos a otros. Así pues, los conceptos junto a los procedimientos que les dan origen, serán los forjadores de las actitudes que constituirán el producto visible de las personalidades de nuestros futuros deportistas. Si intentan memorizar el discurso, ya tienen: *conceptos*, *procedimientos* (contenidos y actividades) y su resultado visible, las *actitudes*. Los tres, se supone que secuenciados y temporalizados a lo largo de los ciclos y etapas educativas.

El segundo bucle: resulta conveniente recordar que en este recorrido iniciado para situar a nuestros alumnos con otro tipo de necesidades frente al hecho deportivo, estamos obligados a reconocer que sí son portadores de alguna *deficiencia* (Sistema Nervioso Central, Sistema Nervioso Periférico, segmento corporal, etc.). Este hecho se traducirá en una *discapacidad* (pérdida de competencias o funciones), pero que sin una adecuada reflexión sobre lo expuesto en el párrafo anterior, nos expondrás sin duda a casos de futuras personas que se sentirán e incluso se percibirán, como más *discapacitados* de lo que realmente son. Es decir, nuestra ignorancia, nuestro desinterés y nuestra improvisación pueden hacer que una «futura» persona se perciba con una «incompetencia aprendida» que añadirá a su discapacidad. Si seguimos memorizando el discurso, hemos de añadir a *conceptos, procedimientos* y *actitudes; buenos programas* y *malos* o *regulares programas*.

El tercer bucle: esta reflexión, ¿qué esperamos de una persona con algún tipo de discapacidad?, ¿nuestras mentes se movilizan con prejuicios? Recuerden que en la medida en que la mayor parte de las expectativas del profesor no son intencionales, parece lógico preguntarse ¿cómo se expresa este tipo de mensajes? Los canales de comunicación no verbales parecen constituir la forma principal de transmisión (Babad, Bernieri y Rosenthal, 1991). Los diferentes trabajos realizados sobre las expectativas de los profesores indican que las personas no pueden esconder sus verdaderas actitudes. Quizá los actores muy buenos, después de un entrenamiento riguroso, puedan llegar a enmascarar sus verdaderos sentimientos, pero los profesores –como les sucede a la mayoría de las personas– no pueden hacerlo pues la práctica totalidad de los alumnos pueden leer en el comportamiento de sus profesores como si de un libro abierto se tratara, aunque la mayoría de los profesores creen que sus alumnos no podrían determinar sus gustos o preferencias [1]. Es como si los resultados de los trabajos de Rosenthal nos estuvieran sugiriendo que los profesores no se preguntan acerca de la adecuación con que realizan su trabajo, sino más bien acerca de cómo trabajan.

El cuarto bucle: hemos de estar siempre seguros de que el largo camino hasta el deporte que recorrerán nuestros alumnos con discapacidad, es siempre un camino *pedagógico*. Pero no permitamos que el término nos impida comprender el concepto, impidiendo así que nuestras mentes se movilicen en la dirección adecuada. Parece que puede haber un consenso en torno a que toda acción, hecho o experiencia que provoque la mejora de la persona como tal persona; puede considerarse pedagógico/a, y lamentablemente no estamos teniendo esa percepción aplicada a las experiencias deportivas que estamos viviendo. Hay demasiados deportistas con discapacidad que ya tienen la medalla asegurada antes de celebrarse los JJ PP, demasiados deportistas que representan a sus

(1) E. Badad; F. Bernieri y R. Rosenthal: «Students as judges of teacher`s verbal and non-verbal behavior-behaviour». *American Educational Research Journal*, 28(1) (1991), pp. 211-234. Rosenthal, R. «Pygmalion effects: Existence, magnitude, and social importance». *Educational Researcher, 16 (9)* (1987), pp. 37-44.

países sin haber recorrido el largo camino que normalmente debe de preceder a este hecho, demasiados técnicos que a causa de todo esto viven su experiencia como si ellos fueran unos auténticos genios y pretenden alargar estas situaciones en detrimento de lo que sea más interesante para el desarrollo personal de sus deportistas y, esta reflexión puede alargarse alcanzando a las propias familias de los deportistas e incluso a los propios directivos de las Federaciones, que se supone deberían de tener más claro que nadie, los objetivos que deben presidir sus gestiones.

El quinto bucle: tenemos que pensar, siguiendo a los investigadores punteros aglutinados en torno a la interdisciplinaridad (psicólogos experimentales, neuropsicólogos, neurocientíficos, psicolingüistas, filósofos de la mente, etc.), que en situaciones de discapacidad, en especial de discapacidad intelectual, indican que ésta se puede entender, en cierto modo, como resultado de una disfunción ejecutiva más o menos profunda. Por consiguiente, la práctica deportiva viene condicionada a reforzar la recuperación de cada uno de los eslabones deteriorados de la cadena de funciones ejecutivas.

Recapitulemos, antes de seguir con nuestra línea de exposición: *movilizar la mente de forma adecuada* (*conceptos, procedimientos, actitudes, secuenciación*, *temporalización*), *buenos* o *malos programas*, *prejuicios*, *criterios pedagógicos* y *funciones ejecutivas*.

Nuestro Deporte Adaptado se desarrollará reflexionando sobre estos cinco bucles, que bien podrían ser los del emblema del propio movimiento Paralímpico.

Y llegados aquí ya no hay más remedio que razonar y dar satisfacción a todos los interrogantes que cada uno de estos supuestos bucles les hayan suscitado.

PODRÍAMOS PONER LA MENTE EN MARCHA SOBRE EL PRIMER BUCLE, DE LA SIGUIENTE MANERA

El Deporte es el resultado de la culminación de una secuencia de intervención que tiene lugar desde la etapa infantil, y termina en la etapa adulta, pasando por las etapas de Educación Primaria y Secundaria sin olvidar la etapa de Formación Profesional o de Educación Superior. La etapa infantil, se debería caracterizar por la puesta en marcha de programas de Actividad Física con marcado carácter psicomotríz, entendiendo por tal a aquellos que integran con claridad estos conceptos: *tono* (en sus cualidades de estático y dinámico), *patrones de movimiento* (en relación con los tres ejes corporales), *esquema corporal* (como fruto de la buena integración de los dos anteriores) y *lateralización cerebral* (que proporcionaría la dominancia hemisférica para lo simbólico-lingüístico y lo corporo-espacial). Esta etapa resulta absolutamente dependiente de los tres soportes que permiten armonizarnos con la única constante universal que estará presente en nuestras vidas durante el ciclo vital, la gravedad. Dichos soportes son: el canal visual, el canal propioceptivo (información procedente de articulaciones, tendones, husos musculares y sensibilidad profunda) y la funcionalidad vestibular, que la investigación pone en evidencia que en discapacidades siempre muestran algún nivel de disfunción. Además a estos deberemos de añadir: los nervios propioceptores de las plantas de los pies y los nervios propioceptores de las primeras vértebras cervicales. Si reflexionan sobre lo escrito hasta aquí sobre el primer bucle, espero que se hayan dado cuenta que estamos hablando del *equilibrio*[2] (se supone que estático y dinámico). Nosotros para utilizar con discapacidad preferiríamos leer siempre, capacidad

(2) J. B. De Quirós; O. L. Schrager: *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires, Médica Panamericana S.A, (1979), pp. 12-18.

de regular la posición. ¿Se imaginan la de futuros deportistas que necesitan integrar de forma óptima este sistema *equilibrador*?: trastornos en la distribución del tono, trastornos en la fibra muscular, trastornos centrales que dificultan la integración de las aferencias tálamo-corticales, deficiencias en el canal visual, tanto para la percepción de la información estática como para la percepción de la información dinámica. Si no pueden integrarse a ellos mismos como objetos independientes de su entorno ¿se podrán integrar de alguna otra forma en algún otro sitio? ¿No sería este el primer nivel de integración por el que hay que luchar seriamente? Y lo podemos intentar poniendo en marcha programas de: toboganes, columpios, norias, estructuras metálicas verticales en las que hacer de forma libre miles de ensayos posturales: actividades con disminución de la base de sustentación como puntillas, talones y bordes externos; actividades balanceando una pierna; actividades de cambios de posiciones de altas a bajas, recreándose en cada una de ellas con repertorios en los que la base de sustentación pase de uno a dos y a tres apoyos; actividades en las que se ande o se corra cuesta arriba o cuesta abajo, o sobre obstáculos diversos, para poder abordar con éxito las actividades derivadas del *atletismo* (carrera, saltos y saltos con giros) o *natación* en sus diversas formas, que son las actividades deportivas de esta primera etapa, eminentemente dependientes del desarrollo del sistema antigravitacional y apoyadas en habilidades como, caminar, correr, trepar, saltar...

Esta etapa aparece reflejada un el Panel de la Educación Física (esquema I) dentro del primer círculo. Pero el sistema antigravitacional, necesita de la ayuda de núcleos de la base (que no reciben una información directa y precisa de los órganos sensoriales sino de varias regiones del córtex cerebral) y del cerebelo (vermis cerebelosa y lóbulo floculonodular) ambos, ganglios basales y cerebelo, al no tener eferencias directas con la medula espinal, juegan un papel indirecto en el control del movimiento, por lo que tendríamos que pensar en todas las discapacidades en las que el cerebelo es hipoplásico (más pequeño) o tiene menos neuronas o con menos densidad en las conexiones, como los síndromes de Down o un porcentaje nada desdeñable de los Trastornos Graves del Desarrollo. No debemos olvidar las encefalopatías o las hidrocefálias que pueden estar afectando también al sistema antigravitacional.

Espero que vean claro que el sistema regulador de la posición (primera cualidad física a desarrollar en la secuencia del desarrollo motor) no es algo etéreo sino que es absolutamente dependiente de un sistema que debe funcionar integrado y, que exige manejar algunos conceptos neurobiológicos claros, o no será posible poner en marcha buenos programas.

La segunda cualidad física a desarrollar en la secuencia del desarrollo motor, es claramente la que permite a los segmentos corporales no cometer error y situarse en el lugar preciso y permitir así la puesta en marcha de las habilidades que darán el soporte a otra gran cantidad de juegos, que desembocarán en modalidades deportivas que suelen ser muy solicitadas en nuestro ámbito: fútbol, baloncesto, voleibol, tenis de mesa y otras en las que se utiliza algún tipo de móvil. Estamos hablando de la cualidad de la coordinación y si ésta resulta necesaria en las habilidades iniciadas en la etapa anterior, en esta etapa también se necesita de la cualidad de la regulación postural, o de otro modo, su desarrollo resultará también limitado. Es una cualidad dentro de la secuencia del desarrollo motor, que dependerá de la buena funcionalidad de algunos núcleos de la base, de las zonas vermal y paravermal del cerebelo y de sus conexiones con las áreas motoras más próximas a la Cisura de Rolando, sólo así se podrán poner en marcha las vías que establezcan continuamente la comparación entre lo que queremos hacer y lo que esta-

mos haciendo, para que como consecuencia de la percepción del error, podamos establecer siempre el ajuste permanente [3]. La capacidad de coordinar la información visual con la acción de los brazos y las piernas por separado, se puede entrenar muy bien con un balón; la capacidad de coordinar de forma global las piernas y los brazos, se puede entrenar con el desarrollo de algunas de las habilidades de la etapa anterior, añadiéndoles los saltos con las combas. Pero lo fundamental es que se comprenda que es la segunda cualidad a desarrollar en la secuencia de desarrollo motor y que tiene un substrato neurobiológico para su perfecta comprensión y ulterior planificación de estrategias metodológicas. Esta etapa está claramente representada en el Panel de la Educación Física, en el segundo círculo (esquema I).

La tercera cualidad física a desarrollar en la secuencia de desarrollo motor es la anticipación, que se muestra absolutamente dependiente de la planificación o con la puesta en marcha de planes de acción. Se entrena muy bien con los juegos organizados conscientemente de más sencillos a más complejos y esta clasificación se puede hacer en función de algunas de las variables que intervienen. Las relaciones espacilales que intervienen suelen ser fundamentales: espacios en los que se tiene en cuenta el comienzo (salida) y el final (meta), espacios en los que se tiene que tener además de las dos relaciones espaciales anteriores, la separación entre los participantes, o de otro modo, no puede haber participación grupal; espacios en los que se tiene que tener en cuenta el recorrido de ida y vuelta además de las tres relaciones espaciales anteriormente citadas; espacios en los que además de las relaciones espaciales citadas, hay que contar con moverse junto a una línea o entre dos líneas y así iríamos haciendo cada vez más complejas las relaciones espaciales, hasta meternos en un terreno de juego, con unos sectores de campo, cada uno con sus reglas, unas posiciones relativas de los deportistas con respecto a estos sectores del campo y unas contingencias a las que hacer frente y unas tácticas que pueden sufrir cambios en función de las contingencias. Esta cualidad es absolutamente dependiente de las conexiones nerviosas de los hemisferios cerebelosos con las áreas sensoriales corticales y la corteza prefrontal. Cuando planteemos el desarrollo del quinto bucle, veremos la absoluta relación entre la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas. Esta etapa también está claramente representada en el panel de la Educación Física (esquema I) en el tercer círculo.

¿Cómo es posible jugar adecuadamente sin haberse desprovisto del egocentrismo, de los arrebatos, de la inestabilidad perceptiva o la incapacidad fisiológica (falta de fuerza, de flexibilidad, de resistencia o de velocidad)? Esta última cualidad, hay que combatirla paralelamente al desarrollo de las otras tres cualidades anteriores que son absolutamente fundamentales y sin las cuales no puede existir desarrollo motor.

Podríamos poner la mente en marcha sobre el segundo bucle, de la siguiente manera

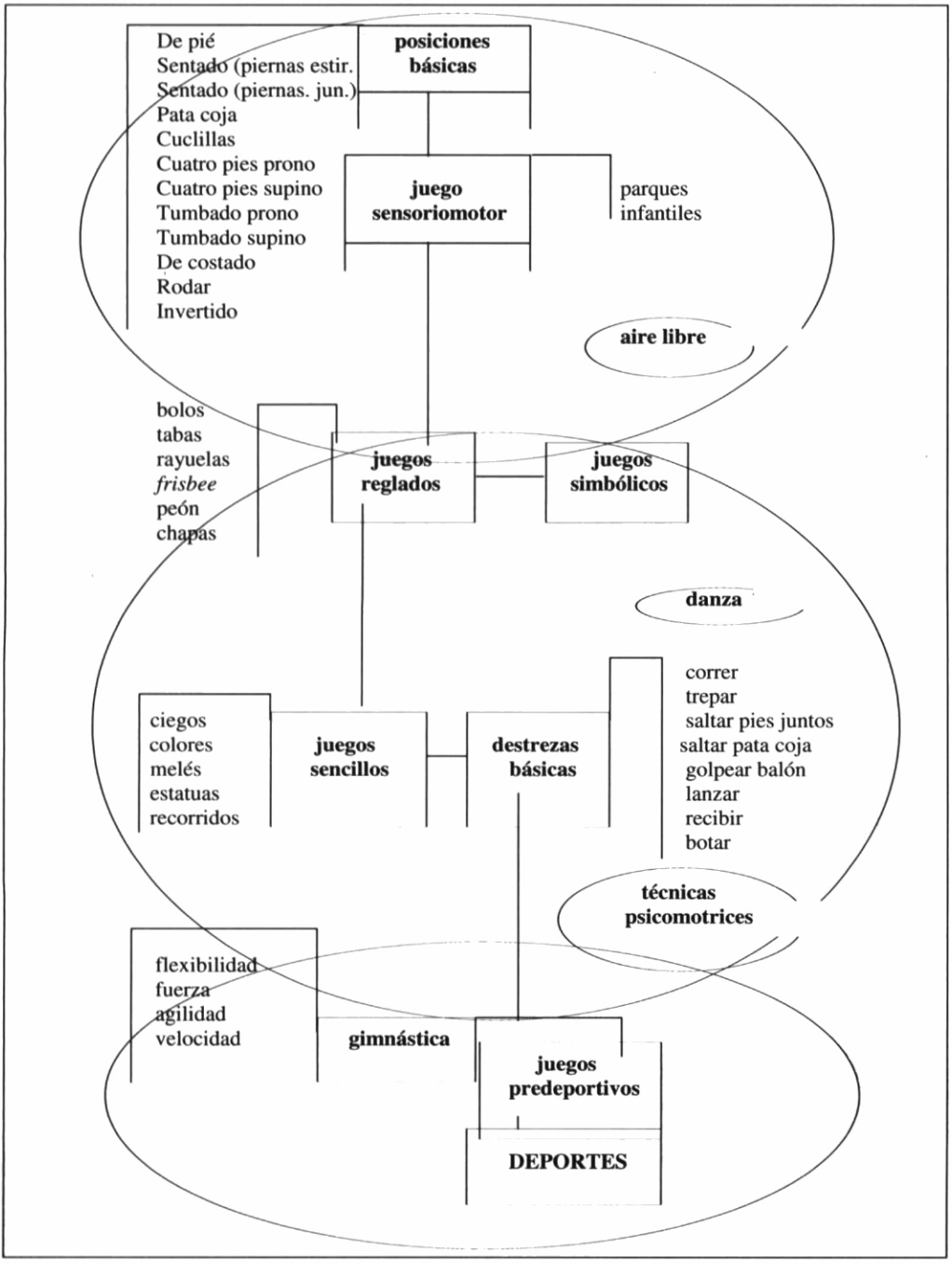
Si hemos de seguir los conceptos emanados de los serios debates y reflexiones en el seno de la FIEP (Federación Internacional de Educación Física) y revisados a la luz del nuevo milenio; lo que define sustancialmente *el juego* no es el mero placer en la ejecución, sino el placer de la función realizada en su estado de ejercicio automatizado y rutinario. Es decir; ya convertido en destreza.

---

(3) E.R. Kandel; J. H. Schwartz; T. M. A. Jessell: *Neurociencia y conducta* . Madrid, Prentice Hall, (1998), pp. 569-589.

ESQUEMA I

Panel de la Educación Física



Es como si debiéramos de distinguir entre una actividad lúdica de otra seria. Sería tanto como diferenciar entre una actividad que se está aprendiendo, y de la misma actividad, realizada una vez aprendida, cuando se repite automáticamente para «amarrarla» firmemente. Es tanto como decir que cualquier actividad motora, transcurrido el período de ensayo y aprendizaje, constituye un medio o situación de juego; es decir, exige juego.

¿El Deporte Adaptado consistirá pues en participar en campeonatos de alto nivel sin haber «rutinizado» ni automatizado ninguna habilidad? ¿El Deporte Adaptado consistirá en participar en campeonatos de alto nivel, haciendo durante décadas las mismas marcas y sin que éstas sean para nada relevantes ni significativas de trabajos pedagógicos y sistemáticos?

La FIEP nos define al *deporte* como: «Todo ejercicio físico que se complace en sí mismo; metódico; tendente a restablecer la fuerza y la destreza que han de mejorar el desenvolvimiento general, no solamente material sino espiritual del individuo». Para que el ejercicio físico entre en el dominio del *deporte*, es necesario que al final de la jerarquía de valores expuesta aquí se añada la *voluntad de alcanzar la victoria*.

¿El Deporte Adaptado sería pues la reunión en la que se dan trofeos a todos los participantes? ¿Esto tiene algo que ver con criterios de normalización?

La idea de rivalidad es el elemento atractivo y altamente motivador, aunque no exento de peligro, porque induce muchas veces a ir más allá de las fuerzas o posibilidades del individuo, o al menos, más allá de lo que conviene a la condición física del propio alumno. Pero se desarrollará siempre dentro de un espíritu de noble competición, de generoso compañerismo, de aceptación absoluta de la autoridad, sin perder la psicología de practicar por placer, llegando así al colofón; al *deporte* como verdadera escuela de costumbres y sociabilidad[4].

¿El Deporte Adaptado será el resultado de redefinir, cada uno a nuestra medida, cualquier palabra que la cultura deportiva universal ya tiene claramente conceptualizada?

PODRÍAMOS PONER LA MENTE EN MARCHA SOBRE EL TERCER BUCLE, DE LA SIGUIENTE MANERA

Recuerdo como hace ya cerca de quince años, estando en la tarea de preparar la primera preselección de deportistas con discapacidad intelectual que se aglutinarían para formar la Selección Española de Natación en los JJ PP del 92, en un Seminario en el INEF de Madrid, un compañero de profesión, me increpaba públicamente diciéndome que yo tenía en la Selección, deportistas con síndrome de Down y ninguno tenía somatotipo adecuado para la especialidad. Recuerdo que él aportaba una deportista hipoacúsica que ni siquiera debería estar en la Selección y se daba la circunstancia de que todos los deportistas con síndrome de Down, dominaban la técnica de los cuatro estilos, mientras que la deportista hipoacúsica únicamente podía nadar pruebas de velocidad a estilo crol, pero sin duda, podía tener un somatotipo algo más próximo a los ideales requeridos para marcas. Ese profesional estaba pensando en somatotipos cuando en lo que hubiera debido estar pensando, hubiese sido en enseñar, en poner las bases y, cuando los tiempos le situasen en los límites aconsejables de los que estaban muy, muy lejos, comenzar a pensar en somatotipos e incluso investigar en los «deseables» para los distintos niveles

(4) FIEP F.I.E.P Boletíin: Manifiesto *Mundial de la EFE.F*. Lisboa, (1971), Volumen 41, núms. 1-2.
P. Seurin: *Las evidencias olvidadas, hacia un retorno a la sencillez....Y a la eficacia*. Madrid. (1972), Conferencia leída en el curso internacional de *EF* y Deportes, 1972.

de competencia, a la hora de trabajar con deportistas discapacitados. Pero este era un concepto que en aquel momento comenzaba a manejar para su futura tesis y ya estaba todo impregnado de ese aroma sin el más mínimo análisis ni reflexión (el prejuicio). Creo que la anécdota no merece más comentario. Sin darnos cuenta, podemos estar limitando el rendimiento de nuestros deportistas a causa de las expectativas sobre lo que esperamos de ellos. En una palabra, nuestros deportistas se volverán mejores cuando nosotros esperemos que se vuelvan mejores. Durante las últimas tres décadas, los investigadores han detectado cuatro factores que operan en la mediación o en la comunicación de estas predicciones, especialmente en el ambiente de los entrenamientos, aunque no solamente en ellos. Veamos cuales son estos cuatro elementos que los profesores-entrenadores emplean con los deportistas a los que otorgan mejores expectativas:

- El primer elemento es el factor *clima*. Los profesores-entrenadores tienden a crear un clima más cálido alrededor de los niños de los que se espera más, son más agradables con ellos, tanto en lo que les dicen como en los canales no verbales de la comunicación.
- El siguiente factor, muy importante, es el factor *imput*. Es algo que probablemente no sorprenderá a nadie. Los profesores-entrenadores enseñan más materia a los niños/as hacia los que tienen más expectativas, después de todo, si piensas que un niño es menos inteligente y le cuesta más aprender, no te esfuerzas al máximo para enseñarle más cosas.
- Quedan aún dos factores que marcan la diferencia. Uno es *la oportunidad de respuesta*. Es decir, los niños/as tienen más de una oportunidad para responder si el profesor-entrenador espera algo de ellos. Les preguntan más veces y les dejan contestar más ampliamente e incluso les ayudan a dar forma a sus respuestas trabajándolas conjuntamente.
- El último es el *efecto feed-back*. Este factor actúa en el sentido de lo que cabe esperar. Cuanto más se espera de un alumno/a, más se le alaba, más se le refuerza positivamente para conseguir un buen resultado. Este refuerzo aparece más diferenciado si la respuesta es incorrecta. Una de las maneras de saber cuando el profesor-entrenador no tiene grandes expectativas sobre un niño/niña; es cuando admite una respuesta de baja calidad. Es decir, que realmente no ampliará una respuesta insuficiente; quizás porque piense que el niño no es lo bastante competente como para aprovechar una aclaración adicional.

En resumen estos son los cuatro factores: *Clima, Input, Oportunidad de Respuesta* y *Feed-Back*.

En los estudios de este tipo, los alumnos que se supone que son superiores, tienen el soporte que necesitan para sobresalir. En una misma realidad objetiva, unos y otros las viven de distinta forma subjetiva.

Pero independientemente de cómo sucede, la información que reciben sobre el buen o mal rendimiento y la forma en que son tratados, puede cambiar la manera de actuar y la visión que tienen de ellos mismos si tenemos en cuenta el contenido del siguiente bucle.

¿El deporte adaptado se tiene que hacer formando una clase única para la discapacidad intelectual, formando ésta, únicamente con personas límites? ¿Es que se está pensando que los síndromes de Down o los Trastornos Graves del Desarrollo son incapaces de competir o de dar algún nivel para hacerlo? Esas son las categorías y no más, que se deberían hacer. ¿No será que los especialistas en Discapacidad Intelectual

no se están planteando bien las etapas y están haciendo un trabajo de base inadecuado o, más bien, casi ningún trabajo?

PODRÍAMOS PONER LA MENTE EN MARCHA SOBRE EL CUARTO BUCLE, DE LA SIGUIENTE MANERA

Las necesidades experimentadas por los individuos son «necesidades psicológicas», mientras que las necesidades atribuidas a él por los demás son «necesidades normativas», para emplear dos términos que gozan de amplia aceptación. Decir, por ejemplo, que un niño necesita «contactos sociales recompensadores» es reconocer la necesidad psicológica universal de obtener satisfacción de los demás. Pero decir que un niño necesita «aprender a nadar» es referirse a las expectativas, pautas o normas (de aquí el nombre de necesidades normativas) que los adultos han desarrollado en su interés . Un niño no tiene otra elección que responder de alguna forma a las necesidades psicológicas; son una dimensión o aspecto de los factores psicológicos que motivan su conducta. Por otra parte, puede o no responder a las necesidades normativas que los adultos han prescrito para su desarrollo. Las necesidades psicológicas llegan a cargarse con un poder de motivación, lo que nunca ocurre con las necesidades normativas. ¿Ya entienden por dónde quiero ir? Tenemos que hacer desear nuestras actividades físicas a los niños/as con discapacidad, para ello debemos reflexionar sobre todo lo expuesto anteriormente y generar con buenos conceptos y secuencias de programas, expectativas de logro, que son las que ponen en marcha la motivación intrínseca y generan el deseo.

Desde hace varias décadas, Robert W. White (1959)[5], de la Universidad de Harvard, después de una intensa investigación en el campo de la motivación, llegó a la conclusión de que la conducta distinta de la encuadrada en los impulsos primarios –en otras palabras, la conducta compuesta de percepción, pensamiento, comunicación y manipulación del medio ambiente– podría considerarse como un intento para lograr la suficiencia. La necesidad de suficiencia o eficacia, operando con relativa independencia de los impulsos físicos, según White, capacita al organismo humano para descubrir las formas de adaptarse a un ambiente inmensamente complejo. Esta necesidad de eficacia es la razón de la mayoría del aprendizaje conseguido por el organismo humano, fuera o dentro de nuestros ámbitos de intervención.

La necesidad de adecuación tiene dos aspectos: *mantenimiento* y *superación*.

La actividad deportiva cumple un papel fundamental en la siguiente secuencia. Se necesita satisfacer la necesidad psicológica de pertenecer a la familia, a continuación es necesario sentir que uno pertenece a un grupo social más amplio, como la escuela o el grupo deportivo. Pero ante la tardanza de poder satisfacer la necesidad de pertenecer a un grupo laboral, se prefiere seguir perteneciendo al grupo deportivo, en el que se entrenan el orden mental, la disciplina, el trabajo sistemático, el sentido de la responsabilidad, del respeto a las normas, del juego limpio, de la motivación permanente por el logro próximo, etc. Esto sí puede ser realmente importante, pero se necesita percibir que uno puede rendir en un grupo de iguales. Un síndrome de Down, por su propia psicología, se encontrará bien con un límite, pero no podrá satisfacer ni reforzar el interés por seguir perteneciendo a un grupo en el que en las competiciones nunca puede conseguir ninguna plaza en el podium, a no ser que le estén regalando siempre las «medallitas» como suele ser frecuente. Si no se percibe

(5) R.W. White «Motivation reconsidered: the concept of competence», *Psychol. Rev,* núm. 66, pp 297-333, 1959.

claramente que uno rinde en el grupo, no se puede desarrollar el interés por mantenerse a base de esfuerzo y se pierde interés por el grupo y por la actividad.

Hay necesidades que tienen dimensiones de mantenimiento y superación. Aprenden a satisfacer la necesidad de *pertenecer*, como miembros de una familia, como miembros de un grupo escolar, como miembro de un grupo deportivo. El hecho de llegar a ser miembro de un grupo o de algo más, fuera de su hogar, realza su yo: un individuo es más competente y eficaz si tiene la sensación de *pertenecer realmente* y, si es capaz de funcionar como miembro de un grupo.

Inicialmente al menos es más una necesidad de destacar que de mantenerse, pero, una vez establecido, llega a ser una necesidad que requiere satisfacción frecuente y periódica: una necesidad de *mantenimiento*. Luego resulta vitalmente lógico no iniciar la actividad de grupo, sin asegurarse un mínimo de nivel de competencia en cada una de las habilidades que se trabajarán en ese nivel y no necesariamente en todas, sino en las básicas, ya que éstas y sus usos lúdicos para aprender las siguientes en escala ascendente, son las que hay que cuidar para decidir los ascensos o no de nivel. En definitiva, el éxito radica en nuestra sabiduría para elaborar programas bien secuenciados con los que resulta fácil evaluar al grupo en el que se incluya a nuestros alumnos discapacitados. Esto facilitará la experimentación por parte de estos, de *sentirse miembros activos de un grupo*. Y esta necesidad de *suficiencia* o *eficacia* es la razón de la mayoría del aprendizaje conseguido por el organismo humano, fuera o dentro de las aulas o los grupos de trabajo.

Pero para dar un paso más hacia delante en el proceso de maduración como personas, no sólo resulta necesario mostrar soltura en la elaboración de conductas «anticipatorias», sino que han de ser capaces de anticipar sucesos futuros.

Resulta normal que la mayoría de los discapacitados intelectuales de niveles altos, tengan dudas cuando se les pregunta si han mejorado con respecto a sus campeonatos anteriores y, no es fácil que sean conscientes de ello. Por lo tanto, les resulta también difícil programar sus recursos mentales y físicos para hacer mejor marca que la anterior.

Cumpliéndose este requisito, estamos ante grupos de perfeccionamiento y competición. En nuestras Federaciones y Asociaciones Deportivas, existen opciones para participar en todos los niveles, incluyendo el nivel que permite el acceso absolutamente normalizado de competición. Se puede asegurar, que reuniendo las características descritas en este nivel, se puede acometer la actividad deportiva normalizada y desde cualquier tipo de discapacidad. Únicamente se necesita cierta capacidad de previsión de futuro. De no ser esto posible por ausencia de *funciones ejecutivas*, nos habríamos quedado en el nivel anterior.

A. H. Maslow (1954)[6] cita la *necesidad de autorrealización* como la más relacionada con la superación: la necesidad de hallar medios más adecuados de expresión propia, para darse cuenta de las potencialidades de uno, para desarrollar mayores grados de competencia y eficacia, para ser creador, para conseguir papeles en la vida que sean más satisfactorios y merezcan la pena.

Estamos ante la necesidad de las especializaciones y de los cambios de las mismas para llegar a dominar más modalidades o acceder a otras más satisfactorias. Gracias a esta necesidad se impulsa el ángulo que se ocupa del progreso de la personalidad individual. Si es alternativamente estimulada y satisfecha, tienen lugar el aprendizaje y el progreso continuo, si nunca es estimulada o nunca satisfecha, el

(6) A. H. Maslow: *Motivation and personality*. New York, Harper, 1954.

desarrollo psicológico del individuo tiende a permanecer estático.

PODRÍAMOS PONER LA MENTE EN MARCHA SOBRE EL QUINTO BUCLE, DE LA SIGUIENTE MANERA

La probabilidad de desarrollo en el desorden de las funciones ejecutivas, parece que es muy superior en los niños. De acuerdo con la investigación acometida en los últimos 10 años mediante técnicas de formación de imágenes, podría darse un mal funcionamiento en ciertas regiones del cerebro, lo que explicaría los síntomas del trastorno. Se sugiere la implicación del córtex prefrontal, una parte del cerebelo y los ganglios basales. En un estudio de (F. Xavier Castellanos, y Judith L. Rapport, 1996) y sus colegas del Instituto de la Salud Mental comprobaron que el córtex prefrontal derecho y dos ganglios basales (*nucleus caudatus* y *globus pallidus*) eran notoriamente menores de lo normal en los niños con el cuadro de ausencia de funciones ejecutivas. A comienzos de este año, el equipo de Castellanos halló que la región *vermis* del cerebelo es también más pequeña en dichos sujetos.

Las áreas del cerebro que en el desorden de funciones ejecutivas se muestran encogidas, son precisamente las mismas que regulan la atención. Así, por ejemplo, el córtex prefrontal derecho interviene en la «edición» de la conducta del individuo, resistiendo a las distracciones y desarrollando una conciencia de la propia entidad y del tiempo. El *nucleus caudatus* y el *globus pallidus* contribuyen a desconectar las respuestas automáticas, posibilitando que el córtex delibere con más detenimiento. Dejando a un lado la etiología del cuadro de desorden de funciones ejecutivas, muy parecido al DHAD (Desorden Hiperactivo con Déficit de Atención). Es muy posible que se acabe descubriendo que la raíz estriba en el deterioro de la inhibición conductual y del autocontrol.

El autocontrol –capacidad de inhibir o frenar las respuestas motoras (y quizá las emocionales) a un estímulo–, es una función de crucial importancia para la realización de cualquier tarea. La mayoría de los niños, conforme van creciendo, adquieren la capacidad de poner en práctica las funciones ejecutivas, actividades mentales que les ayudan a apartar las distracciones, fijarse unas metas y dar los pasos necesarios para alcanzarlas. Para conseguir algo en el trabajo o en el juego, las personas han de poder recordar lo que pretenden (percibirlo en retrospectiva), tener en cuenta lo que necesitan para lograrlo (empleando la previsión), refrenar sus emociones e incentivarse. Ninguna de estas funciones podrá ejercerla con éxito quien sea incapaz de inhibir los pensamientos y los impulsos que se interfieren en ellas.

En discapacidad intelectual, la clave estaría en reflexionar sobre estas funciones a la hora de enseñar y motivar en la permanencia de la práctica deportiva. Hay que saber trabajar de forma muy estructurada y en rutinas secuenciadas hacia las diferentes metas intermedias a conseguir y seguramente en pruebas largas, hay que recurrir a la utilización de guías, en especial en el caso de los TGD (Trastornos Graves del Desarrollo), habrá que experimentar si nada más en las categorías participativas e intermedias, permitiendo esto la llegada a las categorías de competición abierta con cierta capacidad de autocontrol, de atención y memoria.

Las funciones ejecutivas pueden agruparse en cuatro actividades mentales:

- *Primera*. La acción de la memoria operativa, esto es, tener en mente la información mientras se trabaja en esa tarea, aunque ya no exista el estímulo que dio origen a esa información. Conviene ese tipo de recuerdo para comportarse con oportunidad y con miras a un fin determinado pues posibilita la percepción retrospectiva, la previsión,

la preparación y el ser capaces de imitar el comportamiento, complejo y nuevo, de las demás personas. Para reforzar esa cualidad nosotros hemos de adoptar un modelo de enseñanza de las habilidades de nuestra Educación Física por rutinas, muy estructurado y con mucho apoyo exógeno.

- *Segunda*. La interiorización del habla. Antes de los seis años, la mayoría de los niños acostumbran hablar solos, recordándose cómo hacer una tarea o tratando de solucionar un problema. Pasada la escuela primaria, tal habla se convierte en un susurro apenas perceptible, para desaparecer hacia los 10 años de edad. Una vez interiorizado el «autohablarse», se le permite a uno pensar para sí, seguir reglas e instrucciones, cuestionarse la resolución de un problema y construir «metareglas» o bases para entender las reglas del servirse de reglas.

Dentro del concepto de secuencias de trabajo por rutinas, debemos incluir la secuencia de palabras (repertorio verbal) en el que queremos entrenar al deportista, para que pueda establecer fácilmente las asociaciones entre las órdenes que se le dan y la acción física que se le pide. Es muy frecuente encontrar a los deportistas con TGD en grados de desorientación importantes ante las situaciones de competición. Se les mueve de un lado para el otro sin reparar en los efectos de estos traslados y de las consecuencias que puede tener el enfrentarlos a tantas contingencias sin una buena planificación de las mismas. Son deportistas con una potencialidad asombrosa si se sabe darles, de forma adecuada, lo que necesitan. No los apartemos con tanta facilidad y con tanto prejuicio sin más.

- *Tercera*. La tercera función ejecutiva consiste en controlar las emociones, la motivación y el estar despierto. Quienes refrenan sus pasiones o reacciones inmediatas se desenvuelven mejor en sociedad. Esta función debe hacernos reflexionar a todos, comenzando por los propios Directivos y siguiendo por los Técnicos y Familias. El juego limpio y el equilibrio emocional lo pude percibir muy ausente durante mi larga permanencia en el ambiente de la Alta Competición con Deportistas Discapacitados.
- *Cuarta*. La última función ejecutiva, la de reconstrucción, consta de dos procesos distintos, que son la fragmentación de las conductas observadas y la combinación de sus partes en nuevas acciones no aprendidas de la experiencia.

A los niños, a medida que éstos maduran, se les permite dirigir tramos cada vez más largos de su comportamiento mediante la combinación de conductas concatenadas, de longitud creciente, para el logro de sus fines. Recuerdo los largos entrenamientos para que interiorizaran pruebas como los 200 estilos en natación y cómo deportistas con síndrome de Down, eran capaces de bordarla, así como otras pruebas como los 1.500 metros libres o las nada desdeñables de 200 metros mariposa o espalda, con sus virajes técnicos. Sólo una enseñanza y un entrenamiento muy sistemáticos y estructurados pueden dar acceso a estos niveles, pero siempre y cuando se les puedan luego reforzar, participando en los ambientes y grupos adecuados. Cosa que quedó absolutamente paralizada desde el Campeonato del Mundo de Malta.

La falta de concentración, la hiperactividad y la impulsividad de los niños con déficits ejecutivos vendrían causadas, según los investigadores más punteros, por una quiebra –la de ser guiados por instrucciones internas– y por una incapacidad –la

de enderezar su comportamiento indebido.– Si se demuestra que el déficit en funciones ejecutivas es un fallo de inhibición de conducta que retarda la adquisición de la capacidad para interiorizar y efectuar las cuatro funciones mentales ejecutivas, el descubrimiento abonará la teoría de que los niños con déficits ejecutivos, se les puede ayudar ambientándolos en un entorno más estructurado.

Nuestra forma de intervenir, deberá incluir la información a padres y personas que estén en contacto con él sobre los métodos más eficaces.

- Hacer ver enseguida al niño las consecuencias de su acción.
- Aumentar el uso externo de estímulos.
- Ayudar anticipando para esos niños algunos eventos.
- Dividir las tareas futuras en tramos más breves y más inmediatos, valiéndose de recompensas inmediatas.

Todos estos pasos contribuyen a externalizar el tiempo, las reglas y las consecuencias, supliendo las débiles formas interiores de información, regulación y motivación de este tipo de personas.

CONCLUSIÓN

Reflexionando sobre el contenido de estos cinco bucles que yo percibo como los claves para el buen desarrollo del futuro Deporte Adaptado. Deberíamos comenzar en la Escuela Infantil y darles continuación en el resto de las etapas. El tipo de conductas del cuarto bucle, se deberían de desarrollar tanto en la Escuela Especial como en la Unidad de Integración durante el período escolar, desencadenando impulsos que podrían conducir a la cooperación, el rendimiento escolar y a otras formas gratas de conducta, que serían serias competidoras para el desarrollo de conductas totalmente contrarias a los objetivos y valores del profesor. Mientras pensemos seriamente en integrar discapacitados en este nivel (vida deportiva activa), hemos de pensar también seriamente en que somos parte del ambiente y nuestros programas también y que estamos constituidos de tal forma, que ante cualquier situación que nos permita mantenernos y superarnos, tenderemos a responder positivamente.

BIBLIOGRAFÍA

BADAD, E; BERNIERI, F., y ROSENTHAL, R. : «Students as judges of teacher`s verbal and non-verbal behaviour». *American Educational Research Journal* 28(1), 1991, pp. 211-234.

DE QUIRÓS, J.B; SCHRAGER, O.L .: *Lenguaje , aprendizaje y psicomotricidad* . Buenos Aires, Médica Panamericana S.A,1979, pp. 12-18.

FIEP Boletín.: *Manifiesto Mundial de la EF* . Lisboa, (1971), Volumen 41. Núms. 1-2.

KANDEL, E. R; SCHWARTZ , J. H ; JESSELL , T. M. A.: *Neurociencia y conducta*. Madrid, Prentice Hall, 1998, pp. 569-589.

MASLOW, A. H.: *Motivation and personality*. New York, Harper, 1954 .

ROSENTHAL, R.: «Pygmalion effects: Existence, magnitude, and social importance». *Educational Researcher, 16 (9)*, 1987, pp. 37-44.

SEURIN, P.: *Las evidencias olvidadas , hacia un retorno a la sencillez ....Y a la eficacia*. Madrid, Conferencia leída en el curso internacional de EF y Deportes, 1972.

WHITE, R.W.: «Motivation reconsidered: the concept of competence», en *Psychol. Rev*, 66 (1959), pp. 297-333.

LA ACTIVIDAD DEPORTIVA COMO INSTRUMENTO Y AGENTE DE FORMACIÓN ACADEMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

JOAN GUÀRDIA OLMOS (*)

Resumen. En este trabajo se pretende pasar revista a algunos de los tópicos que caracterizan la acción académica del deporte y la actividad física en las universidades españolas. Más allá de su papel como actividad complementaria, pocos son los que dudan del carácter formativo del deporte. Sin embargo, esa afirmación no se traslada a hechos concretos en los planes de estudios universitarios ni en la presencia de grandes equipos de investigación vinculados con el deporte. Después de este diagnóstico y de la descripción del estado del arte del deporte en la universidad, se presentan algunos de los ejes fundamentales de la situación del deporte en los próximos años. Finalmente se plantean algunas propuestas para el fomento de la actividad física y del deporte universitario teniendo en cuenta las condiciones del Espacio Europeo Común de Educación Superior que constituirá el punto de referencia obligado en la construcción académica futura de las universidades.

Abstract. In this paper we intend to review some of the topics characteristic of academic action in sport and physical activity at Spanish Universities. Few would doubt the educational character of sport, beyond its role as a complementary activity. However this assumption is not translated to specific actions either in the University study plans or in the presence of great research teams linked to sports. After this diagnosis and the description of the State of the Art of sport at University level, some of the fundamental lines of the situation of sport in the last few years are also presented. Finally, some proposals for the promotion of physical activity and university sport are presented, taking into account the conditions of The Common European Space for Higher Education which constitutes an obligatory reference in the future academic construction of Universities.

INTRODUCCIÓN

Cualquier lector ocasional de estas páginas tendrá todo el derecho de preguntarse si a estas alturas de progreso educativo es necesario dedicar tiempo y esfuerzo a debatir las cuestiones vinculadas al deporte o la actividad física y su valor en la trama educativa, sea cual sea el nivel formativo que nos interese. Esta afirmación no es un mero recurso, sino una evidencia contrastada a lo largo de los últimos tiempos. A la

(*) Universidad de Barcelona.

Fecha de entrada: 29-03-2004 Fecha de aceptación: 28-06-2004

actividad deportiva le sucede lo que a la mayoría de los grandes valores que culturalmente transmitimos, es decir, que nadie discute su oportunidad como agente relevante en la educación de las personas pero son pocos los/las docentes y las instituciones los que realmente son consecuentes con la aseveración que se promueve. Con ello lo único que se establece de partida es que las afirmaciones que se puedan verter en las páginas siguientes son probablemente compartidas por la inmensa mayoría de la comunidad, en este caso universitaria, pero el grado de desarrollo y compromiso al que hemos llegado entre el mundo universitario y la actividad física es aún, en nuestra opinión, relativamente precario.

En primer lugar, es importante recordar que en las universidades españolas la actividad física, en sus diversas acepciones como después trataremos, se halla presente. De hecho los Reales Decretos que plantean la creación de universidades implican en sus contenidos la obligatoriedad de dedicar recursos y atención a la actividad física y al deporte. Sin embargo, la cuestión legislada no siempre es una cuestión aplicada o, en todo caso, el grado de aplicación es a veces muy leve y simplemente más vinculado con el cumplimiento estricto de normativas que con la auténtica dimensión de la actividad formativa de las universidades.

De todo lo dicho se sobreentiende, pues, que en este trabajo nos dedicaremos a tratar la vinculación entre deporte, en sus acepciones más generales, y la función formativa de la universidad, puesto que la preparación de la universidad del siglo XXI no es ajena a este reto, como no lo es tampoco el análisis del contexto en que las universidades deberán desarrollar sus acciones en un entorno mucho más competitivo no solo en la cuestión de la oferta, sino también en la dimensión investigadora (Park, 1994) y de relación con los agentes privados y públicos de financiación (Siedentop, 1998).

Finalmente, aclarar que lo que se pretende aquí no es más que fomentar el análisis de la cuestión. Es obvio que cada institución universitaria debe establecer su propia articulación en torno a esta cuestión, y a otras, para definir sus objetivos y estrategias de desarrollo de sus objetivos. Sin embargo, el futuro cercano apunta claramente a una estructura social y cultural muy distinta en nuestro entorno más cercano, en que la sociedad del ocio se ha hecho una evidencia, en que la concepción integral de la formación es una idea constantemente presente, en la que el ejercicio es un valor de salud y de prevención de mejora de calidad de vida innegable y que nadie duda de los valores positivos de la actividad física y del deporte. Todo ello obliga a las instituciones universitarias a no olvidar su entorno y misión para no anclarse en concepciones desfasadas y obsoletas que las lleven a la congelación e inmovilismo que se contradice con la propia definición intrínseca de una universidad moderna.

EL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Probablemente, la primera cuestión a desarrollar sea el análisis, aunque somero, de lo que representa actualmente la actividad física en las universidades españolas. Nos referimos, pues, al impacto que el deporte como tal tiene en la comunidad universitaria en extenso y en concreto entre los estudiantes universitarios. De hecho, la primera concepción del deporte universitario es la de servir de complemento y de actividad lúdica entre la comunidad universitaria. Por tanto, los datos que ahora ofrecemos muestran la salud, por decirlo de algún modo, de la actividad física en la universidad como actividad estrictamente lúdica, al margen de todo planteamiento docente o de investigación.

Se estima en un 7% los estudiantes que practican algún deporte en las instalaciones

propias de las universidades y, en los últimos Campeonatos de España Universitarios, el número de estudiantes participantes representa el 8‰ del total de estudiantes matriculados en el curso académico 2002-03. De estos datos se desprende que la práctica del deporte universitario es minoritaria y que la práctica del deporte de competición es, lógicamente, más minoritaria aún. Ello contrasta con un dato curioso, derivado de la propia legislación española, pero que no deja de sorprender. Todas, el 100%, de las universidades del estado dedican una parte de su presupuesto a las actividades deportivas, de ellas un 60% disponen de instalaciones propias y el restante 40% dispone de convenios con entidades externas que les ceden las instalaciones. Por tanto, se dedican recursos a una población altamente reducida de estudiantes. Ello no implica que los estudiantes no practiquen deporte, desde luego, sin embargo si lo hacen, lo hacen mayoritariamente fuera de las universidades españolas. Tal situación no es de extrañar si se contempla la vida actual de un/una estudiante universitario/a, casi exclusivamente centrada en la tarea derivada de sus estudios y por tanto la universidad no se vive como una institución de referencia y por tanto de vida social, sino que en general se vive como el punto de referencia de la exigencia académica y del estrés generado por el exceso de trabajo que los nuevos planes de estudio han conllevado.

En un intento de acercar a la comunidad estudiantil a la práctica del deporte, algunas universidades han ensayado la oferta de actividades deportivas al amparo de la libre configuración para obtener más deportistas. El resultado de esta opción ha sido dispar según las universidades. De hecho, nuestros datos muestran que el 63% de las universidades del sistema reconocen créditos de libre configuración por la práctica deportiva, pero en unos casos se ha aumentado efectivamente la demanda (como en el caso de la Universidad de Barcelona) y en otros casos ello no se ha visto acompañado de un aumento de demanda de esas actividades. En todo caso, la discusión a propósito de este procedimiento sigue abierta y el nuevo futuro del Espacio Europeo Común de Educación Superior deberá revisar esta cuestión.

Finalmente y como señalan, entre otros, Duda (1995), Siedentop (1998) o Gill (2000); la práctica deportiva en la universidad, al margen de cifras, parece tener efectos beneficiosos en, como mínimo, cuatro áreas de interés:

- Mejora las estrategias de enfrentamiento de los estudiantes. De ahí que pueda ser una opción a considerar como mejora de rendimiento académico.
- Mejora la autoestima y el patrón cognitivo de autopercepción.
- Genera más recursos motivacionales.
- Mejora las capacidades de los deportistas en el establecimiento de redes sociales estables.

Solo por el fomento de cualquier de esas cuatro áreas de efectos, parece evidente la importancia de la practica deportiva como tal en la vida universitaria.

LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS VINCULADAS AL DEPORTE

Evidentemente, la actividad física y el deporte no son ajenos al mundo académico como disciplina. No es este el apartado de interés de este trabajo pero que duda cabe que olvidarlo sería dejar de lado una parte propia del deporte como ciencia y, por tanto, como disciplina académica. Las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte implica en España a unos 3.500 estudiantes matriculados en el curso 2002-03, y unos 18.000 estudiantes más matriculados en la especialidad de Educación Física de la titulación de Formación del Profesorado.

De los primeros, se gradúan unos 600 cada curso académico y de los segundos unos 1800 también cada curso. Igualmente, el 24% de las universidades españolas cuentan con una u otra titulación y de ellas se imparten en centros propios el 67% y el restante 33% en centros adscritos a las universidades.

Un dato interesante lo ofrece el MECD (www.mecd.es) cuando muestra las razones entre oferta y demanda para las titulaciones antes mencionadas. En concreto la razón demanda/oferta, durante el curso 2002-03, fluctúa entre 1,4 a 2,3 para la especialidad de profesorado y entre 1,6 a 4,3 para Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD).

Por otro lado, la actividad derivada del deporte debe considerarse igualmente como fuente de producción científica y como área aplicada de equipos de investigación altamente competitivos. Esta línea, de carácter muy transversal, incide en diversas especialidades científicas que van desde la Medicina o Psicología (por hablar de Salud) hasta las Ciencias Experimentales como la Física o la Ingeniería de Materiales. Sin embargo el grado de desarrollo de la investigación vinculada al deporte presenta muy diferente nivel de desarrollo en las universidades españolas. En algunos casos (pocos) existen grandes equipos de investigación, en la inmensa mayoría de grupos, la investigación o es muy aplicada o es desconocida en las grandes revistas de impacto. Por tanto, si bien en el ámbito de la formación parece existir una fuerte demanda y podemos pensar en una cierta salud del sistema, en el ámbito de la investigación parece mucho aún lo pendiente por hacer.

Estos datos permiten establecer, a modo de conclusiones, un cierto dibujo general caracterizado por:

- Existe una demanda de estudiantes suficiente, lo cual indica la actualidad de la temática y el interés que despierta.
- Planes de estudios muy diferenciados y con poca tradición.
- Escasa relación con otras titulaciones.
- Algunos equipos de investigación interdisciplinarios.
- Las actividades vinculadas con la actividad física y el deporte se contemplan más como parte de la ciencia aplicada que como parte de la ciencia básica.
- Falta de un programa específico de incentivos para el fomento de la investigación en la actividad física y el deporte.

ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES EDUCATIVOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y SU CONEXIÓN CON EL MUNDO UNIVERSITARIO

Si a los apartados anteriores podemos definirlos de diagnósticos o de descripción exhaustiva del estado del arte actual de la actividad física y del deporte en las universidades españolas, parece lógico abordar ahora aquellas medidas que se han puesto en práctica en los últimos tiempos para hacer más viable el valor educativo de la actividad física y del deporte. De hecho, algunas de las reflexiones que se han hecho anteriormente son del todo válidas si las aplicamos a la actividad de los equipos de gobierno de las universidades en aquello que se relaciona con el fomento del deporte en la universidad. Es decir, se han generado multitud de programas en las universidades, algunos de carácter absolutamente interno, otros auspiciados por las comunidades autónomas y algunos otros avalados por CEDU, que pretenden prestigiar la práctica del deporte, ya sea como mera actividad lúdica, ya sea como actividad competitiva, ya sea como actividad formativa o como ámbito de investigación. Analizados los diferentes programas realizados en el último quinquenio, podemos

destacar algunas características comunes que ahora presentamos:

- La mayoría de Servicios de Deportes de las universidades españolas se organizan escasas actividades deportivas vinculadas al centro académico. Se trata de programas de fomento de la actividad física que no tienen en cuenta la naturaleza académica de las actividades que se realizan en las aulas. Además, se centran fundamentalmente en los/las estudiantes, lo cual es perfectamente lógico, pero no prestan la menor atención al resto de la comunidad universitaria. A este extremo, es importante citar los estudios de Schunk (1993) o Legrain et al. (2003) sobre el efecto en el/los tutores/as que realizan actividades académicas con estudiantes deportistas.
- Los estudiantes deportistas de alto nivel (ya sean ADO o de elite) suponen un perfil de estudiantes con muchas dificultades para seguir con su normalidad académica. Algunas universidades han ensayado planes especiales de seguimiento a los estudiantes deportistas de alto nivel para garantizar en lo que se pueda una cierta normalidad en el desarrollo de su vida universitaria y prestar atención a los rendimientos académicos de este tipo de estudiantes (Vertinsky, 1990; Guàrdia, 2000).
- En general, el profesorado es escasamente sensible a las dificultades que se generan al compatibilizar el deporte de alto nivel con estudios universitarios. A veces, los procesos de facilitación, información y orientación para este tipo de estudiantes son escasos y mal regulados.
- Los Servicios de Deportes de las universidades están constituidos como servicios ajenos de la actividad académica, por tanto para la mayoría de la comunidad universitaria son considerados con el mismo criterio que el servicio de reprografía o de comedores. Para tratar de establecer diferencias, piénsese en el papel actual de las Bibliotecas mucho más cercanas a la docencia que en el pasado.
- La mayoría de universidades establecen presupuestos restringidos al área de deportes. Obviamente, las restricciones presupuestarias obligan a reajustes duros y ello ocasiona limitaciones en los servicios considerados no prioritarios y en este capítulo encaja perfectamente la actividad deportiva.
- Complementariamente al punto anterior, es importante recordar que la actividad física y el deporte en la universidad, como todas las áreas de interés, requieren de un presupuesto elevado para conseguir sus objetivos.
- El deporte universitario no tiene repercusión en los medios de comunicación y por tanto, no hay difusión ni de las actividades ni del papel destacado de nuestros deportistas. Este punto tiene un efecto negativo en la posible obtención de recursos externos para la financiación de las actividades deportivas en el seno de las universidades.

Finalmente, a pesar de esta descripción poco favorable a la situación del deporte universitario y su repercusión formativa, pocos son los que no aceptan de inmediato el valor educativo y pedagógico de la actividad deportiva. Sucede lo que en muchas ocasiones se describe como un valor indiscutible pero no financiado.

ESCENARIO DE FUTURO

Hasta aquí la fase de estimación de la situación actual y sus circunstancias. Las consecuencias del estado actual del deporte en la

universidad hacen ver claramente el escaso efecto académico que tiene el deporte universitario. Si se trata de establecer algunas líneas de actuación, deberemos tener en cuenta cual puede ser el marco universitario en un futuro próximo, es decir, dibujar mínimamente los márgenes de desarrollo de la acción universitaria en los años venideros. Este escenario de futuro es el que deberá incorporar la programación de nuevas estrategias de fomento y protección de la actividad física y el deporte en la universidad como verdadero vehículo formativo y campo de alto interés para los grupos de investigación. ¿Cómo puede ser ese futuro universitario?. La respuesta es compleja y como puede suponerse poco clara. Sin embargo, atendiendo a los indicadores que tanto la Unión Europea como las propias universidades han ido generando en los últimos tiempos, podemos pensar en los siguientes referentes de futuro:

- Sea cual sea el papel del deporte en la universidad, este deberá ser ajustado a los requerimientos del nuevo Espacio Común de Educación Superior que imperará en la Europa unida en los próximos años. Especialmente importante será recordar que el esfuerzo del estudiante es el criterio básico docente y, por tanto, las actividades no directamente ligadas con sus objetivos docentes pueden reducirse considerablemente. Por tanto, el empleo del deporte como vehículo activo de formación deberá pasar por la renovación absoluta de sus objetivos y ligarse más directamente con los objetivos docentes. Si no se hace de este modo, podemos correr el riesgo de que el deporte quede aún más relegado que en estos momentos.
- Los planes de estudio deberán ser modificados y ello significa una oportunidad para efectuar propuestas mucho más ajustadas pedagógicamente hablando y mejores en términos de programación. Esa puede ser una opción interesante para acercar a los/las estudiantes de una serie de opciones de libre configuración (en el caso de que estas sobreviva a la reforma), y entre ellas las del deporte universitario, mucho más regularizada que la actual libre elección que, en muchos casos, está más centrada en la cantidad que en la calidad.
- Si es verdad que a medida que nuestra sociedad avanza, se hace más necesario ofrecer actividades de ocio. Los Servicios de Deporte de las Universidades deberían ofrecer una abanico mucho más amplio de opciones y actividades y abrirse no solo a la comunidad universitaria, sino a sus referentes poblaciones geográficamente más cercanas. Será una forma más de hacer extensión universitaria en sentido clásico.
- Las titulaciones vinculadas con la actividad física y el deporte, más allá de la mencionadas, condicionadas por el efecto Bolonia, deberán establecer más y mejores lazos de interdisciplinariedad con otras especialidades. De otra forma, la posibilidad de crecimiento en investigación será más que dudosa.
- El deporte universitario puede convertirse en el futuro en uno de los criterios de calidad que las universidades esgriman en su oferta de servicios a los futuros estudiantes, de forma que garantizar una oferta deportiva puede ser un elemento de atracción para nuevos estudiantes.
- A pesar de que es muy difícil establecer estimaciones de los mecanismos de financiación de las universidades públicas, lo que es fácil de predecir es la necesidad de que algunas de las unidades y servicios se autofinancien parcial o totalmente. Entre ellas están, sin duda, los Servicios de Deporte de las universidades. Será

importante establecer planes específicos de autofinanciación de este tipo de servicios, ofreciendo programas que puedan suponer un cierto nivel de ingresos que ayuden a las universidades a mantener los niveles de calidad exigibles y, a su vez, identificarse con la prestación de servicios que en las universidades serán cruciales.

- Las universidades españolas deberán competir –en términos académicos– con las universidades europeas de calidad y prestigio. Más allá de las necesarias relaciones con esas instituciones y más allá de las estrategias de alianzas que se establecerán, será importante que se replantee el papel del deporte universitario de competición para llegar a su uso como mecanismo de relación e intercambio entre las universidades europeas. Dicho de otro modo, es importante pensar en como se quiere que sea la competición universitaria en una Europa de universidades que fomenta la movilidad y la mezcla y acuerdos globales. El deporte universitario no puede quedar al margen de ese fenómeno masivo de una Europa sin fronteras.

PRESENTACIÓN DE PROPUESTAS

No sería justo identificar las páginas anteriores como un simple desfile de agravios en torno al deporte universitario, puesto que como se ha dicho el objetivo único es el de debatir su papel en la universidad del siglo XXI. Por tanto, parece lógico establecer algunas propuestas que en nuestra opinión pueden ser algún punto de partida. Tampoco se trata de establecer afirmaciones muy contundentes pues la experiencia muestra que las universidades son muchas veces mucho más dinámicas que la realidad y que en un entorno complicado como el presente, las propuestas pueden quedar desfasadas en un tiempo récord. De todos modos, la cuestión a solventar merece el riesgo de equivocarnos al dejar por escrito algunas propuestas. Dicho esto, estas son algunas de las posibilidades que hemos barajado:

- Los planes de atención académica a los/las estudiantes deportistas de alto nivel deberían incrementarse y convertirse en una actividad académica habitual. No se trata aquí de adoptar modelos no propios en el uso del deporte ni consideraciones especiales a los/las deportistas universitarios/as; se trata simplemente de reconocer que la vida académica de estos/as estudiantes es complicada y que sus rendimientos académicos no son, en general, los apropiados. Por tanto, más que limitarnos a reconocer su fracaso académico, establezcamos planes de atención específicos que hagan posible la convivencia de ambos intereses de forma armónica. Existen diversos modelos y precedentes de ello (Guàrdia, 2000) y no se trata ahora de desarrollarlos, pero la eficacia de estas aproximaciones está sobradamente probada y su uso no exige de unos recursos complementarios especialmente costosos.
- Puede ser interesante que las administraciones y las propias universidades se planteen un programa de subvenciones a los/las estudiantes deportistas que vaya más en la línea de premiar su esfuerzo académico que no su esfuerzo deportivo. Es decir, un/una deportista puede ver premiado su esfuerzo en la actividad deportiva, pero en sentido estricto universitario, aquello que interesa fomentar es su esfuerzo académico y, este, si es de alto nivel pasa desapercibido.
- A las titulaciones y centros propios o adscritos vinculados con la actividad

física y el deporte deberemos solicitarles ofertas de titulaciones de segundo nivel (en términos Bolonia) de suficiente calidad e interés para que sean competitivas en la Europa unida y que sean suficientemente atractivas para cualquier estudiante nacional o internacional. Para ello los acuerdos estratégicos con universidades europeas serán cruciales para garantizar una oferta de calidad. Igualmente la construcción de una red de conexiones internacionales será importante para estar y ser en la universidad del futuro.

- El deporte es uno de los intereses más masivos en la sociedad del ocio y una actividad vinculada a los hábitos de la prevención en salud. De ello se desprende que las universidades deberán ser puntos de referencia en la oferta de actividad no solo a la comunidad universitaria sino a la población en general. Una parte especialmente importante será el de prestar atención a la relación de las universidades con las etapas educativas anteriores para coordinar programas de fomento de la actividad física en Primaria, Secundaria y Bachillerato que, a su vez, permita acercar a las universidades a los futuros estudiantes.
- La programación de actividades físicas y deporte que se asienten en la propuesta de actividad académica deberán programarse teniendo en cuenta las características de los nuevos planes de estudio y el tiempo que se dedique a este tipo de actividades deberá computarse como parte del esfuerzo de los/ las estudiantes en términos de ECTS (European Credit Tranfer System).
- Podría pensarse en un programa de movilidad entre estudiantes, basado en el intercambio estrictamente deportivo y en la vivencia de experiencias universitarias mediadas por la competición o la actividad deportiva.

Obviamente este listado de posibles actuaciones en torno al deporte universitario no agotan ni de lejos muchas propuestas alternativas que podrían plantearse y que, sin lugar a dudas, conseguirían iguales o mejores resultados que las aquí presentadas. Sin embargo, solo recordar que el período de un cierto estancamiento en la evolución del tema que nos ocupa si exige algún recurso creativo para avanzar en la línea que, globalmente, sea de interés.

COMENTARIO FINAL

A modo de balance último, sólo resta señalar que no se trata de maximizar gratuitamente el papel o la importancia del deporte como valor formativo sin más. Si en las etapas educativas iniciales se presta una atención al deporte –digamos de paso que esa atención también es a menudo escasa– dado que la transmisión de valores positivos que conlleva es indiscutible; esa aseveración no pierde fuerza cuando hablamos de actividad académica en las universidades. Evidentemente, el formato, la intención la programación de actividades y la voluntad formativa es absolutamente distintas de lo que pueda encontrase en el Bachillerato o la Secundaria, pero el recurso educativo esta a la disposición de las universidades y no utilizarlo parece ser poco eficiente.

Como decíamos, las experiencias realizadas en diversas universidades utilizando el deporte como un sistema de transmisión de valores y conceptos han mostrado un efecto altamente satisfactorio y no queremos decir con ello que el modelo a seguir sea el de universidades muy alejadas de nuestra realidad. Al contrario, se trata de establecer programas suficientemente creativos y vinculados a la realidad más próxima de nuestros/as estudiantes, puesto que de otro modo la oferta de programación

deportiva no sería percibida por los/las estudiantes como algo suficientemente cercano como para ser asumido como algo normal en su formación universitaria.

Muchas veces nos planteamos las tipologías de las asignaturas o de la docencia en función del tópico a impartir. Lo que se pretende plantear aquí no es más que lo mismo, es decir, plantearnos seriamente como utilizar la actividad deportiva como un bien académico, docente y formativo, estableciendo la tipología de actividades más adecuada a cada titulación y estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

CARLISLE, B.: «Across the great divides. Industry, Education and Sport», *Proceeding of the 34th World Congress of the International Council for Health Physical Education and Recreation*, 1991, pp. 12-16.

DUDA, J. L.: «Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescent: The case for greater task involvement», en *Quest*, 48 3, (1995), pp. 290-302.

GILL, D. L.: *Psychological dynamics of sport and exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2000.

GUÀRDIA, J.: «La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura», en H. Salmerón y V. L. López (Coords):. *Orientación educativa en las Universidades*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 2000, pp. 99-106.

LEGRAIN, P.; D'ARRIPE-LONGUEVILLE, F. y GERNIGON, C.: «Peer tutoring in a sport setting: Are there any benefits for tutors?», en *Sport Psychologist*, 17, 1 , (2000), pp.77-94.

PARK, R. J.: «Hystory of research on physical activity and health: Selected topics», en *Quest*, 47, 3, (1994), pp. 274-287.

SCHUNK, D. H.: «Self-efficacy, motivation, and performance», en *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 2, (1993), pp. 112-137.

SIEDENTOP, D.: «Sport education: A retrospective», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 4, (1998), pp. 409-418.

VERTINSKY, P.: «Methodologies of cross-national behavioral research in sport and physical education: Problems and Solutions», en *Proceedings of the 7th International Society on Comparative Physical Education and Sport Conference*, 1990, pp. 33-38.

www.mecd.es. Página *web* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo de Coordinación Universitaria.

EL VALOR DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN INTEGRAL DEL SER HUMANO

MELCHOR GUTIÉRREZ SANMARTÍN (*)

Resumen. Aunque cada día son más numerosos los investigadores y expertos que abogan por la práctica deportiva como capaz de aportar al ser humano importantes beneficios físicos, psicológicos y sociales, su capacidad para la educación integral de la persona, también se oyen voces que resaltan el mal funcionamiento que el deporte viene arrastrando en los últimos tiempos. Por otro lado, a pesar de atribuírsele al deporte tantos beneficios, son pocas las personas que mantienen un estilo de vida activo y perdurable a lo largo de la vida adulta. Por todo ello, en este artículo presentamos algunas propuestas encaminadas a desarrollar la práctica físico-deportiva en su vertiente positiva, a la vez que reclamamos una mayor atención para la educación física y el deporte escolar en los planes educativos y formativos, puesto que, tal como se viene demostrando, son espacios especialmente apropiados para instaurar en niños y jóvenes los estilos de vida activos y saludables.

Abstract. Even though there are more and more researchers and experts everyday who consider sport practice can provide human being with important physical, psychological and social benefits, its capacity for the education of whole person, there are also voices which underline the poor functioning of sport during the last few years. On the other hand, in spite of attributing so many benefits to sport, few people follow an active life style throughout their adult life. That is why, in this article, we present some proposals in order to develop physical-sport activity in its positive side, at he same time we claim that more attention be given to physical education and school sport in the educational and formative plans as they are ideal contexts to instil active and healthy life styles in children and young people.

INTRODUCCIÓN

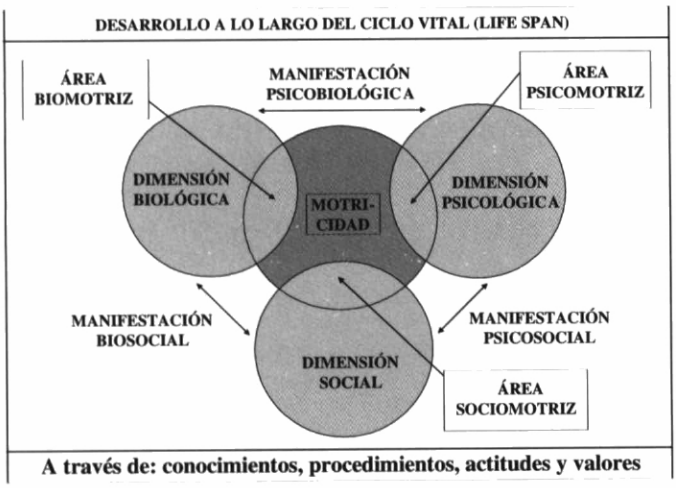
El ser humano es una entidad global formada por tres dimensiones, biológica, psicológica y social, que dan lugar a manifestaciones biosociales, psicobiológicas y psicosociales del desarrollo. Como soporte y puente entre la persona y el ambiente en el que ésta se desenvuelve, y también como conexión entre muchas de las operaciones humanas entre sí, se encuentra la motricidad (actividad física, deporte), la cual repercute en tres grandes áreas: biomotriz, psicomotriz y sociomotriz. Por tanto, la práctica deportiva puede hacerse partícipe de la formación integral del ser humano,

(*) Universidad de Valencia.

Fecha de entrada: 29-03-2004 Fecha de aceptación: 28-06-2004

GRÁFICO I

La motricidad y las diferentes dimensiones del desarrollo en su aportación a la educación integral del ser humano (adaptado a partir de Gutiérrez, 2003)



puesto que guarda relación con todos estos elementos, no limitándose únicamente a las repercusiones físicas, sino teniendo también una gran capacidad de influencia sobre las funciones psicológicas (emocionales) y sociales (relacionales).

Pero cabe hacer una observación. Hasta tiempos muy recientes, cuando se hablaba del desarrollo de la persona se hacía casi exclusivamente refiriéndose a las primeras edades, hasta llegar a la adolescencia. Sin embargo, actualmente la consideración de la persona desde la perspectiva del ciclo vital (life span), hace que contemplemos el desarrollo del ser humano durante toda su existencia. Este nuevo enfoque, además de suponer una valiosa perspectiva filosófica y social, aporta un nuevo modelo de educación, una educación permanente, una educación que se extiende a lo largo de toda la vida de la persona.

Decir que el deporte contiene en sí mismo un importante cúmulo de valores, tanto sociales como personales, y que revierten en beneficio de sus practicantes, no parece que sea una aportación novedosa, puesto que ya los clásicos pregonaron el valor del deporte como formador del carácter. Arnold (1991) nos recuerda la creencia tradicional de que a través de la participación en juegos y deportes surgen cualidades tan admirables como lealtad, cooperación, valor, resolución, fuerza de voluntad, dominio de sí mismo, resistencia, perseverancia o determinación.

Sin embargo, aunque el deporte viene formando parte de la educación y la cultura de la humanidad desde los tiempos más remotos, a lo largo de la historia ha pasado por diferentes vicisitudes, disfrutado de unas épocas de florecimiento y auge, en las cuales se ha dado tanta importancia a la formación del cuerpo como a la del espíritu, y sufriendo otras en las que el ostracismo y el olvido han relegado lo físico a un segundo plano. Afortunadamente, en las últimas décadas el deporte ha dejado de constituir un mero espectáculo de divertimento para ser considerado, nuevamente, como una excelente herramienta para la educación integral de las personas. Así, viene resaltándose su valor formativo desde los primeros

días de nacimiento del individuo, favoreciendo su desarrollo motor y psicomotor; pasando por el proceso de socialización del período dedicado al deporte y actividad física en el medio escolar; siguiendo con la práctica física y deportiva a lo largo de la juventud y madurez, unas veces como medio de relajación del estrés cotidiano, otras como complemento de ocio; hasta ser considerado útil, finalmente, como medio de estimulación del ánimo de vida y de activación psicosocial en la vejez, sin olvidar otros muchos beneficios para la salud física y mental, aspectos destacados por autores como Biddle (1993a, b), Berger (1996), Berger y McInman (1993), Blázquez (1995), Cruz (2003, 2004), Gutiérrez (1995, 2003), Pejenaute (2001) y Sánchez (1996, 2001), entre otros.

Pero a la vez que el deporte ha pasado a ocupar un primer plano en nuestros días, con la alta consideración educativa y formativa antes mencionada, también ha dado lugar a dos vertientes cada vez más distanciadas en el terreno de sus manifestaciones: por un lado, el deporte espectáculo con la persecución constante de la excelencia y el triunfo y, por otro lado, la práctica física y deportiva como medios de educación integral, contacto con la naturaleza, promoción de la salud, alivio del estrés, búsqueda de nuevas sensaciones y aventuras, disfrute y relación social, aspectos lúdicos y formativos más próximos al deporte para todos, según manifiestan Oja y Telama (1991).

Aunque aparentemente estas dos vertientes se encuentran claramente diferenciadas, la realidad es que viene produciéndose una constante invasión de los modelos profesionalizados del deporte adulto, del deporte espectáculo, sobre esos otros modelos más educativos del deporte, esos modelos más encaminados a convertir el deporte en un estilo de vida activo, saludable y perdurable en el tiempo (Gutiérrez, 2000). Esto ocurre, según Knop (1993), porque el deporte destinado a niños y jóvenes se ha visto sometido a una fuerte presión que busca el triunfo por encima de todo, donde ganar es lo único que importa, siendo acompañado por un incremento de la violencia y el engaño.

Por eso, después de numerosos análisis e investigaciones, psicólogos, sociólogos y educadores parecen estar cada vez más de acuerdo en que el deporte será bueno o malo según cómo se desarrolle su práctica. Nos decía Huxley (1969) que, bien utilizado, el deporte puede enseñar resistencia y estimular un sentimiento de juego limpio y respeto por las normas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los de grupo; sin embargo, mal utilizado, puede promover la vanidad personal, el deseo codicioso de victoria y odio entre rivales, y un espíritu corporativo de intolerancia y desdén por los demás (Arnold, 1991).

Así pues, frente a la defensa del valor del deporte como importante herramienta para la educación integral del ser humano, también se levantan voces críticas que resaltan su lado oscuro, el que hace que sus practicantes se vean arrastrados por los modelos del deporte espectáculo y copien lo peor de sus manifestaciones: agresividad, violencia, afán desmesurado de triunfo y otras cualidades socialmente no deseables. Ante esta división de opiniones, a lo largo de este artículo presentaremos las cualidades positivas del deporte, a la vez que pondremos de relieve las condiciones en que debe desarrollarse su práctica para que tales efectos positivos puedan alcanzarse.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, debemos aprovechar la celebración del «Año Europeo de la Educación a través del Deporte» para que ésta se convierta en algo más que un simple acontecimiento festivo con final en el comienzo del nuevo año. Consideramos que debe servir, entre otras funciones importantes, para reconocerle al deporte su capacidad de múltiples aportaciones a la educación

integral del ser humano, para resaltar los valores más positivos derivados de su práctica y proponer la eliminación de los aspectos negativos que últimamente se le vienen asociando, dándole un nuevo enfoque en favor de recuperar la verdadera esencia del juego.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR DEPORTE?

Con frecuencia encontramos utilizados como sinónimos los términos actividad física, ejercicio físico y deporte, aunque tienen significados diferentes, acabando por emplear el término actividad física como aglutinador de todos ellos. Blasco (1994), matizando estos términos, considera actividad física «cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueletales que conlleva un gasto de energía». De acuerdo con esta definición, actividad física lo es prácticamente todo, desde subir las escaleras y pasear, hasta tocar el piano o cocinar. Se denomina ejercicio físico a la actividad física planeada, estructurada y repetitiva con el objetivo de adquirir, mantener o mejorar la forma física. Por último, se entiende como deporte la actividad física de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas.

Pero la cuestión no queda aún resuelta, puesto que también cuando hablamos de deporte se hace necesario especificar a qué tipo de deporte nos estamos refiriendo. En este sentido, Blázquez (1995) considera «deporte recreativo» aquel que es practicado por placer y diversión, sin ninguna intención de competir o superar a un adversario, únicamente por disfrute o goce; entiende por «deporte competitivo» el practicado con la intención de vencer a un adversario o de superarse a sí mismo; y el «deporte educativo» sería aquel cuya pretensión fundamental es colaborar al desarrollo armónico y de potenciar los valores del individuo.

Como afirma Sánchez (1995), deporte puede ser «toda actividad física que el individuo que la practica asuma como un esparcimiento y que suponga para él un cierto compromiso de superación, de reto, de cumplimiento o superación de metas, compromiso que en un principio no es necesario que se establezca más que con uno mismo».

La forma de interpretar estos términos no es universal. Así, Shephard (1994) manifiesta que las concepciones europea y americana del deporte difieren de una forma sustancial, ya que la concepción americana define el deporte como «actividad física vigorosa que es comprendida en una búsqueda de placeres tales como la interacción social, animación, competición, peligro y estimulación vertiginosa», mientras que la concepción europea del deporte (Oja, 1991), comprende «todas las actividades físicas recreativas, no sólo los juegos competitivos, sino también las actividades individuales relacionadas con la salud y la condición aeróbica». Dice Sánchez (2001) que tal noción coincide más con la definición que sobre este concepto propone la Carta Europea del Deporte, que está fundamentalmente vinculada a la idea de deporte para todos, y que es la siguiente: «toda forma de actividad física que, a través de una participación, organizada o no, tiene por objetivo la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles».

En la literatura especializada encontramos que los autores americanos suelen utilizar con mayor frecuencia el término ejercicio físico (Weinberg y Gould, 1996), mientras que en nuestro contexto acostumbramos a emplear el de actividad física o actividad físico-deportiva para englobar también al deporte.

> La manifestación humana alrededor de la cual se conceptualiza lo que denominamos como educación física por un lado y deporte por otro es única, y ésta es su actividad física, manifestación a la que según las

épocas o tendencias se ha denominado en su acepción general con los términos de ejercicio físico, movimiento corporal o actividad motriz.

(Sánchez, 1995: 77)

Atendiendo a todo esto, en los siguientes apartados no abordaremos tanto el deporte entendido como competición y búsqueda de triunfos, sino el deporte y la actividad física (o la práctica físico-deportiva) en su vertiente de herramienta y complemento para la educación integral de la persona, sin pretender con ello ignorar el valor que la competición, convenientemente planteada, pueda significar para el desarrollo personal y social.

EFECTOS POSITIVOS DE LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

Hace ya más de una década que Oja y Telama (1991), recogiendo las conclusiones de los trabajos presentados en el *Congreso Mundial de Deporte para Todos*, celebrado en Finlandia en 1990, hacen especial hincapié en el valor del deporte para la formación integral de la persona, es decir, para todas y cada una de sus áreas del desarrollo, tanto para las físicas (forma física, salud y prevención de la enfermedad) como para las psicológicas (autoestima, personalidad, calidad de vida) y las sociales (relación con los demás, rendimiento en el empleo, evitación de la soledad), además de poder influir sobre el desarrollo moral y la promoción de diversos valores sociales y personales.

Actualmente, al deporte se le reconoce su capacidad como elemento integrador de colectivos inmigrantes (Heinemann, 2002; Medina, 2002), medio para enseñar responsabilidad a jóvenes en riesgo (Hellison, 1995), herramienta para la prevención y tratamiento de las drogodependencias (Martínez, 1999), mecanismo favorecedor de la reinserción en las instituciones penitenciarias (Negro, 1995), útil en la recuperación social de los barrios marginales (Balibrea, Santos y Lerma, 2002), favorecedor de la socialización de personas mayores, y activador de diversas funciones en las personas con discapacidad (Goldberg, 1995).

El deporte es un fenómeno social cada vez más incorporado al ámbito de lo cotidiano en la sociedad contemporánea, que afecta en gran medida al concepto de calidad de vida, se incorpora dentro del gran espectro del ocio como elemento catalizador de la salud física y psicológica del individuo y, cada vez más, se utiliza como producto, objeto de intercambio social y eje económico en muchos casos.

El deporte permite, por medio de una actividad física más o menos sistemática, recuperar las posibilidades funcionales originales y jugar un papel profiláctico y terapéutico para prevenir y eliminar estados de fatiga o de agotamiento psíquico debido a tensiones repetidas (Cecchini, 1998). Las demandas sociales obligan a las personas a que se integren en un contexto que exige dedicación y rendimiento. Como consecuencia de ello, el tiempo libre se ha convertido en una vía de realización que ayuda al individuo a desarrollarse social y personalmente. La actividad física nos es inmensamente útil para combatir las enfermedades de moda con alto nivel de mortalidad, como son las cardiovasculares, en cuya etiología se encuentra el sedentarismo y el desequilibrio, tensión física-inacción física como factores de alta responsabilidad (García Ferrando, 2001).

Como señala Brandon (1999), la actividad física y el deporte son terapias no farmacológicas efectivas para reducir el estrés, los trastornos del sueño, depresión, ansiedad y otros deterioros que surgen a lo largo del proceso de envejecimiento. También Biddle (1993b) expone que actualmente se reconoce que ciertas formas de actividad física pueden estar relacionadas con el bienestar psicológico y reducir el riesgo de algunos problemas de salud, tanto físicos como mentales y que la literatura

especializada que contempla la investigación sobre los posibles beneficios de salud mental para las personas mayores que practican regularmente ejercicio físico es cada vez más abundante. Así, por ejemplo, existe un importante consenso en las afirmaciones hechas por el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos (Morgan y Goldston, 1987) en cuanto a que el ejercicio:

- se encuentra asociado con la reducción de estados de ansiedad,
- a largo plazo, está asociado con reducciones de rasgos como el neuroticismo,
- puede ser un buen aliado para el tratamiento profesional de la depresión,
- favorece la reducción de varios índices de estrés, y
- tiene efectos emocionales beneficiosos a lo largo de todas las edades y para todos los géneros.

Stephens (1988), en un análisis de amplias investigaciones con población norteamericana, concluyó que el nivel de actividad física estaba positivamente relacionado con el humor, bienestar general y bajos niveles de depresión y ansiedad, principalmente para las mujeres de edad avanzada.

Como un aspecto importante de la salud mental, investigadores y educadores vienen prestando cada vez mayor atención a la autoestima (Biddle, 1993b). En este sentido, Gruber (1986), en una revisión sobre la actividad física y el desarrollo de la autoestima en niños, encontró evidencias de una repercusión positiva del ejercicio sobre esta variable, siendo mayores sus efectos en personas con discapacidad y para actividades de fitness más que para las creativas, aunque todas las actividades físicas mostraron tener una positiva influencia sobre la autoestima de los sujetos analizados.

Castilló (1995), resumiendo la información procedente de diferentes publicaciones informa que la investigación desarrollada sobre las posibles repercusiones de la práctica físico-deportiva ha ofrecido los siguientes resultados:

- la actividad física está relacionada positivamente con la salud, de tal manera que varios tipos de actividad física son efectivos para mejorar los aspectos mentales, sociales y físicos de las personas;
- la actividad física parece estar relacionada con otras conductas de salud tales como los hábitos de fumar, la alimentación y la higiene, por lo que aumentando la práctica de actividad física, se podría influir en otros hábitos relacionados con la salud;
- los años escolares representan un período crítico en el desarrollo de hábitos de práctica de actividad física y deportiva.

En este mismo sentido se expresan Berger y McInman (1993), considerando que el deporte, el ejercicio, la recreación y la danza ofrecen maravillosos medios para instaurar estilos de vida que sean perdurables, enriquecedores, estimulantes y saludables. En una revisión de la literatura científica, concluyeron que el ejercicio contribuye potencialmente a la calidad de vida en varios sentidos. El ejercicio incrementa el bienestar psicológico a lo largo de la vida, aumenta el autoconcepto y provee de oportunidades para experimentar momentos álgidos. Desafortunadamente, tales beneficios son experimentados por un pequeño porcentaje de gente, aquellos que ejercitan frecuentemente.

También Balaguer y García Merita (1994) destacaron que la actividad física posee efectos beneficiosos para la salud. En un trabajo desarrollado con muestras españolas, encontraron una relación positiva entre la realización de actividad física de forma regular y la mejora del autoconcepto-autoestima, los estados de ánimo, la mejora de la depresión y la mejora de la

ansiedad. Además, la actividad física parece estar positiva o negativamente relacionada con otras conductas tales como fumar, dieta e higiene.

La actividad física también parece ser capaz de ejercer efectos positivos sobre otras áreas del desarrollo humano. Field, Diego y Sanders (2001) concluyen que los estudiantes con mayor nivel de ejercicio presentan mejores relaciones con sus padres (en cuanto a intimidad, calidad en las relaciones, frecuencia de manifestaciones afectivas y apoyo familiar), menor depresión, emplean mayor cantidad de tiempo en actividades deportivas, menor uso de drogas y tienen mejor rendimiento académico que los estudiantes con menor nivel de ejercicio.

Como puede apreciarse, son cada vez más numerosos los autores que coinciden en señalar la práctica física regular como un elemento generador de multitud de beneficios psicológicos y sociales. La evidencia acumulada sugiere que para la población general, la actividad física estructurada y planificada está asociada con beneficios psicológicos en cuatro grandes áreas: mejor estado de ánimo, reducción del estrés, autoconcepto más positivo y más elevada calidad de vida. Naturalmente, estos beneficios son aún más destacados en poblaciones especiales tales como las personas clínicamente depresivas o ansiosas, quienes padecen enfermedades coronarias, los mayores de edad y quienes padecen ciertas enfermedades específicas. Además, el ejercicio, especialmente si es habitual, también está asociado con una gran cantidad de beneficios físicos. Debido a ello, tanto los investigadores como los profesionales de la actividad física y la salud están buscando las formas de aumentar el número de personas que persiga y mantenga los estilos de vida activos.

Sin embargo, como señalaba recientemente Daley (2002), a pesar de la evidencia que apoya la relación entre el ejercicio y el bienestar, la mayoría de la gente permanece sedentaria. En el pasado, parecía que los jóvenes tenían asumida su condición de personas físicamente activas, pero el contexto social y los cambios tecnológicos producidos alrededor de las últimas décadas han afectado de manera significativa en los niveles de actividad física de los niños, prefiriendo éstos actividades sedentarias (televisión, ordenador, videojuegos) y viajar en coche más que en bicicleta. Estos cambios también parecen haber modificado los estilos de vida de los jóvenes y los patrones de actividad física general, hasta el punto de llegar a constituir serios problemas de salud en ambientes industrializados (Daley, 2002; Sallis y Patrick, 1994).

Otra intervención que apoya este mismo punto de vista es la de Singer (1996), señalando que la documentación cada vez más precisa sobre los efectos favorables de la salud, longevidad y beneficios psicológicos asociados a la participación en prácticas regulares de ejercicio, ha venido creciendo de forma progresiva, y que por ello, pocos pueden decir actualmente que no conocen las ventajas de la práctica física, debido a la gran cantidad de testimonios sobre su evidencia científica. Entonces, se pregunta, ¿por qué la mayoría de las personas intentan evitar el esfuerzo y la actividad física vigorosa en cualquiera de sus formas? Abundando en esta idea decía Berger (1996) que algo debe de estar equivocado, porque no se entiende que el ejercicio esté asociado a tantas bondades y sin embargo haya tan pocas personas que lo practiquen con suficiente intensidad y frecuencia como para beneficiarse de tales ventajas.

Por eso, dice Rainer Martens (1996) que tal vez el objetivo más importante de los profesionales de la actividad física sea convertir a los niños en practicantes activos para toda la vida. Según este autor, todos queremos que nuestros niños y jóvenes tengan un amplio conocimiento acerca de las actividades físicas, adquieran la habilidad necesaria para implicarse en una amplia variedad de actividades y sepan

apreciar los beneficios de una vida activa. De este modo, el reto de todos los interesados en mejorar la salud pública es conocer cómo impedir la tendencia hacia la inactividad física en los escolares, cómo influir en los niños para que desarrollen hábitos de ejercicio físico y lo trasladen a la vida adulta. De aquí que un objetivo principal de nuestra tarea debería consistir en conocer por qué la mayoría de los adultos son inactivos, y esto sólo es posible si partimos de un análisis sobre cómo iniciamos a los niños en la actividad física y el deporte (Gutiérrez, 2000).

DEPORTE, ACTIVIDAD FÍSICA Y ESTILOS DE VIDA ACTIVOS Y SALUDABLES

Supongo que estaremos de acuerdo en que el estilo de vida que predomina en nuestra sociedad es un estilo sedentario caracterizado por altos índices de estrés. Este estilo de vida, relacionado con carencia de actividad física, ha ocasionado diversos problemas psicológicos tales como ansiedad, depresión y estados de ánimo poco saludables. Para contrarrestar este efecto, numerosos gobiernos se han hecho eco de esta problemática, incorporando la actividad física y el deporte en sus programas de promoción de la salud. En estos países se están llevando a cabo acciones para cambiar la actitud y la conducta de sus ciudadanos respecto a la práctica deportiva, de tal manera que la educación físico-deportiva es considerada como un área importante en el desarrollo personal y en la mejora de la calidad de vida, valorándose como medio apropiado para conseguir dos demandas básicas de nuestra sociedad: la mejora funcional de la imagen corporal y la salud, y el uso constructivo del tiempo de ocio mediante actividades físicas, recreativas y deportivas.

En diferentes foros se viene señalando que la edad escolar representa un período crítico en el desarrollo de los hábitos de práctica física como hábitos que trasladará a la vida adulta. Según diversas estadísticas, la mayoría de los niños de 10 años participan en varios tipos de actividad física, pero esta tasa decrece significativamente a lo largo de la década, de manera que a los 17 años, un 80% de los jóvenes han abandonado el contexto del deporte. Y esto constituye un serio problema porque la participación en este tipo de actividades normalmente no es reemplazada por ningún otro tipo de ejercicio físico, hecho que no es sólo significativo respecto a la salud y bienestar de los niños y adolescentes, sino también en relación con la probable importancia de la actividad física como una parte del estilo de vida saludable del adulto.

Hace ya dos décadas que Iverson y cols. (1985) afirmaban que la escuela representa un escenario ideal para influir en la práctica de la actividad física en niños y jóvenes y que unos buenos programas de actividad física en los colegios podrían aportar el conocimiento y las destrezas necesarias para los hábitos de práctica física a lo largo de la vida.

El desarrollo temprano de prácticas saludables parece ser primordial tanto para la salud infantil como para la calidad de vida de los adultos. Numerosos investigadores han indicado que los patrones de conducta de actividad física se establecen tempranamente en la vida de los jóvenes. Es del todo importante que los jóvenes se impliquen en programas de práctica física porque la vida sedentaria muy pronto fijará en ellos los esquemas para adoptar una vida también inactiva en su etapa adulta, argumento poderoso por el que deben promocionarse tanto el deporte como la educación física en las escuelas (Corbin, Dale y Pangrazy, 1999).

Decía Greendorfer (1992) que los patrones de ejercicio grabados en la adolescencia permanecen, sin lugar a dudas, como el mejor «predictor» de los niveles de actividad adulta. Kelder y cols. (1994) indicaron que los hábitos adquiridos en edades

jóvenes reflejan el tipo de conductas en la vida adulta, que los patrones de conducta consolidados durante la infancia son, a menudo, mantenidos a lo largo de toda la vida. Por consiguiente, parece lógico que las escuelas deban centrarse en la promoción de la participación de los jóvenes en las prácticas de actividad física y deportiva para la consolidación de estilos de vida activos y perdurables.

Sallis y Patrick (1994) sugieren que la actividad física regular durante la infancia puede incrementar la posibilidad de que los jóvenes se conviertan en adultos activos, y no cabe duda que la actividad física tiene un positivo efecto sobre la salud, como han demostrado diversos investigadores (Kelder y cols., 1994; Pate y cols., 1999).

Locke (1996) afirma que cualquier estrategia encaminada a promocionar una vida saludable en los adultos a través de la actividad física, no logrará ni siquiera un modesto éxito si no se afronta de lleno lo que ocurre con los niños y adolescentes en la educación física escolar. Lo que pasa muy a menudo en las clases de educación física, es que sin directrices para la preparación de la sensibilidad adulta, los niños se enseñan unos a otros a odiar el deporte y el ejercicio, a devaluarse a sí mismos y a crear estilos de vida sedentarios como formas de escape por encima de la humillación y el miedo.

Fox (1996) ha comentado que las escuelas proporcionan una de las pocas oportunidades de abarcar a todos los individuos para proponerles los programas físicos, y la última oportunidad de captar a toda la audiencia sin coste adicional. Además, la escuela ofrece tres oportunidades principales para que la gente joven sea físicamente activa: a) los juegos durante el recreo, b) las clases de educación física, y c) las actividades físico-deportivas extracurriculares. Una vez que los jóvenes dejan el contexto escolar estas oportunidades se reducen y las ocupaciones laborales no proporcionan tantas posibilidades de mantenerse físicamente activos. Por lo tanto, parece claro que los profesionales de la actividad física y el deporte necesitan trabajar en favor de la normalización del ejercicio físico y las actividades durante las clases de educación física y actividades extracurriculares, puesto que la actividad física podrá formar parte de los estilos de vida de estos jóvenes cuando sean adultos.

Decía Martens (1996) que hemos aprendido mucho acerca de la fisiología y la psicología de la actividad física en lo que respecta a los niños y jóvenes; hemos reconocido especialmente los beneficios saludables de la actividad física y las habilidades psicológicas y sociales que pueden aprenderse cuando se está implicado en la práctica deportiva y actividades físicas recreativas; y también hemos aprendido una considerable cantidad de cosas acerca de los principios del comportamiento humano en general y más específicamente de lo que se refiere a la participación de los jóvenes en actividad física, pero nuestra más seria necesidad es aplicar lo que ahora sabemos.

Como vemos, existe el convencimiento general de que si los niños y adolescentes adquieren estilos de vida activos y saludables, los hábitos instaurados en las primeras edades influirán significativamente marcando la continuidad de este estilo en la edad adulta, y también que si los estilos de vida activos acompañan a los estilos de vida saludables, podremos potenciar éstos a través de la actividad física y el deporte (Gutiérrez, 2000).

Todas estas argumentaciones llevaron a la Academia Americana de Kinesiología y Educación Física a que la reunión anual de dicha asociación, celebrada en Vail (Colorado) en octubre de 1995, tratara el tema monográfico de «La Calidad de Vida a través del Movimiento, la Salud y la Forma Física». En esta reunión se resaltó que hace más de treinta años, la mayoría de los miembros de la Academia se distanciaron

considerablemente del mundo de la escuela, los profesores, los currículos y los problemas de preparación y desarrollo en educación física. Hoy, esto parece un error y se sugiere la vuelta a la consideración del contexto escolar y las clases de educación física como medio más apropiado para proponer a los niños y jóvenes la adopción de un estilo de vida activo que perdure en su comportamiento a lo largo del tiempo.

No obstante, cuando Martens (1996) aludía al poder de las experiencias tempranas de actividad física, simultáneamente alertaba de ciertos peligros, debido a que el deporte juvenil, para algunos al menos, puede ser fuertemente «deseducativo», puesto que los niños no sólo pueden aprender lecciones distorsionadas acerca del deporte y el ejercicio, sino que también pueden adquirir imágenes de ellos mismos como incapaces e indignos.

Esta es una idea que también ha señalado recientemente Daley (2002), indicando que muchos niños ven el deporte y las actividades físicas extraescolares como únicamente para aquellos que son capaces, talentosos y buenos deportistas y por tanto las rechazan. Tal vez esta imagen se haya desarrollado porque la actividad física en las escuelas se ha basado tradicionalmente en la participación en deportes competitivos, algo que aún se mantiene hoy, como puede verse en relación con el deporte en Inglaterra. Por eso, Roberts y Brodie (1994) señalaban que el deporte es la actividad de una gran minoría entre una gran mayoría de gente inactiva. Este énfasis en el deporte competitivo puede estar negando a muchas personas la oportunidad de participar en actividades cotidianas de las cuales obtener una satisfacción y la inclinación a continuar activos a lo largo de su vida. Si bien es verdad que estos autores se refieren a contextos ingleses y americanos, no es menos cierto que tales afirmaciones podríamos aplicarlas a muchos de nuestros propios contextos.

No debemos olvidar que el significado personal del deporte es muy complejo, de tal manera que una persona puede hacer ejercicio por sentirse mejor, otra puede buscar la excitación y el alto riesgo en el deporte; unos pueden hacer ejercicio para perder peso o mejorar su apariencia y otros para conseguir vivir sanos durante 100 años. Cada persona que mantiene un estilo de vida activo tiene sus propias motivaciones y el ejercicio adquiere un significado personal para cada participante, razón por la cual la oferta que se haga de las actividades físicas deberá tener en consideración esta gran diversidad de intenciones.

Entonces, de acuerdo con todo lo expuesto hasta el momento, ¿cómo debería plantearse la práctica deportiva para que realmente contribuya a la educación integral de «todas» las personas? En los siguientes apartados procuraremos sugerir algunas respuestas a tan importante pregunta.

DEPORTE, EDUCACIÓN EN VALORES Y DESARROLLO MORAL

Psicólogos, pedagogos, sociólogos y educadores físicos vienen destacando el valor educativo del deporte para el desarrollo psicosocial del individuo y como medio de integración social y cultural. Quienes defienden este planteamiento, consideran el deporte como una herramienta apropiada para enseñar a todos, pero sobre todo a los más jóvenes, virtudes y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad, conformidad y otras (Cruz, 2004; Gutiérrez, 1994, 1995, 2003; Kleiber y Roberts, 1981; Sage, 1998). Pero a su vez, no podemos ignorar que cada día son más frecuentes las prácticas deportivas que se olvidan de esos valores y resaltan la vanidad personal, intolerancia, alineaciones ilegales, empleo de drogas para mejorar el rendimiento, conductas agresivas y abundancia de trampas (Shields y Bredemeier, 1995). También señalan algunos autores el

excesivo empeño puesto en el triunfo, y que la competición reduce los comportamientos prosociales y promueve conductas antisociales (Bay-Hinitz y cols. 1994; Beller y Stoll, 1995; Priest y cols. 1999; Stephens y Bredemeier, 1996).

En este mismo sentido se expresaba Hardman (1998) al indicar que en los últimos años se ha producido una clara comercialización del deporte, por lo que algunas escuelas del Reino Unido, ejemplo tradicional del fair play, han juzgado necesario introducir un código deportivo de conducta para combatir el declive de la deportividad en las competiciones escolares, considerado una consecuencia del deporte de alto nivel.

Pero seamos optimistas y aboguemos por el lado bueno, el que permite obtener cualidades positivas a través de la práctica deportiva, sin olvidar, no obstante, que tanto los propios practicantes como los sistemas organizativos y educativos, a diferentes niveles, deberán mantenerse alerta y poner todos los medios a su alcance para evitar caer en la vertiente no deseable.

> Son muchos los valores que pueden trabajarse mediante la práctica deportiva. Por ejemplo, valores utilitarios (esfuerzo, dedicación, entrega), valores relacionados con la salud (cuidado del cuerpo, consolidación de hábitos alimentarios o higiénicos), valores morales (cooperación, respeto a las normas). Ahora bien, para educar en valores, el deporte debe plantearse de forma que permita: 1) fomentar el autoconocimiento y mejorar el autoconcepto, 2) potenciar el diálogo como mejor forma de resolución de conflictos, 3) la participación de todos, 4) potenciar la autonomía personal, 5) aprovechar el fracaso como elemento educativo, 6) promover el respeto y la aceptación de las diferencias individuales, y 7) aprovechar las situaciones de juego, entrenamiento y competición para trabajar las habilidades sociales encaminadas a favorecer la convivencia.
>
> (Amat y Batalla, 2000)

En consonancia con este planteamiento, podemos señalar que en las dos últimas décadas se han desarrollado diversos programas de intervención destinados al desarrollo de valores en los contextos de la actividad física y el deporte, entre los cuales Shields y Bredemeier (1995) y Weiss y Smith (2002) destacan como más significativos los siguientes: «fair-play para niños» (Bredemeier y cols., 1986; Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995; Wandzilak et al., 1988); «desarrollo de habilidades para la vida» (Danish y Nellen, 1997); «enseñanza de responsabilidad social y personal» (Hastie y Buchanan, 2000; Hellison, 1995); «programas de educación sociomoral» (Miller, Bredemeier y Shields, 1997); y «deporte para la paz» (Ennis y cols., 1999), entre otros. Todos estos programas se basan en dos teorías principales: la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986), y la teoría del desarrollo estructural, fundamentada en el desarrollo del razonamiento moral (Haan, 1978; Kohlberg, 1969; Rest, 1984).

En nuestro propio marco social y educativo, aunque aún resultan insuficientes, cada día son más abundantes los programas de este tipo que están utilizando la educación física y el deporte como recursos para el desarrollo de valores, desarrollo moral y desarrollo de la responsabilidad personal y social (Escartí y cols., 2002; Gutiérrez y cols., 2002; Gutiérrez y Vivó, 2002; Jiménez, 2000; Pardo, 2003; Vivó, 2001), obteniendo resultados de notable consideración.

¿CÓMO HA DE SER EL DEPORTE PARA QUE RESULTE EDUCATIVO?

La educación hoy ha superado las concepciones reduccionistas de antaño, concibiéndose como una actividad que busca el desarrollo de todas las capacidades de la persona, así como su inclusión en la cultura actual mediante la transmisión y disfrute de los bienes que la constituyen y, sin duda, uno de los elementos que conforman esta cultura es el deporte (Vázquez,

2001). Pero este deporte ha de ser educativo, y para que lo sea, ha de permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad del individuo, como afirmara Le Boulch (1991).

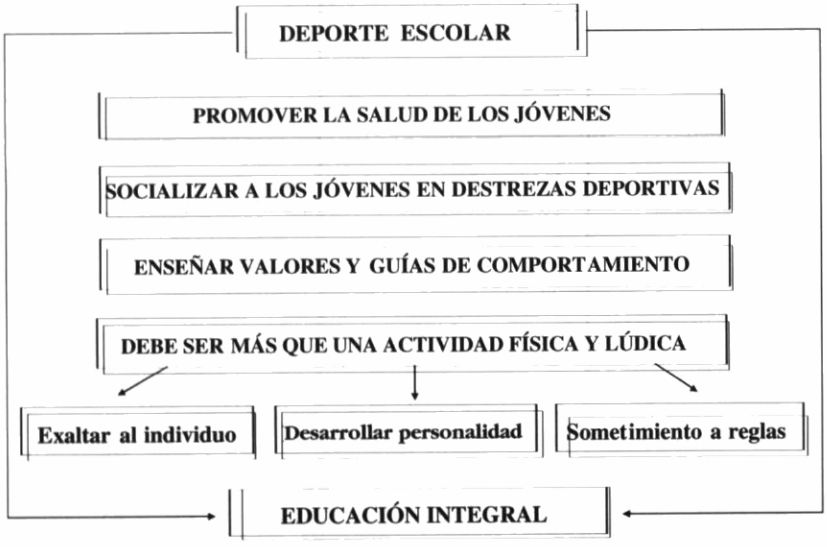
En este mismo sentido se expresan Contreras, de la Torre y Velázquez (2001) indicando que el enorme auge que ha tenido en las últimas décadas el deporte centrado en la competición y el rendimiento, su gran difusión a través de los cada vez más omnipresentes medios de comunicación, y su poderosa capacidad de influencia en otras vertientes de la práctica deportiva, constituyen algunos de los factores que han propiciado la transposición acrítica de su significado, formas, métodos y valores al ámbito escolar, lo que ha supuesto frecuentemente una desvirtuación del significado y sentido que deben tener tales aspectos en el contexto educativo.

Por eso, reconociendo la trascendencia de la socialización infantil y juvenil a través de los juegos y deportes, el Consejo de Europa (1967-91) comunicó a sus miembros cuáles habían de ser, al menos, las funciones que debía cumplir el deporte destinado a los niños y jóvenes:

- Respetar, en su unidad, todos los aspectos de la persona.
- Desarrollar la capacidad de cada cual para evaluar sus propias posibilidades y desarrollar los distintos aspectos de su personalidad en el respeto de sí mismo y de los demás.
- Favorecer una práctica deportiva de ocio en un ambiente de diversión, sin olvidar el rigor del aprendizaje.
- Adoptar una pedagogía del éxito que no conduzca a logros demasiado fáciles o a fracasos de graves consecuencias.
- Proponer un amplio abanico de actividades individuales y colectivas.
- Permitir que cada cual elija las actividades según sus gustos, necesidades y placer que le aporten. (Gutiérrez, 2003: 49).

GRÁFICO II

Funciones del deporte infantil y juvenil, según el Consejo de Europa



Todo esto es enormemente importante porque, como afirmara Elaine McHugh (1995), algunos de los beneficios asociados con la actividad física incluyen: aprender a depender unos de otros, aumentar la autoestima y autoconfianza, construir un sentimiento de responsabilidad y trabajo en equipo, desarrollar la persona al completo y adquirir buena deportividad.

En 1988, la reforma educativa británica apostó claramente por un currículo escolar encaminado a promover el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos, y que los estudiantes debían prepararse para las oportunidades, posibilidades y experiencias de la vida adulta. De aquí que una concepción amplia de la salud mental en relación con la educación física permitirá a los profesores promover algunas de estas metas y ayudar a promover el disfrute y la motivación por la actividad física en los niños para que éstos se conviertan en adultos activos, lo cual puede suponer una significativa contribución tanto al desarrollo individual de los niños como a la salud pública general (Biddle, 1993a).

Devís (1995) proponía una serie de cambios sobre los que debería incidir una verdadera reforma del deporte escolar para que éste fuese verdaderamente educativo:

- sobre la trascendencia social que se concede a la victoria y el resultado en el deporte;
- sobre la competición como único valor ligado a la participación deportiva;
- sobre la rivalidad, competitividad y agresividad que puede surgir en el deporte, y que se oponen a ciertos valores morales como la cooperación, el respeto o la igualdad; y
- sobre la utilización política, ideológica y económica que tiene el deporte.

También reforzando la idea de que el deporte debe cumplir con una serie de requisitos para que resulte educativo, J. Cruz expone lo siguiente:

> Este modelo de deporte debería valorar aspectos como la asistencia a los entrenamientos y competiciones, el esfuerzo, la cooperación con los compañeros, la competición deportiva con los contrarios –respetando el reglamento– y el hecho de divertirse y pasárselo bien, por encima de los resultados. Por tanto, para que el deporte pueda llegar a ser una tarea educativa y de integración social y cultural se deberán revisar los objetivos del deporte en edad escolar, el papel de los padres, técnicos o entrenadores y compañeros, así como árbitros y organizadores de competiciones, sin olvidar los modelos que ofrece el deporte profesional y el tratamiento informativo que de esto hacen los medios de comunicación.
>
> (Cruz, 2003: 16)

Un aspecto al que se le viene prestando gran atención últimamente es el de la agresividad en los contextos deportivos. Los resultados obtenidos en investigaciones como las de Bredemeier (1994, 1995) sugieren que la conducta agresiva en el deporte está relacionada con la atmósfera moral de su equipo, incluyendo normas sobre la agresión, percepción de los jugadores sobre estas normas y las características del entrenador, así como las motivaciones morales de los jugadores para comportarse de una determinada manera. Luego, parece estar en manos de los entrenadores y educadores físicos una gran parte de la respuesta a cómo debe ser el deporte para que resulte educativo. En una investigación desarrollada por Guivernau y Duda (2002), los deportistas manifiestan que están más dispuestos a cometer agresiones si entienden que su entrenador apoya tales conductas. Esto resalta, una vez más, la capacidad de influencia que los «otros significativos» tienen sobre el clima moral que se crea en los equipos deportivos y las consecuencias que pueden derivarse de sus prácticas.

Otra vertiente que también está resultando reveladora para comprender el comportamiento de los deportistas es la que contempla las orientaciones de meta y los climas motivacionales en los contextos

deportivos. En este sentido, Tod y Hodge (2001) exponen que los deportistas cuyo perfil se caracteriza por una mayor orientación al ego, tienden a emplear niveles de razonamiento moral menos maduros, influenciados por los intereses propios y las actitudes de ganar a toda costa. Por el contrario, los deportistas cuyo perfil de metas está formado por una combinación de orientaciones al ego y a la tarea, tienden a emplear mayores niveles de madurez en su razonamiento moral, caracterizándose por una mayor preocupación hacia los demás. Una vez más se comprueba que el razonamiento moral de los deportistas se ve influenciado por variables situacionales tan importantes como el clima creado por los otros significativos. Por eso decía Arnold (1998) que el grado en que las actividades físicas pueden utilizarse instrumentalmente a los efectos de los objetivos de la educación dependerá siempre, en una u otra medida, de la intención, el conocimiento, la imaginación y la destreza del profesor, entrenador o educador físico en general.

Pedro Pejenaute apuntaba más allá de cuanto hemos indicando hasta ahora, señalando:

> En una nueva forma de entender la educación como educación permanente, en la que el discente principal ya no es el niño, ni tan siquiera el joven, sino la persona a lo largo de toda su existencia, hay que considerar la actividad deportiva como una práctica y un aprendizaje que se debe propiciar a lo largo de toda la vida, como parte integrante de la calidad de vida y de la educación integral de la persona. El aprendizaje y la práctica deportiva es un valor incuestionable en esta sociedad intercultural del conocimiento, que une a los ciudadanos de la aldea global a través de este lenguaje universal que es el deporte. Pero, al mismo tiempo, constituye una clara referencia sobre el nivel de educación, cultura y calidad de vida y cota de bienestar de las sociedades y de los países más desarrollados.
>
> (Pejenaute, 2001: 97)

La educación integral que actualmente pretendemos debe ser una educación de carácter ecológico, que mejore las relaciones del individuo con su propio cuerpo y con el entorno físico. En ella, la actividad deportiva debe ser una actividad lúdica, pero educativa, es decir, intencional, sistemática y rigurosa. Por ello, la exigencia de la planificación de la formación no puede tener únicamente una finalidad compensatoria, hay que planificar la educación deportiva de las personas como actividad continuada a lo largo de toda la vida.

UNA PROPUESTA ECOLÓGICA PARA OPTIMIZAR EL VALOR EDUCATIVO DEL DEPORTE

Hasta aquí, hemos venido aportando argumentos que justifican el valor educativo del deporte, y hemos apuntado algunas condiciones en que la actividad física y el deporte deben practicarse para que realmente proporcionen ese componente educativo que todos deseamos. Ahora, intentamos dar un paso más y exponer la necesidad de que la práctica físico-deportiva sea enmarcada dentro del engranaje de un planteamiento global o ecológico para que sus efectos resulten más significativos y apropiados. Pretendemos decir con esto que, a pesar de que las individualidades tienen gran importancia en el conjunto general, será este marco global el que aporte mejores resultados para los objetivos planteados en la práctica deportiva.

En este gráfico, mostramos las diversas relaciones que se establecen entre los distintos microsistemas, mesosistemas y macrosistemas que constituyen el modelo ecológico. Pero una cuestión importante es que estas relaciones han de mantenerse dinámicas para que unas influyan sobre las otras y todas ellas aporten beneficios al conjunto general, lo cual sólo ocurrirá si tales relaciones son coherentes y se ajustan al objetivo final: la educación integral.

GRÁFICO III

Modelo ecológico para la optimización del valor educativo del deporte
(adaptado a partir de Gutiérrez, 1995, 2003)



Como vemos, en el centro del sistema encontramos al deportista, la persona. No cabe duda que es el propio sujeto quien debe tener una idea, una filosofía adecuada de lo que debe ser su práctica deportiva si quiere que ésta sea educativa, para lo cual habrá de seguir las condiciones y principios señalados en apartados anteriores.

Muy próximos a cada deportista se encuentran los que denominamos sus «otros significativos» o agentes socializadores, personas dotadas de una gran capacidad para influir sobre las decisiones y formas de actuar ante el fenómeno de la práctica deportiva. Como señala Cruz (2004), los agentes de socialización en el deporte en edad escolar (padres, compañeros, contrincantes, equipo técnico, árbitros, directivos, espectadores, deportistas profesionales, ...) deben llevar a cabo una serie de funciones para integrar a los jóvenes en el ámbito deportivo, entre las que se consideran primordiales las que tienen como propósito fomentar el fair play y la deportividad, concretadas éstas en promover el respeto, proporcionar entrenamientos de calidad que garanticen la consecución de los objetivos educativos del deporte, enseñar los reglamentos y velar por su cumplimiento, y promover la deportividad actuando como ejemplares modelos de autocontrol.

Aunque la edad escolar (infancia y adolescencia) es el período de vida en que los «otros significativos» ejercen mayor repercusión, no debemos olvidar que el proceso de socialización de la persona es continuo, y que a todas las edades recibe influencias de estos agentes, como ocurre con las ideas transmitidas por los medios de comunicación de masas. Mediante este sistema, y a lo largo de toda nuestra existencia, nos vemos incitados a seguir determinadas pautas, a consumir determinados productos y a interpretar de una determinada manera la práctica física y deportiva, estableciendo modas y proponiendo estilos de vida.

Junto a esto, la filosofía o forma de entender el deporte en los centros escolares

y las organizaciones deportivas, será determinante en el desarrollo de su práctica. De este modo, si el objetivo prioritario de una organización deportiva es el rendimiento y la competición, la práctica que desarrolle será distinta a la de otro centro que se ha marcado como objetivo fundamental la participación de todos, la promoción de la salud, la diversión y el respeto a las reglas del juego en cada manifestación deportiva. Incluso dentro de un mismo sistema competitivo, son muchas las formas posibles de actuación de sus responsables (organizadores, técnicos, árbitros, ...) en favor de un deporte basado en el juego limpio y fundamentado en el componente educativo. Los centros escolares son organizaciones sociales muy relevantes en las que se puede potenciar la consolidación de una adecuada forma de entender y vivir el deporte.

Un elemento también destacable en el proceso de socialización a través de la actividad física es el conjunto de relaciones que se establecen entre los centros escolares y las organizaciones deportivas. En este sentido, consideramos poco sensato que los centros educativos y las organizaciones deportivas mantengan la lucha por competencias que, en muchos casos, venimos observando. Parece más lógico y provechoso establecer un modelo tripartito de actuación en el que se contemple la participación del ámbito escolar, el municipal y el de las asociaciones deportivas, con una filosofía compartida. De esta forma, en vez de estar proponiendo iniciativas por separado y a veces en direcciones contrapuestas, se podrían aunar esfuerzos y establecer unas pautas comunes en cuanto a los principios que deben caracterizar a la práctica deportiva para que ésta resulte educativa. No tiene mucho sentido que un alumno reciba ciertas ideas en la clase de educación física y pocas horas más tarde experimente las contrarias en el entrenamiento deportivo.

Un marco que engloba a todas estas unidades sociales es el marco de la política educativa y deportiva. Aunque cada persona debe disfrutar la libertad de actuar como su conciencia le indique, en ciertos casos, sus actuaciones vienen determinadas por la legislación educativa y deportiva emanada de órganos superiores, siendo muy importantes las orientaciones que éstos marquen. Así por ejemplo, la *Ley del Deporte* es un referente de capital importancia para la puesta en marcha de la práctica físico-deportiva en nuestra sociedad.

> La *Ley del Deporte* establece que la Educación Física y el Deporte forman parte de la educación integral de la persona y, por lo tanto, como parte sustancial del sistema educativo, debe estar regulada por Ley. Sin embargo, sus referencias se dirigen a la obligatoriedad de esta actividad de la enseñanza en todos los niveles previos al de la enseñanza universitaria.
>
> No obstante, esta normativa recoge nítidamente la necesidad de la formación y la práctica deportiva en el contexto de la formación continuada de la persona: El deporte se constituye como un elemento fundamental del sistema educativo y su práctica es importante en el mantenimiento de la salud y, por tanto, es un factor corrector de desequilibrios sociales que contribuye al desarrollo de la igualdad entre los ciudadanos, crea hábitos favorecedores de la inserción social y, asimismo, su práctica en equipo fomenta la solidaridad. Todo esto conforma el deporte como elemento determinante de la calidad de vida y la utilización activa y participativa del tiempo de ocio en la sociedad contemporánea.
>
> (Pejenaute, 2001: 101)

Por encima de estos planteamientos de política organizativa y educativa se encuentra la esfera que compone la ideología del sistema social general que, como podemos apreciar por las informaciones ofrecidas en los diversos medios de comunicación, puede presentar diferencias entre unas culturas y otras, así como entre unas épocas y otras dentro de una misma cultura. Bien es cierto, no obstante, que cada día se van haciendo menores estas diferencias, fruto de la construcción de la «aldea global» o

«sociedad red», como expone Castells (1999).

En consonancia con esto último, García Ferrando, refiriéndose a la orientación de la sociedad española en la actual época postmoderna, señala lo siguiente:

> En el campo del ocio y del deporte, el avance del proceso postmodernizador significa fractura y diversificación, declinar de las organizaciones deportivas jerarquizadas o burocratizadas o, lo que es lo mismo, repliegue del deporte federado y de los clubes deportivos tradicionales, y eclosión de formas diferentes, con un fuerte componente individualizador de ejercitarse corporalmente y de hacer deporte. Ello no significa que el deporte de competición, sobre todo en su versión más elevada de desempeño, el deporte profesional y de alta competición, haya perdido relevancia. Más bien al contrario, ha cobrado un protagonismo mediático como nunca lo ha tenido, de tal manera que su presencia en los ámbitos del entrenamiento y de la publicidad así como el volumen económico que moviliza, se ha ido incrementando según ha ido avanzando la década.
>
> (García Ferrando, 2001: 96)

Así pues, sólo con la unidad de criterio entre las fuerzas que emanan de todas y cada una de las unidades personales y sociales que integran este modelo ecológico será posible diseñar y experimentar una práctica deportiva educativa, una práctica que abarque a todos y durante toda la vida. Esto puede parecer una utopía, como ya han considerado algunos, pero nadie puede negar que si cada uno de nosotros adopta una postura en sintonía con el planteamiento global propuesto, la práctica deportiva podrá terminar siendo verdaderamente educativa.

CONCLUSIONES

Aunque en los anteriores apartados se han venido destacando las ideas más importantes sobre cada uno de los temas abordados, como conclusión podemos señalar lo siguiente:

- En primer lugar, cabe resaltar la existencia de un convencimiento general sobre el gran valor de la práctica deportiva como generadora de numerosos beneficios tanto físicos como psicológicos y sociales.
- Paralelamente a este valor atribuido al deporte, hay que poner el acento en que la práctica deportiva ha de llevarse a cabo en unas determinadas condiciones para que realmente favorezca la educación integral del ser humano.
- Para que la práctica deportiva ejerza los efectos positivos señalados, ésta ha de ser continuada, no es suficiente una práctica ocasional y esporádica para obtener sus beneficios.
- Existe una evidente contradicción entre los numerosos beneficios atribuidos por todos a la práctica deportiva y la escasa cantidad de gente que se mantiene físicamente activa.
- Parece sobradamente demostrado que para instaurar estilos de vida activos, saludables y capaces de mantenerse en la vida adulta, éstos han de adquirirse en las edades jóvenes, fundamentalmente en el contexto de la educación física y el deporte escolar. A pesar de todo, al menos en contextos ingleses y americanos, se reconoce el error de haber menospreciado el valor de estos ambientes y se recomienda una nueva reconducción de la actividad física en la escuela para recuperar todos sus efectos.
- Consideramos importante señalar una evidente contradicción en nuestra sociedad, porque no se comprende que cada vez son más los investigadores que abogan por la importancia de la educación física, e incluso así se reconoce también en la propia *Ley del Deporte*, y sin

embargo cada día es menor el espacio que se le concede en el currículo escolar.

- De numerosas investigaciones se deduce que para que el deporte favorezca la educación integral de la persona, es decir, para que permita a sus practicantes desarrollar su personalidad y promover los valores y virtudes más deseables, ha de practicarse en un clima apropiado en el que resulta especialmente importante la orientación de valores de técnicos, entrenadores, profesores y demás agentes socializadores («otros significativos»).
- Además de la actividad física escolar, enmarcada en la educación formal, deben existir otros contextos en los que también pueda practicarse el deporte, aquellos que la sociedad, a través de sus gobernantes, debe promocionar y facilitar para que nadie deje de beneficiarse de los efectos positivos de dicha práctica a lo largo de toda la vida. Para ello, será necesario establecer programas físicos diversos, como los que cada vez más se vienen ofreciendo dentro de la estructura del «deporte para todos».
- Para que la práctica física y deportiva aporte unos beneficios más significativos y generalizados, se propone un modelo de actuación global o modelo ecológico, en el que entran en juego numerosos agentes y unidades sociales, y de cuyas relaciones, si son positivas, puede surgir un nuevo planteamiento, una nueva filosofía, capaz de contrarrestar los afectos, a veces no tan deseables, del deporte competitivo, sobre todo en su manifestación de deporte espectáculo.
- Por último, como hemos señalado al principio de este artículo, nos cabe la esperanza de que este Año Europeo de la Educación a través del Deporte sirva para despertar múltiples sensibilidades y crear una conciencia más amplia en torno a lo educativo y formativo que puede resultar para todos el deporte convenientemente practicado.

BIBLIOGRAFÍA

AMAT, M. y BATALLA, A.: «Deporte y educación en valores», en *Aula de Innovación Educativa,* 91 (2000), pp. 10-13.

ARNOLD, P. J.: *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid, Morata, 1991.

— *Sport, Ethics and Education*. London, Cassell, 1998.

BALAGUER, I. y GARCÍA MERITA, M.: «Exercici físic i benestar psicològic», en *Anuari de Psicologia,* 1 (1994), pp. 3-26.

BALIBREA, E.; SANTOS, A. y LERMA, I.: «Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos», en *Apunts, educación física y deportes,* 69 (2002), pp. 106-111.

BANDURA, A.: *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986.

BAY-HINITZ, A.; PETERSON, R. y QUILITCH, H.: «Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children», en *Journal of Applied Behavior Analysis,* 27 (1994), pp. 435-446.

BELLER, J. M. y STOLL, S. K.: «Moral reasoning of high school student athletes and general students: Empirical study versus personal testimony», en *Pediatric Exercise Science,* 7 (1995), pp. 352-363.

BERGER, B. G.: «Psychological benefits of an active lifestyle: What we know and what we need to know», en *Quest,* 48, 3 (1996), pp. 330-353.

BERGER, B. G. y MCINMAN, A.: «Exercise and quality of life», EN R. N. SINGER; M. MURPHEY y L. K. TENNANT (Eds.): *Handbook of research on sport psychology*. New York, Macmillan, 1993.

BIDDLE, S.: «Children, exercise and mental health», en *International Journal of Sport Psychology,* 24 (1993a), pp. 200-216.

— «Psychological benefits of exercise and physical activity», en *Revista de Psicología del Deporte,* 4 (1993b), pp. 99-107.

BLASCO, T.: *Actividad física y salud*. Barcelona, Martínez Roca, 1994.

BLÁZQUEZ, D.: «A modo de introducción», en D. BLÁZQUEZ (comp.): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, Inde, 1995, pp. 19-46.

BRANDON, L. J.: «Promoting physically active lifestyles in older adults», en *JOPERD,* 70, 6 (1999), pp. 34-37.

BREDEMEIER, B.: «Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life», en *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 16, 1 (1994), pp. 1-14.

— «Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts», en *International Journal of Sport Psychology,* 26 (1995), pp. 453-464.

BREDEMEIER, B.; WEISS, M.; SHIELDS, D. y SHEWCHUK, R.: «Promoting moral grouth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies», en *Journal of Moral Education,* 15 (1986), pp. 212-220.

CASTELLS, M.: *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red.* Madrid, Alianza, 1999.

CASTILLO, I.: *Socialización de los estilos de vida y de la actividad física: Un estudio piloto con jóvenes valencianos*. Tesis de Licenciatura inédita, Universitat de València, 1995.

CECCHINI, J. A.: *La práctica físico-deportiva en la Universidad de Oviedo: Análisis y alternativas*. Oviedo, Universidad de Oviedo, 1998.

CONSEJO DE EUROPA EN MATERIA DEL DEPORTE (1967-91): *El deporte para los niños* (Doc. CDDS, 83, 11), vol. II, Madrid, MEC, Consejo Superior de Deportes.

CONTRERAS, O.; DE LA TORRE, E. y VELÁZQUEZ, R.: *Iniciación deportiva*. Madrid, Síntesis, 2001.

CORBIN, C. B.; DALE, D. y PANGRAZY, R. P.: «Promoting physically active lifestyles among youths», en *JOPERD,* 70, 6 (1999), pp. 26-28.

CRUZ, J.: «El valor de l'esport en el procés de socialització dels joves», en *Escola Catalana,* 398 (2003), pp. 16-18.

— «¿Es educativo el deporte para jóvenes en edad escolar?», en J. CAMPOS y V. CARRATALÁ (coord.): *Las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el marco de la Convergencia Europea*. València, Universitat de València, 2004, pp. 69-90.

DALEY, A. J.: «School based physical activity in the United Kingdom: Can it create physically active adults?», en *Quest,* 54 (1997), pp. 21-33.

DANISH, S. y NELLEN, V. C.: «New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth», en *Quest,* 49 (1997), pp. 100-113.

DEVÍS, J.: «Deporte, educación y sociedad: Hacia un deporte escolar diferente», en *Revista de Educación,* 306 (1995), pp. 455-472.

ENNIS, C. D.; SOLMON, M. A.; SATINA, B.; LOFTUS, S. J.; MENSCH, J. y MCCAULEY, M. T.: «Creating a sense of family in urban schools using the Sport for Peace curriculum», en *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 70 (1999), pp. 273-285.

ESCARTÍ, A.; GUTIÉRREZ, M.; PASCUAL, C.; VILLAR, E.; PONS, J.; BRUSTAD, R. y BALAGUÉ, G.: «Improving self-efficacy and social abilities through sport to high risk adolescents: an intervention program». *I Simposium sobre Autoeficacia: Investigación y Aplicaciones*. Castellón, Universitat Jaume I, 2002.

FIELD, T.; DIEGO, M. y SANDERS, C. E.: «Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics», en *Adolescence,* 36, 141 (2001), pp. 105-110.

FOX, K. R.: «Physical activity promotion and the active school», en N. ARMSTRONG (ed.): *New directions in physical education*. London, Cassell Education, 1996, pp. 94-109.

GARCÍA FERRANDO, M.: «Las prácticas deportivas de la población española en el cambio de siglo», en V. CARRATALÁ; J. F. GUZMÁN y M. A. FUSTER (coord.): *Nuevas aportaciones al estudio de la Actividad Física y el Deporte*. Valencia, Facultat de Ciencies de l'Activitat Física i l'Esport. Universitat de València, 2001, pp. 95-97.

GIBBONS, S. L.; EBBECK, V. y WEISS, M. R.: «Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 66 (1995), pp. 247-255.

GOLDBERG, D.: *Sports and exercise for children with chronic health conditions*. Champaign, IL., Human Kinetics, 1995.

GREENDORFER, S.: «Sport socialization», en T. S. HORN (ed.): *Advances in sport psychology*. Champaign, IL., Human Kinetics, 1992.

GRUBER, J. J.: «Physical activity and self-steem development in children: A meta-analysis», en G. STULL y H. ECKERT (eds.): *Effects of physical activity on children*. Champaign, IL., Human Kinetics, 1986, pp. 30-48.

GUIVERNAU, M. y DUDA, J.: «Moral Athmosphere and Athletic Aggressive Tendencies in Young Soccer Players», en *Journal of Moral Education,* 31, 1 (2002), pp. 67-85.

GUTIÉRREZ, M.: «Desarrollo y transmisión de valores sociales y personales en educación física y deportes». *Premio de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. VI Premios Unisport Andalucía de Investigación Deportiva*. Málaga, Unisport, 1994.

— *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid, Gymnos, 1995.

— «Actividad física, estilos de vida y calidad de vida», en *Revista de Educación Física,* 77 (2000), pp. 5-14.

— *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona, Paidós, 2003.

GUTIÉRREZ, M.; ESCARTÍ, A.; PASCUAL, C.; VILLAR, E.; PONS, J., BRUSTAD, R. y BALAGUÉ, G.: «La Educación Física como medio para enseñar responsabilidad a jóvenes en riesgo». *VII Congreso AEISAD. Deporte y postmodernidad*. Gijón, 2002.

GUTIÉRREZ, M. y VIVÓ, P.: «Desarrollo sociomoral en Educación Física». *VII Congreso AEISAD*. Gijón, 2002.

HAAN, N.: «Two moralities in action contexts: Relationship to thought, ego regulation, and development», en *Journal of Personality and Social Psychology,* 36 (1978), pp. 286-305.

HARDMAN, K.: «¡Peligros de la educación física en la escuela! ¿Peligros del DpT?». *VII Congreso Mundial de DpT*. Barcelona, España, 1998.

HASTIE, P. A. y BUCHANAN, A. M.: «Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition», en *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 71 (2000), pp. 25-35.

HEINEMANN, K.: «Esport per a inmigrants: instrument d'integració?», en *Apunts, Educació Física i Esports,* 68 (2002), pp. 24-35.

HELLISON, D.: *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL., Human Kinetics, 1995.

HUXLEY, A.: *Ends and Means: An Enquiry into the Nature of Ideal and into the Methods of Their Realisation*. London, Chatto & Windus, 1969.

IVERSON, D. C.; FIELDING, J. E.; CROW, R. S. y CHRISTENSON, G. M.: «The promotion of physical activity in the United States population: The status of programs in Medical, Worksite, Community, and School Settings», en *Public Health Reports,* 2 (1985), pp. 212-224.

JIMÉNEZ, P.: *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis doctoral inédita, Dir. J. DURÁN, Universidad Politécnica de Madrid, 2000.

KELDER, S. H.; PERRY, C. L.; KLEPP, K. y LYTLE, L. L.: «Longitudinal tracking of adolescent smoking, physical activity, and food choices behavior», en *American Journal of Public Health,* 84 (1994), pp. 1121-1126.

KLEIBER, D. A.; ROBERTS, G. C.: «The effects of sport experience in the development of social character: A preliminary investigation», en *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 3 (1981), pp. 114-122.

KNOP, P.: *El papel de los padres en la práctica deportiva infantil*. Málaga, Unisport, 1993.

KOHLBERG, L.: «Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization», en D. A. GOSLIN (ed.): *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, Rand McNally, 1969, pp. 347-480.

LE BOULCH, J.: *El deporte educativo*. Barcelona, Paidós, 1991.

LOCKE, L. F.: «Dr. Lewin's Little Liver Patties: A Parable About encouraging Healthy Lifestyles», en *Quest,* 48, 3 (1996), pp. 422-431.

MARTENS, R.: «Turning kids on to physical activity lifetime», en *Quest,* 48, 3 (1996), pp. 303-310.

MARTÍNEZ, I.: «El departamento de educación física en un programa libre de drogas. Proyecto Hombre Galicia, 1994-1998», en *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives*. Lleida, INEFC, 1999, pp. 137-152.

MCHUGH, E.: «Going Beyond the Physical: Social Skills and Physical Education», en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance,* April (1995), pp. 18-21.

MEDINA, F. X.: «Esport, inmigració i interculturalitat», en *Apunts, Educació Física i Esports,* 68 (2002), pp. 18-23.

MILLER, S.; BREDEMEIER, B. y SHIELDS, D.: «Sociomoral education through physical education with at risk children», en *Quest,* 49 (1997), pp. 114-129.

MORGAN, W. P. y GOLDSTON, S. E.: *Exercise and mental health*. Washington, Hemisfere, 1987.

NEGRO, C.: «Características y peculiaridades del desarrollo de actividades físicas en centros penitenciarios», en, P. L. RODRÍGUEZ; J. A. MORENO (eds.): *Perspectivas de actuación en educación Física*. Universidad de Murcia, 1995, pp. 229-246.

OJA, P.: «Elements and assessment of fitness in Sport for All», en J. OJA y R. TELAMA (eds.): *Sport for All*. Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 1991, pp. 103-110.

OJA, P. y TELAMA, R.: *Sport for all*. Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 1991.

PARDO, R.: «Desarrollo de un programa físico-deportivo para la transmisión de valores a jóvenes en riesgo aplicado en el centro de promoción educativa y profesional «La Ribera» de Cascante (Navarra)», *VII Congreso de deporte para todos,* 2003, pp. 399-400.

PATE, R. R.; TROST, S. G.; DOWDA, M.; OTT, A. E.; WARD, D. S.; SAUNDERS, R. y FELTON, G.: «Tracking of physical activity, physical inactivity and health-related physical fitness in rural youth», en *Pediatric Exercise Science,* 11 (1999), pp. 364-376.

PEJENAUTE, P.: «La Universidad, la Formación Permanente y el Deporte», *El Deporte del siglo XXI: Un reto para todos*. Pamplona, Instituto Navarro de Deporte y Juventud, 2001, pp. 96-103.

PRIEST, R. F.; KRAUSE, J. V. y BEACH, J.: «Four-Year Changes in College Athletes' Ethical Value Choices in Sports Situations», en *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 70, 2 (1999), pp. 170-178.

REST, J. R.: «The major components of morality», en W. KURTINES; J. GEWIRTZ (eds.): *Morality, moral behavior, and moral development*. New York, Wiley, 1984, pp. 24-40.

ROBERTS, K. y BRODIE, D.: *Inner-city sport*. Culemborg, Giorano Bruno, 1994.

SAGE, G.: «Character Development. Does Sport Affect Character Development in Athletes?», en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance,* 69,1 (1998), pp. 15-18.

SALLIS, J. F. y PATRICK, K.: «Physical activity guidelines for adolescents: A consensus statement», en *Pediatric Exercise Science,* 6 (1994), pp. 302-314.

SÁNCHEZ, F.: «El deporte como medio formativo en el ámbito escolar», en, D. BLÄZQUEZ (comp.): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, Inde, 1995, pp. 77-93.

— *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1996.

— «Perspectivas y orientaciones para el deporte escolar», en V. CARRATALÁ; J. F. GUZMÁN y M. A. FUSTER (coord.): *Nuevas aportaciones al estudio de la Actividad Física y el Deporte*,. Valencia, Facultat de Ciencies de l'Activitat Física i l'Esport. Universitat de València, 2001, pp. 175-187

SHEPHARD, R.: *Aerobic fitness health*. Champaign, IL., Human Kinetics, 1994.

SHIELDS, D. y BREDEMEIER, B.: *Character development and physical activity*. Champaign, IL., Human Kinetics, 1995.

SINGER, R. N.: «Moving toward quality of life», en *Quest,* 48, 3 (1996), pp. 246-252.

STEPHENS, D. y BREDEMEIER, B.: «Moral atmosphere and judgements about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables», en *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 18 (1996), pp. 158-173.

STEPHENS, T.: «Physical activity and mental health in the United States and Canada: Evidence from four population surveys», en *Preventive Medecine,* 17 (1988), pp. 35-47.

TOD, D. y HODGE, K.: «Moral reasoning and achievement motivation in sport: A qualitative inquiry», en *Journal of Sport Behavior,* 24, 3 (2001), pp. 307-327.

VÁZQUEZ, B.: «Deporte y educación», en B. VÁZQUEZ y cols. (eds.): *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid, Síntesis, 2001, pp. 333-356.

VIVÓ, P.: *Desarrollo de valores y razonamiento moral a través de la educación física en educación secundaria*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, 2001.

WANDZILAK, T.; CARROLL, T. y ANSORGE, C. J.: «Values development through physical activity: Promoting sportmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 8, 1 (1988), pp. 13-22.

WEINBERG, R. S. y GOULD, D.: *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona, Ariel, 1996.

WEISS, M. y SMITH, A.: «Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and intervention», en T. S. HORN (ed.): *Advances in Sport Psychology*. Champaign, IL., Human Kinetics, 2002, pp. 243-280.

EL TALENTO PSICOMOTOR Y LAS MUJERES EN EL DEPORTE DE ALTA COMPETICIÓN

ÉLIDA ALFARO (*)

Resumen. Hoy en día, ya nadie pone en duda que para conseguir el desarrollo pleno del ser humano es preciso atender todos los ámbitos en el que éste es capaz de manifestarse: cognitivo, afectivo, social y psicomotor; sin embargo, exceptuando el ámbito puramente deportivo, todavía existen algunas reticencias para incluir a las personas que poseen altas capacidades motrices en el selecto grupo de los superdotados. El estudio de los sujetos que presentan desde edades tempranas una predisposición para resolver problemas motores mediante la realización de conductas motrices altamente eficientes ha llevado a la identificación de los factores cognitivos, físicos y funcionales que sustentan el talento deportivo y ha permitido establecer modelos de intervención para que los más capaces logren el éxito personal y el reconocimiento social. El deporte de alta competición constituye el nivel más alto de realización deportiva, ya que sus objetivos y desarrollo se fundamentan en la obtención de los mejores resultados, los cuales son valorados a través de la competencia con otros sujetos que buscan los mismos objetivos y en contextos específicamente diseñados para este fin. Por ello, es, también, el marco adecuado para la demostración y la valoración del talento deportivo y, dentro de éste, los Juegos Olímpicos representan el mayor exponente de los logros obtenidos por los sujetos con altas capacidades motrices. En el ámbito del deporte de alta competición, en general, y en de los Juegos Olímpicos, en particular, las mujeres con talento deportivo han luchado y siguen luchando para conseguir los apoyos y el reconocimiento deportivo y social. Las biografías de algunas de las deportistas más destacadas nos descubren, junto a los éxitos deportivos, las discriminaciones de las que han sido objeto, los esfuerzos, las renuncias y, también, otros logros personales y sociales que han sido capaces de combinar como exponente de su excelencia. La situación actual del deporte femenino de alta competición y el análisis de las dificultades que todavía tienen las mujeres para participar en equidad con los hombres nos induce a pensar que es necesario mantener los programas de apoyo para la práctica deportiva de las mujeres e intervenir de manera diferenciada en los distintos ámbitos de realización deportiva.

Abstract. Nowadays nobody doubts that in order to get full development of human being it is necessary to give attention to all the contexts in which he is able to perform: cognitive, affective, social, psycho-motor; however, excluding the purely sport field, there is still some obstacle to include people with high motor skills in the elite group of the gifted. The study of individuals who from early age present some disposition to solve motor problems by performing highly efficient actions, has helped

(*) Universidad Politécnica de Madrid.

Fecha de entrada: 29-03-2004 Fecha de aceptación: 28-06-2004

in the identification of cognitive, physical and functional factors on which sport talent rests and has allowed to establish intervention models, so that the most able achieve personal success and social recognition. High Competition sport is the higher level of sport performance, because its objective and development are based on getting the best results, which are valued through the competition with other subjects which are looking for the same objectives and contexts designed specifically for this purpose. Thus, it is also the appropriate framework for the demonstration and appreciation of sport talent, and within this framework, the Olympic Games represent the fullest expression of the results obtained by individuals with high motor skills. In the context of high competition in general, and in the Olympic Games in particular, women with high sport talent have fought and are still fighting to get support and recognition within the sport and in society. The biographies of some of the most outstanding sport women show us, together with the sporting successes, the discriminations they have suffered, the effort, the self-denial, and also the personal and social achievements which they have been able to combine as an expression of personal excellence. The situation of high competition women in sport and the analysis of the difficulties that women still find when trying to participate in equality with men, make us think that it is necessary to keep the support programmes for women in sport and to participate in a differentiated way in the different contexts of sport performance.

INTRODUCCIÓN

Las teorías dualistas en relación con la concepción del ser humano han estado bastante arraigadas en los modos de pensar de la cultura occidental y han tenido mucha influencia en el planteamiento de los sistemas educativos y en los intereses sociales, económicos y políticos de las diferentes esferas de gobierno de los países. Aunque no abiertamente, en la escuela y en la sociedad en general todavía se mantiene una cierta tendencia a separar cuerpo y mente, sobre todo cuando se trata de evaluar las capacidades que presentan los niños y las niñas en las distintas áreas educativas y, también, en la valoración del quehacer humano. Con frecuencia se presta una atención priorizada hacia las conductas intelectuales, asociadas al desarrollo de la mente, con perjuicio de las motoras, relacionadas con lo corporal.

Actualmente, no se pone en duda que para conseguir el desarrollo pleno del ser humano es necesario tener en cuenta y atender todas sus capacidades: afectivas, motrices, sociales y cognitivas, así como que, en todas ellas, las mujeres y los hombres pueden desarrollarse y manifestarse. No obstante, cuando profundizamos en el estudio de temas puntuales relativos al desenvolvimiento de la naturaleza humana, nos encontramos, todavía, con enfoques que desestiman alguno de estos ámbitos o que, simplemente, no los consideran.

Sobre todo en el ámbito escolar y hasta no hace mucho tiempo, cuando se hablaba de niños y niñas con altas capacidades, la atención estaba puesta en los que presentaban altos rendimientos intelectuales y se daba por sentado que éstos se debían a una inteligencia superior que se manifestaba, fundamental y casi exclusivamente, en los rendimientos académicos o, en todo caso, en aquellas conductas que se sustentan básicamente sobre procesos puramente cognitivos. Incluso, existía la creencia generalizada y nunca demostrada científicamente de que las personas con buenos rendimientos deportivos tenían un bajo desempeño académico, asociando éste a una baja dotación intelectual.

Aunque el concepto de inteligencia actual es cada vez menos restringido,

siguen existiendo muchos reparos para incluir a los individuos con altas habilidades motrices en el selecto grupo de los superdotados. Al revisar la literatura especializada sobre superdotación, nos encontramos con dificultades para encontrar referencias concretas sobre este tipo de habilidades y pensamos que esta situación se mantiene, precisamente, por la tendencia a relacionar la superdotación y el talento con la capacidad intelectual.

Los estudios más recientes sobre desarrollo humano y los modelos actuales explicativos de las altas capacidades apuntan hacia la posibilidad que tiene el hombre de manifestar su potencial en varios dominios. Gardner (1985) [1] propone la existencia de, al menos, siete inteligencias básicas en lo que es conocido como el modelo de las Inteligencias Múltiples: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cenestésica, musical, interpersonal e intrapersonal, señalando que estas inteligencias funcionan juntas en el ser humano y que, consecuentemente, cada persona tiene capacidades en las siete inteligencias.

Unidos a estos reconocimientos científicos, a diario se pueden observar los altos niveles de competencia que presentan algunos individuos en las artes, en las ciencias, en la literatura y en el deporte, ya sea separada o conjuntamente. De una manera mucho más reciente, se está hablando, también, de las habilidades sociales.

> Algunas personas parecen poseer niveles extremadamente altos de funcionamiento en todas o en la mayor parte de las inteligencias, como Leonardo Da Vinci. Otros, en cambio, sólo en algunas (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998: *El desarrollo de los más capaces*, p. 94).

Por otra parte, desde hace algunos años, diversos estudios han tratado de averiguar las características del desarrollo y aprendizaje motor de los niños y su incidencia en el desarrollo humano; más concretamente, en el desarrollo de la inteligencia y en los aprendizajes escolares. Resultado de estas investigaciones son las teorías que proponen el empleo de actividades perceptivo-motrices para mejorar el rendimiento intelectual de los escolares (Picq y Vayer, 1972; Lapierre y Aucoturier, 1974; Frostig, Cratty, 1982). Asimismo, en esta misma línea de relaciones, otros estudios se han preocupado de obtener datos referentes al desarrollo y aprendizaje motor de los niños superdotados, con resultados que apuntan en distintas direcciones (Terman y Oden, 1959; Taylor y Sstemberg, 1989; Eggen y Kauchack, 1994). Por último, en el ámbito del deporte, se estudia con gran interés el asunto de la iniciación deportiva y la detección precoz de talentos deportivos, así como las repercusiones que en el desarrollo de la conducta motriz eficiente puede tener la especialización temprana y la intervención de profesionales altamente cualificados en las distintas fases de la carrera deportiva (Fleishman, 1964; Singer, 1980; Platonov, 1988; Hopf, 1997; Ruiz y Sánchez, 1997).

Todos estos enfoques científicos, unidos al interés social, político y económico que despiertan el deporte y la práctica de actividades físicas en las sociedades modernas, ya sea con fines competitivos, recreativos o de salud, así como el enfoque de formación integral presente en todos los objetivos educativos, han generado que, en relación con las personas superdotadas, se hayan empezado a tomar en consideración dos tipos de cuestiones:

- la importancia de atender desde una perspectiva integral el aprendizaje y desarrollo motor de los niños y de las niñas con altas capacidades, ya sean éstas intelectuales, artísticas o deportivas;

(1) H. Gardiner: *Frames of mind. The teory of multiple inteligences*. New York, Basic Books, 1985.

- el reconocimiento de que algunos sujetos que poseen altas capacidades manifiestan éstas de manera específica en el ámbito motor y, por ello, pueden obtener altos niveles en el deporte, en la danza y en el mimo.

En el presente trabajo, vamos a centrar nuestra atención en este último grupo y desde la perspectiva del deporte, con especial atención, en este caso, al segmento poblacional femenino.

La primera parte de la exposición tratará de responder a las dos cuestiones iniciales: *¿son las deportistas de alta competición personas superdotadas?* y *¿qué es el deporte de alta competición?* Para ello, analizaremos las relaciones existentes entre los conceptos superdotación y deporte, recogiendo, primeramente, los datos científicos más significativos en orden a la identificación de una forma de inteligencia que es aplicada en la realización motora altamente eficiente, para pasar a señalar los factores que inciden en la consecución del éxito deportivo y el modelo de deporte en el que se manifiesta abiertamente dicho éxito.

En la segunda parte, se revisará la problemática asociada a la identificación y desarrollo de altas capacidades motrices en la mujer y su consecuente implicación en el deporte de alta competición/alto nivel, tomando como punto de referencia las diferentes fases en las que se apoya la vida deportiva de una atleta de elite. Todo ello, con el fin de conocer *cómo se ha incorporado la mujer al deporte de alta competición, qué barreras ha tenido que superar* y *cómo se ha intervenido para lograrlo.*

El siguiente apartado, tercera parte, se ocupará de analizar la posición que tiene la mujer con relación al hombre en el ránking nacional e internacional de éxitos deportivos, utilizando como parámetro de referencia los Juegos Olímpicos, ya que se considera el exponente más ampliamente reconocido en el ámbito social.

Para finalizar, trataremos de enunciar los problemas que quedan por resolver y sugerir algunas de las intervenciones que pueden adoptarse en torno a la mejora de determinadas situaciones que todavía discriminan negativamente a las mujeres a la hora de desarrollar y manifestar altas capacidades motrices, así como para estar en el reducido grupo de población que constituyen los deportistas de alto nivel.

SUPERDOTACIÓN MOTRIZ Y DEPORTE DE ALTA COMPETICIÓN

Superdotación y habilidad deportiva

En la literatura específica sobre superdotación, podemos encontrar múltiples definiciones y acepciones que nos permiten obtener amplia información sobre este término y su concepto. Desde la primera utilización del término *gifted*, realizada por Whiple (1925) en «The twenty-fourh yeardbook of the National Society for Study of Education» y traducido al castellano de manera imprecisa por *superdotado*, varios autores, Martinson (1974), Tannenbaum (1983), Pérez, Domínguez y Díaz (1998), se han encargado de significar lo equívoco del mismo. Todos destacan la dificultad de dar una única acepción al término y, así, podemos encontrar otros vocablos y conceptos que son identificados para definir a los sujetos especialmente dotados.

La necesidad de unificar criterios sobre el concepto de superdotación hizo que Marland definiese en 1972 como niños superdotados y talentosos a aquéllos que por sus habilidades extraordinarias son capaces de altas realizaciones, incluyendo a las personas que han demostrado alcanzar el éxito y/o poseer un potencial de habilidad en alguna de las siguientes áreas: a) habilidad intelectual generalizada; b) aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, habilidad de liderazgo; e) habilidad en las

artes visuales y representativas, y f) habilidad psicomotriz[2].

En la obra, ya citada, «El desarrollo de los más capaces», de Pérez, Domínguez y Díaz se resumen con bastante precisión los distintos significados que se dan, hoy en día, al término superdotación y se recogen las acepciones del concepto que hace Tannenbaum (1983)[3]: precoces, prodigios, genios, talentos, alta capacidad, brillantes, excepcionales y superdotados, que no consideramos oportuno reproducir en su totalidad aquí, dados los límites de este texto. Sin embargo, sí nos gustaría señalar que cualquiera de ellas podría tener aplicación al campo motor-deportivo.

Si nos fijamos en las características generales y en las peculiaridades de la conducta de los sujetos identificados como de altas capacidades, superdotados o talentos en el ámbito intelectual, y las comparamos con las detectadas en deportistas de éxito, podemos observar un alto grado de correlación, tanto en las que se refieren a los procesos cognitivos como en aquellas otras relativas a la personalidad y actitudes comportamentales. Incluso, hoy en día, aunque existen estudios contradictorios al respecto, se reconoce una cierta superioridad física de los superdotados cuando son tomados como grupo[4].

Los estudios específicos sobre identificación de talentos en el ámbito del deporte, desde su inicio, reconocen la predisposición que algunos sujetos tienen para la realización motriz y tratan de averiguar qué factores son los que estarían implicados en el logro de altos niveles de destreza deportiva. Vernon, en un trabajo publicado en 1950, señaló la existencia de un factor K (cinestesia) que sustentaba la coordinación psicomotriz y que se manifestaba como velocidad motora, decisión, destreza y habilidad perceptual, el cual estaría en la base de la habilidad física atlética. Por su parte, Guilford (1969) propone un conjunto de habilidades motoras que incluiría la disposición para la utilización exacta del espacio, el uso dinámico de la fuerza, el control postural para el equilibrio, la velocidad de movimiento de los miembros y una destreza general para el movimiento corporal.

Otras investigaciones, partiendo del concepto general de superdotación y de la versatilidad que presentan la mayoría de los sujetos superdotados para la realización eficiente en varias áreas, mantienen que esta aptitud se debe a que ellos poseen un alto nivel de inteligencia general (factor «g») que justificaría el origen de la habilidad. Aunque algunos estudios muestran que la inteligencia está altamente correlacionada con los talentos académicos y con las aptitudes para las matemáticas o las ciencias y menos altamente correlacionada con los talentos artísticos y psicomotrices: música, pintura, danza y deporte, se ha demostrado que las personas que se desenvuelven con éxito en cualquier área de talento, poseen un cociente intelectual (C.I.) por encima del nivel medio, superior a 120/130[5].

Algunas biografías de deportistas destacados constatan este hecho y revelan cómo, una vez abandonada la práctica deportiva de alta competición, incluso en condiciones precarias de formación académica, motivadas por su absoluta y temprana dedicación al deporte, se incorporan laboralmente a otros ámbitos profesionales y obtienen un nivel de éxito en ellos por encima de la media. Se evidencia, no obstante, que este

(2) E. García-Alcañiz; M. A. Vega: *Superdotación*, en *Diez palabras claves en superdotados*. Navarra, Verbo Divino, 1993.

(3) A. J. Tannenbaum: *Gifted children: Psychological and Educational Perspectives*. New York, Mc Millan, 1983.

(4) L. Pérez; P. Domínguez; O. Díaz: *El desarrollo de los más capaces*. Salamanca, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

(5) J. E. Kane: «Giftedness in Sport», en *The growing child in competitive sport*. London, Geof Gleeson, 1986.

nivel de éxito post-deportivo es mayor cuando el ámbito de realización es el del propio deporte o cercano a él, por lo que muchos ex-deportistas se convierten en excelentes entrenadores o gestores deportivos.

Por otro lado, en la literatura especializada en deporte, podemos encontrar numerosos trabajos orientados a identificar los factores que sustentan el éxito deportivo, en su conjunto y, particularmente, en las diferentes modalidades deportivas. Según se desprende de estas publicaciones, hoy en día, es posible seleccionar el repertorio de características (morfológicas, físico-funcionales, mecánicas, psicológicas y sociales) que se requieren para la práctica de cada una de las modalidades deportivas, pero se sabe también que, éstas, por sí solas, no conducen al éxito en los niveles más altos de la práctica del deporte. Los deportistas eficientes son aquéllos que, además, tienen habilidades para establecer relaciones regulativas inteligentes entre el sistema nervioso central, los sistemas orgánicos que soportan la adaptación a los distintos niveles de esfuerzo (cardio-vascular, respiratorio y metabólico) y todo el sistema perceptivo-motor, con el fin de resolver con éxito y con el menor coste posible la multiplicidad de problemas motores que surgen de la práctica deportiva de alto nivel[6].

Probablemente, algunas personas que no practican deporte con un cierto nivel de eficiencia, a la vista de un partido de tenis entre Martina Hingis y Arantxa Sánchez Vicario, puedan pensar que los golpes que intercambian a lo largo del encuentro son respuestas mecánicas a las incitaciones de la oponente. Nada más lejos de la realidad; cada golpe es elegido selectivamente dentro de un repertorio, en parte aprendido y en parte creado, para derribar la preparación del contrario ante la siguiente jugada y, esto, es un acto inteligente, no sólo por los muchos estímulos que es necesario codificar e interpretar para leer el problema motor que se plantea y para encontrar y ejecutar la respuesta más eficiente sin perder de vista la preparación para la próxima jugada, sino, también, porque es preciso realizarlo en un pequeñísimo período de tiempo, valorando los propios niveles de fatiga física y mental acumulados (algunos partidos duran 5 ó 6 horas), con distorsiones a nivel psíquico-emocional motivadas por el público, los árbitros, la responsabilidad deportiva e, incluso, política y económica. Todo ello, se sucede, una y otra vez, durante el partido y es imprescindible controlarlo.

Desde hace algún tiempo, en el ámbito del entrenamiento deportivo y en los de la Psicología y Pedagogía del Deporte se ha adoptado el concepto de «inteligencia motriz» para referirse a la capacidad que tienen algunos sujetos para realizar todos estos procesos regulativos de manera altamente eficiente. Como ya hemos indicado, en el campo científico del deporte se ha superado el problema de la identificación de los factores intervinientes. En estos momentos, la investigación especializada se centra, principalmente, en desentrañar las complejas relaciones que se establecen entre los distintos factores que intervienen en la ejecución deportiva de alto nivel y en las fases que conducen a ella, para poder no sólo detectar tempranamente a los sujetos mejor dotados sino comprender el papel que el entrenamiento y otras intervenciones profesionales juegan en cada uno de los momentos del aprendizaje y de la carrera deportiva.

A pesar de todos estos conocimientos y evidencias, y el auge que el deporte ha alcanzado en la sociedad, muchos autores siguen manifestando que la consideración social y educativa que tienen las personas

(6) L. M. RUIZ; F. SÁNCHEZ: *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes.* Madrid, Gymnos, 1997.

que poseen altas capacidades motoras y tienen éxito en ellas es menor que las de aquéllas que destacan en áreas científicas.

> El divorcio entre «mental» y «físico» existe. Se considera menos importante, privilegiada o especial, la persona que posee talento psicomotor que aquella que destaca en las áreas científicas. Así es frecuente que en los temas dedicados a las altas habilidades se haga mención de los ganadores de los Premios Nobel, pero no de los de los Juegos Olímpicos. Sin embargo, nadie duda de que se necesitan talentos especiales para practicar, a buen nivel, los diferentes deportes, e igualmente para ejercer las habilidades psicomotrices (Gómez y Rodríguez (1993): *10 palabras clave en superdotados*, p. 107).

El deporte de alta competición como exponente de la superdotación motriz

En nuestro contexto sociocultural y en los últimos cincuenta años, la práctica deportiva se ha ido diversificando en función de los fines u objetivos que se persiguen y ha desarrollado modelos diferenciados para responder a las distintas demandas sociales. Así, tenemos: *el deporte rendimiento*, encaminado a lograr altos niveles de ejecución para conseguir el éxito en la competición deportiva; el *deporte educativo-formativo*, como medio de desarrollo físico y mental y para la adquisición de hábitos sociales, higiénicos y de estilo de vida, que coincide fundamentalmente con la formación escolar, y el *deporte recreación-ocio-salud*, cuya práctica se relaciona con la ocupación del tiempo libre y el mantenimiento de hábitos saludables a lo largo de toda la vida. Últimamente, se está consolidando un tipo de actividad física relacionada con la cultura del cuerpo y que tiene como finalidad primordial la mejora estética y la buena forma física fuera del ámbito competitivo.

Es preciso destacar en relación con estas categorías de deporte que las líneas divisorias entre una y otra son difíciles de identificar, sobre todo para los menos informados. De esta manera, decimos que hace deporte el futbolista profesional, el nadador olímpico y, también, cuando un grupo de niños y de niñas se reúnen con sus amigos para jugar con un balón o cuando el abuelo de la familia se acerca al polideportivo más próximo para tratar de mantener su decadente forma física. Es evidente que, entre un tipo y otro de actividad física, existen diferencias cuantitativas y cualitativas muy importantes en función de los objetivos que unos y otros pretenden; por ello, trataremos a continuación de establecer cuáles son las diferencias que separan el modelo deporte de alta competición del resto.

> **Deporte de alto rendimiento** es el deporte practicado con objeto de alcanzar un rendimiento personal máximo. Según que se tome el rendimiento como un valor absoluto o como un valor relativo, el deporte de alto rendimiento puede tener un significado más o menos amplio. En el sentido más limitado, el deporte de alto rendimiento se convierte en un deporte de élite o de alto nivel que se distingue por un alto grado de compromiso personal (tiempo, disposición personal, capacidad para la acción) que se hace necesario para acercarse lo más posible a las normas absolutas impuestas por el record y el campeonato o para establecer nuevas normas de este tipo. Campeonatos del mundo, Juegos olímpicos (Unisport, 1992: *Diccionario de las Ciencias del Deporte*, p. 382).

La definición anterior se complementa con la que se da, en el mismo texto citado, del término deporte de élite (o deporte de alto nivel) :

> **El deporte de élite o de alta competición** es el deporte de competición practicado al más alto nivel y con objeto de lograr el rendimiento máximo absoluto. Los criterios esenciales que justifican la apelación de deporte de élite son los récords y los éxitos internacionales. El deporte de élite presupone una medición cuantitativa de la actua-

ción (Unisport, 1992: *Diccionario de las Ciencias del Deporte*, p. 572).

El deporte de élite o de alta competición queda enmarcado, por tanto, en el modelo *deporte rendimiento* y constituye el nivel más alto de realización deportiva ya que sus objetivos y desarrollo se fundamentan en la obtención de los mejores resultados, los cuales se valoran a través de la competencia con otros sujetos que buscan los mismos objetivos y en contextos deportivos específicamente diseñados para este fin. Cabe precisar aquí que hablamos de «alta competición», lo que aleja este modelo de los otros en los que también existe la competición pero en los que ésta se utiliza como motivación o, bien, para propiciar situaciones educativas y formativas.

Desde esta perspectiva, es obvio reconocer que los sujetos que presentan altas capacidades psicomotrices y las desarrollan de manera eficiente hacia alguna modalidad deportiva encuentran en este tipo de deporte el marco adecuado para su demostración y para su valoración.

A este respecto, señalamos el carácter diferencial que tiene la excepcionalidad en el área motora al permitir reconocer mediante resultados muy objetivos: victorias, récords, mediciones cronométricas, etc., los niveles a los que llega esa excepcionalidad.

Para concluir esta primera parte de la exposición, dirigida a reconocer como superdotadas a las personas con altas capacidades psicomotrices, a establecer las diferencias entre los distintos modelos de deporte y a considerar cuál de estos modelos es el marco idóneo para el desarrollo de las altas capacidades motrices, nos gustaría señalar:

- nuestro pleno convencimiento de que existe una forma de superdotación, que se revela mostrando un talento excepcional para la realización de habilidades y destrezas motoras, cuyas características generales son similares a otras formas de superdotación;
- que los sujetos que poseen altas capacidades en el ámbito motor, cuando son detectados y orientados convenientemente, pueden lograr conductas excepcionales en el deporte, en la danza o en el mimo, y éstas merecen el mismo reconocimiento que las alcanzadas en las áreas llamadas intelectuales;
- la oportunidad que el deporte de alta competición ofrece a los sujetos con altas capacidades motrices, para desarrollar su excepcionalidad, para alcanzar rendimientos eficientes y para que éstos sean reconocidos dentro de un marco de objetividad.

La consideración actual de los/as deportistas de «alta competición»

El reconocimiento social de los/as deportistas de élite ha mejorado notablemente; sin embargo, todavía no son incluidos en el reducido grupo de población que forman las personas superdotadas porque sigue imperando el concepto de superdotación ligado al ámbito intelectual. La consecuencia de ello es que las necesidades especiales de formación y desarrollo de estas personas no son atendidas por la Administración conjuntamente con el grupo de referencia sino que ha sido preciso establecer apoyos específicos desde los propios ámbitos deportivos.

En España, con motivo de la celebración de los Juegos Olímpicos de Barcelona, se pusieron en marcha, por parte del Consejo Superior de Deportes y del Comité Olímpico Español, una serie de acciones, que luego se han ido ampliando, encaminadas a apoyar a los deportistas de alto nivel. Entre ellas, en el ámbito nacional, cabe destacar el Plan ADO para darles ayuda técnica y económica y el Real Decreto

de Deportistas de Alto Nivel que recoge normas relacionadas con el acceso al ámbito social, laboral y universitario. Con posterioridad, las diferentes comunidades autónomas y las federaciones deportivas nacionales han generado otras normativas complementarias y han desarrollado acuerdos con las distintas administraciones para resolver problemas puntuales.

No cabe duda de que la situación actual ha mejorado notablemente en relación con épocas anteriores pero, además de ser todavía insuficientes las medidas que se han adoptado para favorecer el desarrollo y la implicación en la alta competición de los más dotados motrizmente, las mejoras se han centrado en los deportistas con logros demostrados, es decir, una vez que la persona con altas capacidades motrices ha logrado el éxito en las competiciones nacionales y puede competir en el ámbito internacional. Quedan por considerar, entre otras, las necesidades de los niños y de las niñas que demuestran unas aptitudes motoras por encima de la media y que deben ser atendidos de forma especial para desarrollar y potenciar éstas específicamente sin desatender su formación general.

Los factores que inciden en el alto rendimiento deportivo son diversos y abarcan a todos los aspectos de la vida del ser humano, de tal manera que las acciones que se realicen para apoyar a los mejor dotados y cualquier análisis que se haga para valorar situaciones concretas, como es el caso de conocer la situación en la que se encuentran las mujeres deportistas de «alto nivel», ha de tener en cuenta todos los aspectos.

Reconocemos que no es tarea fácil abordar este asunto, porque no es sólo la existencia de todos los elementos lo que conduce al éxito, sino que la forma en que éstos se combinan y la oportunidad de las acciones que se realizan son, realmente, las que van a determinar el logro de altos objetivos deportivos dentro de un proyecto personal y social de éxito. Por otra parte, conviene precisar, también, que la incidencia que tienen los distintos factores varía según la etapa de desarrollo personal y deportivo en la que se encuentre el deportista: detección-iniciación, desarrollo, incorporación al deporte de alta competición, mantenimiento en el deporte de alta competición, etapa post-deportiva.

A continuación, señalamos los factores más importantes que inciden en el logro de un alto rendimiento deportivo, tanto aquéllos que se refieren a las características del propio sujeto como aquellos otros que existiendo en el entorno propician dichos logros, y que sería preciso atender para fomentarlos y ayudar a combinarlos adecuadamente.

CARACTERÍSTICAS DEL DEPORTISTA :

- **Físicas:** talla, peso, proporciones corporales, composición corporal y muscular, estructura óseo-articular y somatotipo adecuados al tipo de deporte.
- **Biológicas:** edad cronológica y edad biológica, estado de salud, capacidad cardio-respiratoria, velocidad contráctil.
- **Psicomotrices:** coordinación, equilibrio, control corporal, percepción espacio-tiempo.
- **Cognitivas:** atención, procesamiento selectivo de la información, memoria, ideación-creatividad, decisión, velocidad de reacción y habilidad para abstraer, conceptualizar y sintetizar.
- **Psicológicas:** motivación, control emocional, voluntad, disposición para el esfuerzo, resistencia a la frustración, deseos de éxito, competitividad.

CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO :

- **Sociales:** padres, familia, escuela, medios de comunicación, status socio-económico, escuela, etc.

- **Deportivas:** características de la modalidad y nivel de desarrollo, equipo profesional, estructura administrativa, comercial y política, investigación científica, becas y otras ayudas, etc.
- **Materiales:** equipamiento, instalaciones y medios técnológicos.

LA MUJER EN EL DEPORTE DE ALTA COMPETICIÓN

El acceso de las mujeres con altas capacidades motrices al deporte de alta competición

Tras un primer análisis de la consideración que merecen las personas con altas capacidades en el ámbito motor y del marco deportivo en el que éstas pueden desarrollarse óptimamente, pasaremos a revisar las barreras con las que se encuentran las mujeres para acceder y desarrollar su vida deportiva en la alta competición. La identificación de estas barreras que afectan a aspectos biológicos, educativos, culturales y propiamente deportivos está determinada y diferenciada en razón del momento deportivo en el que se encuentre la deportista.

Como ya hemos visto, la vida deportiva de una persona integrada en la alta competición atraviesa distintas fases o etapas y, en cada una de ellas, pueden producirse acciones positivas o negativas que van a influir de manera decisiva no sólo en la vida deportiva de la persona sino, también, en la totalidad de su ciclo vital.

En concreto, en el caso de las mujeres con altas capacidades motrices, y teniendo como punto de referencia la situación del grupo masculino de igual capacidad, hemos encontrado los inconvenientes que se describen a continuación.

En la etapa de iniciación y detección

La detección de altas capacidades motrices en un sujeto y la iniciación en actividades deportivas suele producirse en la escuela en el 41% de los casos, en un club deportivo en el 55% de los casos y tan sólo un 4% lo hace en otro lugar no especificado. En cuanto a la edad de inicio, el 53% de los deportistas lo hacen antes de los diez años, el 32% entre los diez y los doce años, el 12% entre los trece y los quince años y el 3% a partir de los dieciséis años; todo ello, según datos extraídos de un estudio realizado por el Consejo Superior de Deportes sobre los deportistas españoles participantes en los J.J.O.O. de Barcelona`92.

De los datos anteriormente expuestos, se deduce que el ámbito escolar y el familiar pueden ser determinantes y son responsables de la detección e inicio en el deporte de las personas con altas capacidades motrices. En el caso de las mujeres, existen actitudes hacia ellas en estos ámbitos que dificultan e incluso impiden su incorporación al deporte de alta competición.

En el ámbito escolar:

- En general, las mujeres tienen menores oportunidades de práctica deportiva en la escuela que los hombres,
- generan menos expectativas en el profesorado, lo que conlleva una menor atención por parte de estos y un menor nivel de exigencia.

En la investigación «Educación Física y género», dirigida por Vázquez y col. [7], se pone de manifiesto que las niñas se implican menos en las clases de Educación Física y que su menor capacidad motriz está motivada porque tienen menos experiencias. Reconocen los profesores, asimismo,

(7) B. Vázquez; E. Fernández; S. Ferro: *Educación Física y Género*. Madrid, Gymnos, 2000.

que, si las chicas tuvieran las mismas experiencias que los chicos, incluso serían mejores que éstos.

En el ámbito familiar:

- Los padres prestan menor atención a las aficiones deportivas de las hijas que a las de los hijos y, por tanto, el apoyo familiar para su práctica es menor;
- en el comportamiento de las niñas se observa cierto mimetismo con los intereses de la madre que, en general, practica menos deporte y tiene menor interés por el tema deportivo.

A nivel personal:

- Las niñas y las mujeres, en general, se implican en el deporte motivadas por la relación con amigas y no son centro de su interés los resultados deportivos como suele ocurrir en los hombres;
- la ausencia de modelos de mujeres deportistas en la sociedad provoca que las jóvenes no se identifiquen con el deporte y no se sientan motivadas hacia su práctica.

En el periodo de desarrollo e incorporación al deporte de alto rendimiento

El deporte de alta competición requiere mucho tiempo de aprendizaje y de entrenamiento e implica una dedicación total y gran interés por conseguir altos objetivos. En el caso de las mujeres, a los sacrificios que para todo deportista supone esta máxima dedicación se añaden algunas situaciones específicas:

- Rechazo de la familia y de las amigas que no comparten sus aficiones,
- incompatibilidad con los estudios y la vida familiar que, aunque también le ocurre al hombre deportista, para la mujer tiene un mayor nivel de importancia,
- estructuras deportivas que apoyan menos a las deportistas que se inician,
- ausencia de modelos con los que identificarse,
- mayoría de entrenadores masculinos en las distintas modalidades deportivas.

En el periodo de optimización

Cuando una deportista llega a la etapa de máximo rendimiento deportivo, también se encuentra con una situación diferenciada en relación con los deportistas masculinos.

- Las administraciones deportivas (federaciones, clubes...) conceden mayor atención y presupuestos al deporte masculino que al femenino,
- los recursos económicos que les llegan por vía indirecta (TV, patrocinadores, etc.) son menores que los que reciben los hombres en igualdad de nivel deportivo,
- incompatibilidad con el cumplimiento de los roles sociales adscritos a la mujer, tales como formar una familia, atender a los hijos, etc.,
- coincidencia con la edad de situarse laboralmente.

En la etapa de desentrenamiento

El momento de abandono del deporte de alta competición es uno de los más duros para un deportista porque tiene que incorporarse a una forma de vida totalmente distinta: ubicación en el ámbito laboral y en el social y familiar. Las deportistas de alta competición tienen, en este momento, algunos problemas específicos que nos gustaría señalar:

- El hombre deportista, una vez finalizada la etapa activa, suele incorporarse laboralmente al ámbito del entrenamiento o la gestión deportiva. La mujer deportista tiene muy pocas oportunidades de tomar esta opción porque el mundo del deporte es predominantemente masculino,
- la incorporación a la vida familiar y social resulta difícil cuando se ha estado desvinculada durante bastantes años de ellas. A una deportista que dedica cuarenta horas a la semana al entrenamiento y, además, debe llevar una vida metódica y, en ocasiones, viajar constantemente le resulta muy difícil mantener relaciones estables con amigos y con la propia familia,
- en algunos casos, aunque cada vez menos por las medidas que se están tomando al respecto, la deportista en activo tiene que abandonar los estudios o la profesión. Esta situación hace que, al abandonar el deporte, no tenga una formación específica en ningún ámbito profesional y deba retomar los estudios o iniciar otras vías de formación,
- el efecto a largo plazo del entrenamiento sobre el organismo femenino todavía no está suficientemente estudiado. Parece que, en condiciones normales, no tiene repercusiones importantes sobre las funciones propias de la mujer, como es el caso de la maternidad, pero podría tenerlas.

LA MUJER EN EL DEPORTE DE ALTA COMPETICIÓN

Evolución de la participación femenina en los Juegos Olímpicos

Como ya hemos visto, el deporte de alta competición se caracteriza, entre otras cuestiones, porque cuenta con marcos deportivos creados específicamente para la confrontación deportiva al más alto nivel, en los ámbitos nacionales e internacionales.

Los Juegos Olímpicos constituyen, desde la antigüedad, uno de los marcos más idóneos para que el nivel alcanzado por los deportistas y las deportistas, así como las naciones a quienes éstos representan, sean reconocidos socialmente en el marco internacional. Por esta razón, el análisis de la situación actual de la mujer deportista de alta competición, que haremos a continuación, lo vamos a realizar tomando como punto de referencia su participación en dichos Juegos.

La implicación efectiva de la mujer en el deporte de alta competición es relativamente reciente. En la Grecia clásica, cuna del deporte y de los Juegos Olímpicos, la participación estaba reservada a los hombres y, aunque las mujeres tuvieron unos Juegos propios que se desarrollaban de manera independiente al finalizar los de los hombres y que se denominaron Las Hereas, su implicación en los grandes Juegos era nula. Incluso, a partir de los 32 Juegos, las mujeres casadas no eran admitidas ni siquiera como espectadoras, debido a que los participantes corrían desnudos.

En la época moderna, cuando en 1894 el Barón Pierre de Coubertin reinstauró los Juegos, consideró inoportuna la participación femenina declarando, cuando fue preguntado al respecto:

> Impracticable, carente de interés, antiestético e incorrecto. La concepción de los Juegos tiene que responder a la exaltación periódica y solemne del atletismo, la lealtad como medio, el arte como marco y los aplausos femeninos como recompensa.

Sin embargo, y a pesar de estas injustas y discriminatorias palabras, las mujeres han ido introduciéndose lenta y paulatinamente en el olimpismo y, aunque todavía no se ha conseguido la igualdad total ni en el número de atletas ni en el de pruebas deportivas,

la participación femenina es hoy en día muy importante y sus éxitos, globalmente, se pueden equiparar a los de los hombres.

Lograr la presencia activa de la mujer en los Juegos Olímpicos modernos no ha sido tarea fácil. Tras una primera aparición en París 1900, tan sólo con dos participantes, y ante la intransigencia de Coubertin para incluirlas en los Juegos, su compatriota Alice Milliat decide crear la Federación Internacional Deportiva Femenina en 1921, al amparo de la cual se organizan unos Juegos Mundiales Femeninos en Goteborg y París, obligando, finalmente, al Comité Olímpico Internacional a claudicar y permitir su participación abierta en las competiciones. De esta manera, la presencia femenina en las competiciones olímpicas se fue convirtiendo en una realidad que ha llevado a las mujeres de la ausencia total, en Atenas 1896, a una participación cercana al cuarenta por ciento, en Sydney 2000.

Con el fin de analizar de manera resumida el proceso de incorporación de las mujeres a la alta competición deportiva, teniendo como punto de referencia los Juegos Olímpicos como ya hemos indicado, a continuación se expone un cuadro que recoge los datos relativos a esta evolución (gráfico I), las curvas representativas de la progresión seguida por los hombres y por las mujeres en su incorporación a los Juegos Olímpicos modernos (gráfico II) y los datos relativos a los éxitos alcanzados por unos y otras en la actualidad (gráfico III).

Como puede observarse, tras la primera presencia femenina en los Juegos de París 1900, con 19 mujeres participantes, en dos pruebas, tenis y golf, ha existido un largo periodo en el que el deporte olímpico femenino se ha desarrollado con progresión pero muy lentamente; podríamos decir que ha estado prácticamente estancado durante muchos años si lo comparamos con la rápida ascensión que ha tenido el masculino. No obstante, la curva de progresión femenina ha sufrido menos altiba-

GRÁFICO I

Juegos Olímpicos de Verano

AÑO	CIUDADES	Nº ATLET	MUJ.TOT	%MUJ.	Nº ATL.ESP	Nº MUJ. ESP	% MUJ.ESP
1896	ATENAS	280	0	0	0	0	0
1900	PARÍS	1.066	19	1,8	6	0	0
1904	SAN LOUIS	687	6	0.9	0	0	0
1908	LONDRES	2.035	36	1.7	0	0	0
1912	ESTOCOLMO	2.547	57	2.2	0	0	0
1920	AMBERES	2.669	78	2.9	63	0	0
1924	PARÍS	3.092	136	4,4	117	2	1,7
1928	AMSTERDAM	3.014	290	9,6	85	0	0
1932	LOS ÁNGELES	1.408	127	9,1	5	0	0
1936	BERÍN	4.066	328	8,0	0	0	0
1948	LONDRES	4.099	385	9,4	72	0	0
1952	HELSINKI	4.925	518	10,5	32	0	0
1956	MELBOURNE	3.184	371	11,6	6	0	0
1960	ROMA	5.346	610	11,4	155	11	7
1964	TOKIO	5.140	683	13,3	58	3	5,1
1968	MÉJICO	5.333	781	14,6	151	2	1,3
1972	MUNICH	7.123	1.058	14,8	132	5	3,7
1976	MONTREAL	6.028	1.248	20,7	120	10	8,3
1980	MOSCÚ	5.217	1.125	21,5	163	10	6,1
1984	LOS ANGELES	6.797	1.567	23,0	191	20	10,4
1988	SEÚL	8.465	2.186	25,8	257	40	15,5
1992	BARCELONA	9.367	2.708	28,9	447	133	29,7
1996	ATLANTA	10.744	3.844	35,7	298	96	32,2
2000	SYDNEY	10.860	4.069	37,4	329	107	32,5

Fuente: C.O.E.

GRÁFICO II

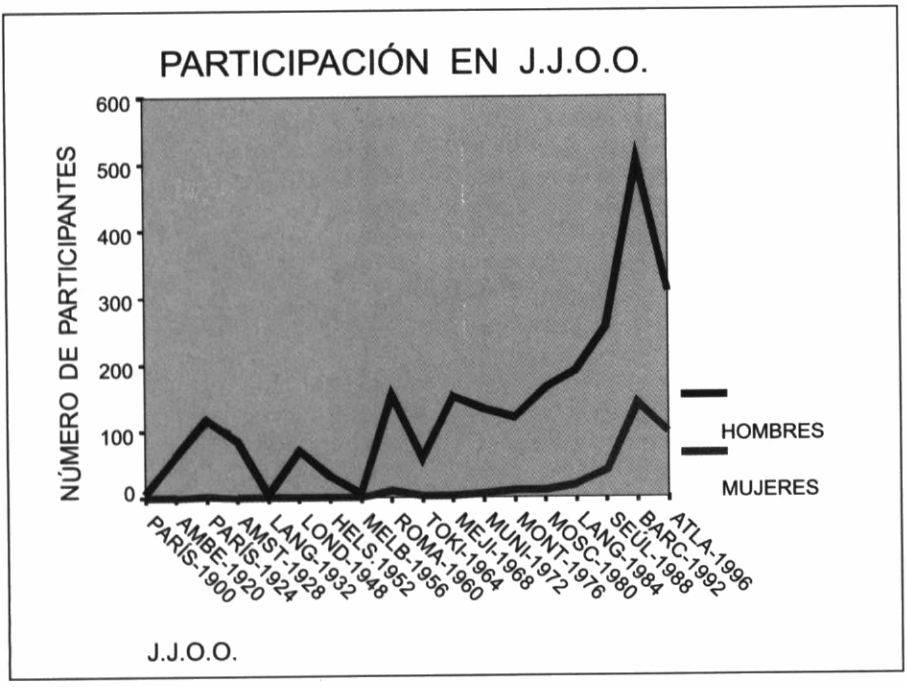


GRÁFICO III
Éxitos deportivos
J.J.O.O. Sydney 2000

	Nº finalistas		% respecto total		Nº medallas		% respecto total	
	H	M	H	M	H	M	H	M
ÁFRICA	62	39	4,5%	4,1%	24	11	4,4%	3%
AMÉRICA	234	178	16,8%	18,8%	104	71	19,2%	19,4%
ASIA	181	171	13%	18%	70	73	12,9%	19,9%
EUROPA	838	494	60,2%	52,1%	307	188	56,7%	51,4%
OCEANÍA	77	67	5,5%	7,1%	36	23	6,7%	6,3%

Fuente: C.S.D.

jos que la de los hombres y nos gustaría destacar algunos avances significativos en esta evolución:

- De Amberes 1920 a Ámsterdam 1928, se cuadruplicó la participación femenina, siendo en Ámsterdam donde la participación de las mujeres empieza a ser considerada y donde tuvo lugar el verdadero arranque olímpico de las mujeres, con 300 deportistas en las pruebas femeninas, casi un 10% del total, y sobre todo con su participación en el deporte rey, el atletismo.

- Tras el descenso de Los Ángeles 1932, se ha ido produciendo un incremento constante de presencia femenina que, tras una pequeña caída en Melbourne, llega hasta nuestros días. En Sydney 2000 el número total de atletas femeninas es de 4.069, que representan el 37,4% del total de participantes. En París 1900, las mujeres suponían el 1,8% de la participación total.
- El número de pruebas en las que participan las mujeres ha pasado de dos (París, 1900) a ciento veinte pruebas femeninas y doce mixtas (Sydney, 2000), gracias al establecimiento de medidas correctoras, en aquellas modalidades deportivas que lo requieren, para adaptar las normas a las diferencias antropométricas y fisiológicas de las mujeres. En Sydney 2000, las mujeres han participado en 36 disciplinas y los hombres en 37.
- Actualmente, existen dos deportes que no tienen versión femenina: boxeo (12 pruebas) y lucha (16 pruebas). Además, piragüismo cuenta con ocho pruebas más en versión masculina y ciclismo y tiro olímpico que también tienen tres pruebas más. En cambio, las mujeres tienen la exclusiva en gimnasia rítmica, sóftbol y natación sincronizada.
- Los éxitos deportivos de las mujeres están prácticamente equiparados a los de los hombres en la actualidad, incluso, en algunos países, las mujeres superan a los hombres en la consecución de medallas olímpicas (gráfico III).
- Los países con participación femenina en los J.J.O.O. han aumentado progresivamente, en gran medida influidos por la presencia cada vez mayor de las mujeres en todos los ámbitos sociales pero, también, por las medidas emanadas del C.O.I. y la presión de organismos internacionales que luchan día a día por eliminar las barreras que todavía existen para la práctica deportiva de las mujeres. En los últimos Juegos de Sydney sólo había dos países de África, uno de América y seis de Asia que no tenían participación femenina (gráfico IV).

En España, como podemos comprobar (gráficos I y V), la participación femenina en los Juegos Olímpicos ha sido nula hasta Roma 1960, a excepción de dos mujeres

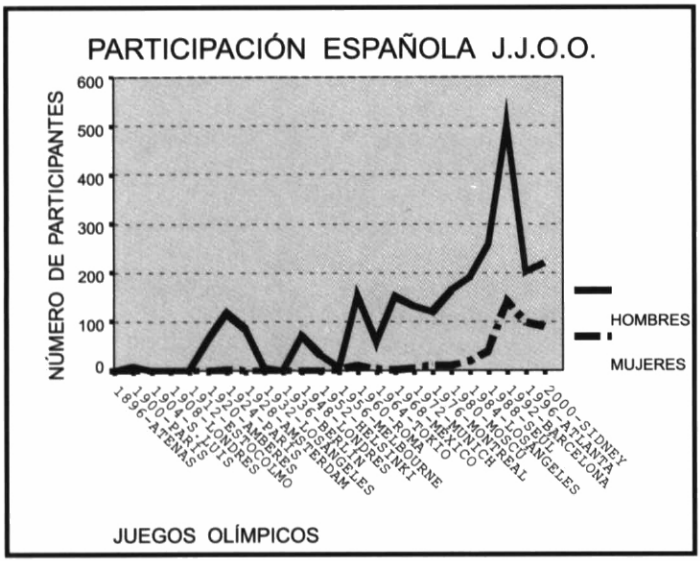
GRÁFICO IV

Países sin representación femenina en los J.J.O.O.

	ATLANTA 1996		SYDNEY 2000	
CONTINENTE	**Nº**	**Países**	**Nº**	**Países**
AFRICA	**10**	BOTSWANA, DJIBOUTI, GUINEA-BISSAU, JAMAHIRIYA, ARABE LYEBIENNE, MAURITANIA, RUANDA, SENEGAL, SOMALIA, SUDÁN y TOGO.	**2**	BOTSWANA y LIBIA.
AMÉRICA	**3**	ARUBA, GRANADA y HAITÍ	**1**	ISLAS VÍRGENES
ASIA	**11**	AFGANISTÁN, ARABIA SAUDITA, BAHREIN, BRUNEI, EMIRATOS ÁRABES, IRAK, KUWAIT, OMÁN, PALESTINA, QATAR y YEMEN.	**6**	ARABIA SAUDITA, BRUNEI, EMIRATOS ÁRABES UNIDOS, KUWAIT, OMÁN y QATAR.
OCEANÍA	**2**	NARAU y PAPUA NUEVA GUINEA.		

Fuente: C.S.D.

GRÁFICO V



que intervinieron en París 1924. A partir de los Juegos de 1960 en los que compitieron 11 mujeres, la participación decayó y fue insignificante hasta Los Ángeles 1984 donde hubo 20 participantes. A partir de este momento, podemos decir que ha habido una progresión positiva, siendo en Barcelona 1992 donde realmente la deportista española comienza a tener una presencia significativa en los Juegos: desde el punto de vista numérico, con una participación de 133 mujeres que representaron el 29,7% de atletas españoles y, en el aspecto deportivo, al conseguir para España las primeras medallas de oro femeninas (hockey, vela, judo y gimnasia) y un total de 23 medallas olímpicas.

En la valoración actual que el Consejo Superior de Deportes de España hace del nivel que ocupan nuestros deportistas en el ránking mundial[8], destaca que el incremento de calidad de la alta competición española en la última década se puede atribuir fundamentalmente a la participación femenina, que compensa el descenso que se ha producido en cuanto al número de finalistas hombres. Ello pone de relieve que la participación de la mujer española en el deporte de alta competición, hoy en día, no es sólo cuestión de presencia numérica, sino que su aportación a los resultados deportivos del país es verdaderamente importante.

Mujeres destacadas en los J.J.O.O.

Cuando repasamos la historia de los Juegos Olímpicos modernos y ahondamos en el estudio de las campeonas olímpicas, nos encontramos con biografías verdaderamente interesantes de deportistas que no sólo lograron méritos en el campo del deporte, sino que lucharon por defender la

(8) M. Ángulo; A. Prieto: *La evolución y situación actual de la mujer en el deporte de alta competición* . Ponencia: Jornadas Mujer y Deporte, INEF-MADRID, 2001.

liberalización de la mujer frente a la intransigencia de la sociedad y de los dirigentes olímpicos, en una época en la que la mujer, en general, y el deporte femenino, en particular, tenían muy difícil el acceso a las parcelas sociales y deportivas por ser consideradas patrimonio exclusivo de los hombres.

La presencia de las mujeres en las competiciones deportivas de comienzos del siglo XX es causa de una gran polémica en los ámbitos sociales e intelectuales. La mayoría de los sectores de influencia social, como escritores y políticos, desaprueban la práctica deportiva en la mujer por considerarla inapropiada desde el punto de vista estético, arriesgada para su salud y con efectos desestabilizantes para su función social, centrada, en aquella época, en ser buena ama de casa y madre.

El misógino creador de los Juegos Olímpicos modernos, Pierre de Coubertin, pensaba que el papel de las mujeres se debía limitar a coronar a los campeones y se opuso siempre a esta participación. A pesar de ello, son muchos los nombres femeninos que se han ido inscribiendo en el medallero olímpico a lo largo del siglo XX gracias a la inteligencia y al tesón de mujeres que no escatimaron esfuerzos para llegar a lo más alto del podium. En la mayoría de los casos, con muy poca ayuda o, para ser más exactos, con muchas oposiciones y dificultades.

La mayoría de los historiadores del Deporte señalan a la británica Charlotte Cooper como la primera campeona olímpica por su victoria en el torneo individual de tenis en los Juegos de París 1900, batiendo a la francesa Helene Prevost. Sin embargo, algunos expertos, como el sueco Wolf Lyberg, aseguran que la primera mujer ganadora fue Helen de Pourtalés, de Estados Unidos, que formaba parte de la tripulación del barco de su marido, el conde suizo Hermann Alexander de Pourtalés, vencedor en 1900, en la clase 1-2 toneladas, y que, por este motivo, tendría derecho a la medalla colectiva otorgada al resto del equipo, pero que no fue premiada por no existir autorización para la participación femenina en dicha prueba.

En Estocolmo (1928) se introducen las pruebas de natación femeninas, y la australiana Sarah Fanny Durack se convierte en la primera campeona olímpica en estas pruebas. Es, también, en estos Juegos donde se produce la primera participación femenina en atletismo, siendo la estadounidense Elizabeth Robinson, con tan sólo dieciséis años, la primera campeona olímpica de este deporte.

Mildred Didrickson es considerada la primera estrella del atletismo olímpico. Tenía tan sólo dieciocho años y un aspecto frágil e infantil, por lo que fue llamada «the babe», cuando participó en Los Ángeles (1932) y obtuvo medallas de oro en 80 metros vallas y lanzamiento de jabalina; además, consiguió la medalla de plata en salto de altura. Cuando se retiró del atletismo, después de haber intervenido en más de seiscientas pruebas, sólo había sido batida en dos ocasiones.

Fanny Blankers-Koen es otra de las diosas del atletismo. A la edad de 30 años, casada y con dos hijos, esta holandesa fue capaz de obtener el oro en las pruebas de velocidad de 100 y 200 metros, en relevos 4 x 100 y en 80 metros vallas, en Londres (1948). Sus éxitos fueron el fruto de su constancia y de su inteligencia para compaginar sus tareas de ama de casa con los entrenamientos; ella misma declararía, a este respecto, que no podría haber participado si abandonaba sus obligaciones de madre y esposa pero que tampoco estaba dispuesta a renunciar al deporte, por lo que se veía obligada a entrenar mientras lavaba la vajilla y la ropa para poder compaginar lo mejor posible ambas funciones.

La australiana Dawn Fraser fue la primera mujer que marcó un tiempo por debajo del minuto en la prueba de natación de 100 metros estilo y fue la primera mujer que ganó tres veces el máximo título en

esta prueba, ostentando el récord mundial entre 1958 y 1972. Con veintisiete años, obtuvo su tercer título en los Juegos de Tokio (1964), sobreponiéndose a la tragedia sufrida pocos meses antes con la muerte de su madre en un accidente de coche que ella misma conducía, y en el que quedó también lesionada.

En gimnasia, la adolescente rumana Nadia Comaneci, con tan sólo catorce años, revolucionó este deporte. Fue la primera gimnasta que obtuvo la puntuación de diez en competición internacional, recibiendo en siete ocasiones esta nota durante los Juegos Olímpicos de Montreal (1976). Entre estos Juegos y los de Moscú (1980), consiguió cinco medallas de oro, tres de plata y una de bronce.

En la modalidad de tenis, varias mujeres han destacado de manera notable, inscribiendo sus nombres en los más importantes torneos del mundo. Chris Evert fue considerada la reina del tenis en la década de los 70 a los 80. Martina Navratilova ha sido una de las deportistas más dominantes, con una carrera deportiva que ha durado cerca de dos décadas. Steffi Graf, campeona olímpica en Seúl (1988) y medalla de plata en Barcelona (1992), ha ganado ciento siete títulos profesionales entre los que destacan cuatro Abiertos de Australia, seis Roland Garros, siete Wimbledon, cinco Abiertos de Estados Unidos y cinco Máster. Esta tenista, gracias a su fortaleza e inteligencia, ha podido superar no sólo a sus contrincantes en la pista sino, también, momentos muy amargos de su vida personal en relación con su padre.

La esquiadora Annemarie Möser-Pröll posee una docena de medallas ganadas en Juegos Olímpicos y Copas del Mundo. Ha ganado seis veces la Copa del Mundo en la modalidad de esquí alpino.

En España, sobre todo en los últimos años, varias mujeres han logrado puestos destacados en deporte. En tenis, la legendaria Lilí Álvarez, cuyas hazañas tenísticas no fueron demasiado importantes en el plano internacional pero que supo encarnar de manera ejemplar las primeras imágenes de la mujer española en el deporte de alta competición; y, las actuales, Arantxa Sánchez Vicario y Conchita Martínez, ambas campeonas olímpicas y de grandes torneos.

Tenemos, también, españolas destacadas en otros deportes como la gimnasia, modalidad en la que los equipos femeninos han conseguido importantes títulos, entre ellos la Medalla de Oro en los Juegos de Barcelona (1992) y Atlanta (1996); en deportes de equipo como el hockey hierba, con Medalla de Oro en los mismos Juegos de Barcelona; en deportes de combate, como judo, con Miriam Blasco y Almudena Muñoz, ambas campeonas en Barcelona (1992); en esquí, con Blanca Fernández Ochoa; en atletismo, la reciente subcampeona mundial de 5.000 metros, Marta Domínguez y en vela, donde la regatista Teresa Zabell cuenta con dos Medallas de Oro, conseguidas en Barcelona (1992) y en Atlanta (1996).

Precisamente, Miriam Blasco y Theresa Zabell son mujeres deportistas cuyas altas capacidades les han llevado a importantes triunfos olímpicos pero, también, a grandes logros sociales y personales.

Miriam Blasco, flamante campeona en 1992, consiguió para España el máximo galardón olímpico en un deporte que, tradicionalmente, había sido practicado por los hombres y tras superar, con gran esfuerzo mental, la muerte de su entrenador en un accidente de circulación un par de meses antes de los Juegos. Cualquier persona que conozca los estrechos lazos que unen al deportista con su entrenador podrá comprender lo difícil que debió ser esta situación y la gran fortaleza que hubo de tener para soportarla. Hoy en día, Miriam desarrolla su actividad profesional en el ámbito del deporte pero, además, está comprometida socialmente con las mujeres y con su país desde su puesto de senadora de España y trabaja diariamente

por eliminar la discriminación que, todavía, sufren muchas mujeres en el mundo.

Theresa Zabell, doble Medalla de Oro olímpica, la segunda conseguida cuando ya tenía una hija, es otra de nuestras mujeres destacadas en deporte. Su trayectoria deportiva está llena de éxitos, pero su vida profesional, familiar y social también lo están. Teresa ha sido, hasta hace poco, eurodiputada, trabaja incansablemente en el deporte desde la esfera política y desde el ámbito personal, y acaba de tener su segundo hijo. Ella, a través de un texto que me ha enviado recientemente para el Seminario «Situación actual de las mujeres superdotadas en la sociedad», expone la necesidad de seguir trabajando desde las administraciones deportivas y desde el Comité Olímpico Internacional para que todos los países del mundo puedan tener representantes femeninas en los Juegos y para que las mujeres accedan en igualdad de condiciones con los hombres a los puestos de dirección deportiva.

En estos momentos, existen numerosas deportistas españolas de alta competición que destacan en varios deportes, incluso en aquéllos que han sido considerados tradicionalmente masculinos: boxeo, fútbol, ciclismo y remo, por citar algunos; sin embargo, todavía son muy pocas las que logran obtener las mismas ayudas que sus compañeros para buscar el éxito. En la mayoría de los casos, las mujeres que se dedican al deporte de alta competición deben realizar muchos más esfuerzos para conseguir llegar a este ámbito reducido de la práctica deportiva y, sobre todo, cuando llegan al éxito, el reconocimiento social es menor para ellas que para los hombres.

Por otra parte, la posibilidad que se les ofrece a los deportistas retirados de incorporarse a tareas de administración deportiva o de entrenamiento en el caso de las mujeres prácticamente no existe. Por poner un ejemplo, sólo una ex-deportista española, Dª Enma García Villacieros, ocupa el cargo de presidenta de Federación Deportiva Nacional y, en la totalidad de las federaciones españolas, sólo hay tres mujeres que ocupan el cargo de Presidenta. En el Comité Olímpico Internacional, en el Comité Olímpico Español y en el Consejo Superior de Deportes de España, no existe ni una mujer que ocupe un alto cargo. En las federaciones deportivas internacionales, las mujeres que están en puestos de dirección no llegan al 6%.

Últimamente, el Comité Olímpico Internacional está estableciendo acciones para facilitar la incorporación de las mujeres a los ámbitos de gestión y dirección del deporte, considerando que su presencia en puestos de decisión puede hacer más comprensible las situaciones concretas de las deportistas y los problemas que conlleva el deporte femenino de alta competición. Una postura loable que, si realmente se respeta, podrá lograr, al cabo de algunos años, un cierto equilibrio y una mejora sustancial para el deporte femenino en su totalidad.

En la sesión del C.O.I., celebrada en el año 1994, se determinó alcanzar una cuota del 10% de mujeres en comités ejecutivos y legislativos para el año 2000, y llegar al 20% en el 2005. No obstante, hasta ahora, estos cupos no se han cumplido.

PROBLEMAS POR RESOLVER Y POSIBLES INTERVENCIONES

Panorama actual de la práctica deportiva femenina

El camino recorrido durante el pasado siglo, si nos fijamos en las dificultades superadas y los logros obtenidos, no deja de ser satisfactorio; sin embargo, esta visión no debe ocultar una realidad en la que la mujer sigue estando discriminada y teniendo importantes dificultades para el acceso al deporte.

El porcentaje de mujeres que practican deporte en el comienzo del siglo XXI es,

GRÁFICO VI
Práctica deportiva en España

ÁMBITOS DE PRÁCTICA	FUENTE	% MUJERES	% HOMBRES
DEPORTE RECREATIVO	C.S.D. (2000)	27	46
DEPORTE JUVENTUD	ELZO, J. y Col. (2000)	58,8	81
DEPORTE UNIVERSITARIO	PARIS, F. (1999)	25	75
DEPORTE ESCOLAR	C.S.D. (1998)	30	70
LICENCIAS DEPORTIVAS	C.S.D. (2000)	25,8	74,2
DEP. ALTA COMPETICIÓN	C.O.E. (J.J.O.O.2000)	32,5	67,5

VÁZQUEZ, B. (2003).

todavía, reducido si lo comparamos con los datos extraídos de la población masculina, no sólo en el deporte de alta competición, como ya hemos visto, sino, también, en los otros modelos de práctica deportiva. A continuación y como referencia, se exponen datos aportados por diferentes fuentes que ponen de manifiesto estas diferencias en nuestro país (gráfico VI).

El conocimiento de estos datos nos induce a pensar que aún existen muchas limitaciones para la práctica deportiva de las mujeres en igualdad, al menos numérica, con los hombres. Además, estas limitaciones afectan de una manera muy significativa a otros aspectos más sutiles, de más difícil identificación, pero no por ello menos importantes.

En consecuencia, se hace necesario continuar con las intervenciones realizadas hasta ahora e introducir nuevas actuaciones que permitan acortar las diferencias numéricas, identificar los problemas específicos: personales, educativos, laborales, culturales, etc. y desarrollar programas de intervención diferenciados para cada uno de los ámbitos de práctica.

POSIBLES INTERVENCIONES

Desde hace algunos años, han surgido iniciativas individuales y de grupos, tanto de ámbito nacional como internacional, orientadas a estudiar los problemas que tienen las mujeres en relación con la práctica deportiva y a identificar los factores que determinan la situación actual en los diferentes campos de realización.

Dentro de los grupos y a nivel internacional, cabe destacar el Grupo de Trabajo Internacional sobre la Mujer y el Deporte (GTI), de carácter extraoficial, que se inició a comienzos de la década de los noventa, con representantes de diversos países, principalmente del área anglosajona: Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Australia y Canadá.

Hasta la fecha, este grupo ha celebrado tres conferencias mundiales y ha propiciado numerosos encuentros nacionales y locales, generando un conjunto de documentos y orientaciones que han puesto de manifiesto los problemas existentes y la necesidad de iniciar acciones específicas con el fin de resolverlos.

En la I Conferencia, celebrada en el Reino Unido (1994), se elaboró una Declaración de Principios con el objetivo de reclamar para el ámbito del deporte las previsiones de igualdad establecidas a nivel internacional, hacer una llamada de atención a los gobiernos y a las administraciones y sensibilizar a la población, incluidas las propias mujeres.

En Namibia (1998), se celebró la II Conferencia orientada a desarrollar planes de acción para aplicar la Declaración de Principios elaborada en la conferencia anterior. En estos planes, se especificaban

los aspectos y los ámbitos en los que deberían iniciarse las acciones y suponía el paso de la formulación de intenciones a la acción.

La última conferencia, realizada en Montreal (2002), ha estado centrada en el diseño de actuaciones concretas en los ámbitos y aspectos que ya habían sido identificados, así como en la detección de otros surgidos más recientemente y sobre los que también es preciso intervenir. La realización más importante de este encuentro se ha materializado en la elaboración de un conjunto de instrumentos, denominados *Instrumentos de Montreal* y recogidos en una «caja de herramientas», la cual ha sido difundida para que sea utilizada por los diferentes agentes implicados en el cambio, tras la oportuna adaptación de su contenido a las peculiaridades y características de cada país.

El conjunto de Instrumentos de Montreal está dividido en cuatro secciones : *instrumentos para propugnar el cambio, instrumentos para realizar cambios en organizaciones, sistemas y estructuras; instrumentos para el desarrollo individual; instrumentos para la toma de acción*. En la caja de herramientas se incluye, también, una sección de *recursos*, que contiene sitios web útiles, programas y recursos por escrito (Toda esta información completa puede encontrarse en la página Web: www.canada.org/s/toolkit/index.htm).

En el año 2006, el GTI celebrará la IV Conferencia Mundial, en Japón, y en ella está previsto revisar la situación internacional y valorar los resultados de las acciones emprendidas hasta la fecha.

Dentro del ámbito nacional y concretamente en España, el Seminario Permanente «Mujer y Deporte» del Departamento de Pedagogía de la Actividad Física y del Deporte del INEF de Madrid, dirigido por la Dra. Benilde Vázquez desde el año 1990, ha sido pionero en el estudio de este tema, realizando unas Jornadas anuales sobre temas monográficos relacionados con la práctica deportiva de las mujeres, desarrollando investigaciones, publicando documentos y propiciando varias tesis doctorales.

En estos momentos, consideramos que están iniciadas varias líneas de actuación cuyos frutos, aunque lentos, se están notando. Nuestra propuesta, como se ha dicho anteriormente, es continuar con los programas ya iniciados, pasando de las actuaciones generales a otras más específicas.

Las directrices para una intervención eficaz podrían ser las siguientes:

- Identificar los problemas y determinar lo que se quiere lograr.
- Establecer prioridades de actuación.
- Definir las acciones específicas que deberán realizarse.
- Señalar las personas, instituciones u organismos que deban actuar y las que puedan colaborar para obtener los resultados buscados.
- Diseñar las estrategias que se pueden implementar y hacia dónde hay que dirigirlas.
- Registrar los resultados de las actuaciones.
- Analizar los resultados y orientar nuevas acciones.

La participación conjunta de todos los agentes sociales que, directa o indirectamente, tienen influencia en los niveles de práctica deportiva se hace imprescindible. Entre los más directamente implicados se encuentran las administraciones educativas y la escuela, las administraciones deportivas, las instituciones deportivas y la familia.

Cada uno de estos agentes tendría que, en su ámbito de actuación, establecer programas de apoyo orientados a incrementar la participación femenina dentro del modelo de deporte más acorde con las características individuales y diferente capacidad deportiva de cada mujer y a generar una política que asegure la equidad entre hombres y mujeres en el deporte.

Concretamente, en el ámbito del deporte de alta competición, estos programas deberían orientarse a:

- La sensibilización de la escuela y la formación de los docentes para la identificación y detección temprana de niños y niñas con altas capacidades motrices.
- La selección de talentos deportivos, con programas diferenciados para hombres y mujeres, y con participación de la escuela y las instituciones deportivas.
- Apoyo académico en las etapas escolares básicas, con actuaciones concretas en aquellos deportes que alcanzan niveles de alta competición en estas etapas.
- Fomentar la competición deportiva femenina en el ámbito escolar.
- Adaptación del entrenamiento a las características específicas de la mujer.
- Eliminación de las discriminaciones económicas y premios.
- Aumentar el número de entrenadoras.
- Potenciar el acceso de las mujeres a los ámbitos de gestión del deporte.
- Difundir y potenciar el modelo de mujer deportista.

CONCLUSIONES

- La superdotación motriz o talento psicomotor se manifiesta, fundamentalmente, en aquellas actividades que requieren la resolución de problemas motores y se sustenta sobre la base de una inteligencia general que tiene su aplicación máxima en campos como el deporte, la danza, el mimo, etc.
- Las personas que poseen altas capacidades motrices deberían ser consideradas por las administraciones educativas como estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de aplicarles las ayudas necesarias para el máximo desarrollo de dichas capacidades y para la adaptación del ritmo de los estudios a sus verdaderas necesidades.
- En la detección y desarrollo de las personas con altas capacidades motrices, la mujer tiene menos oportunidades que el hombre que se encuentra en sus mismas condiciones, por lo que sería necesario concienciar a los profesores, a los entrenadores y a las familias en este sentido para que favoreciesen la práctica deportiva de las chicas y para que facilitasen la detección temprana de altas capacidades en las jóvenes practicantes.
- El deporte de alta competición ofrece uno de los marcos posibles para el desarrollo de las altas capacidades motrices y para la manifestación del talento psicomotor, pero en él las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres para llegar a conseguir el éxito deportivo y el reconocimiento social, principalmente en las etapas de iniciación y desarrollo deportivo.
- Las administraciones deportivas han ido adoptando medidas para lograr una mayor participación de la mujer en el deporte de alta competición, introduciendo normas correctoras en relación con las diferencias antropométricas y fisiológicas.
- En general, en los países desarrollados, se han ido venciendo las barreras biológicas y deportivas pero aún quedan las sociales.
- La participación de la mujer en la alta competición deportiva ha sido de progresión constante a lo largo del pasado siglo y se prevé que continúe en el actual.
- A pesar de las dificultades, los éxitos deportivos de las mujeres están

equiparados a los de los hombres.

- Los mayores obstáculos actuales se centran en los países subdesarrollados y en los que las tradiciones, la religión y la cultura imposibilitan el acceso de la mujer al deporte.
- Las administraciones deportivas están adoptando medidas para lograr un cierto equilibrio entre las ayudas económicas y deportivas que se ofrecen a los deportistas y a las deportistas. En general, en los países desarrollados, cuando ya se han obtenido éxitos deportivos, la situación está prácticamente igualada.
- El Comité Olímpico Internacional está determinando normas para beneficiar la incorporación de mujeres a puestos de decisión deportiva, con el fin de que puedan ser mejor comprendidos los problemas de la práctica deportiva femenina en el deporte de alta competición. Es imprescindible que se cumplan estas normas, no sólo por aquellos países de mayor desarrollo social sino, también, por aquellos otros en los que las mujeres son objeto de gran discriminación.
- El Comité Olímpico Español acaba de crear una Comisión de Deporte femenino, con el fin de atender de manera particular a las mujeres deportistas.

BIBLIOGRAFÍA

ÁNGULO, M.; PRIETO, A.: *La evolución y situación actual de la mujer en el deporte de alta competición*. Ponencia: Jornadas Mujer y Deporte, INEF-MADRID, 2001.

AAPHE: *Commettee on athletic competition for children of elementary school age*. A.A.H.P.E.R., Washington.

AZEMAR, G.:«Ontogenese des comportements moteurs», en AZEMAR, G. Y RIPOLL, H.: *Elements de neurobiologie des comportements moteurs*. París, INSEP, 1982.

BAKKER, F. C. WHITING, H. T.; BRUG, H. van der.: *Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid, Morata y C.S.D., 1993.

BAÑUELOS, F.; RUIZ, L. M.: *Rendimiento deportivo*. Madrid, Gymnos, 1997.

BOUCHARD, C.; MALINA, R.; ACEREDA, A.; SASTRE, S.: «Of biological fitnnes and motor performance», en *Exercise and sport Sciences Review,* vol.11 (1983), pp. 306-339.

CRATTY, B.: *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona, Paidos Educación Física, 1982.

— *Motricidad y psiquismo en la educación y el deporte*. Valladolid, Miñón, 1979.

— *Physical expressions of intelligence*. Nueva Yersey, Prentice-Hall, 1972.

DE TONI: *El crecimiento humano*. Alcoy, Marfil, 1970.

DIEM, L.: *Deporte desde la infancia*. Valladolid, Miñón, 1979.

FLESHMAN, E.: *The structure and measurement of pjysical fitness*. New Jersey, Prentice-Hall, 1964.

FREEMAN, J.: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid, Santillana, 1988.

GALLAHUE, D.: *Understanding motor development in children*. New York, John Wiley and sons, 1982.

GARCÍA-ALCAÑIZ, E.; VEGA, M. A.: «Superdotación», en *Diez palabras claves en superdotados*. Navarra, Verbo Divino, 1993.

GARDNER, H.: *Frames of mind. The teory of multiple inteligences*. New York, Basic Books, 1985.

GENOVARD, C.: *El límite superior*. Madrid, Pirámide, 1990.

GESSEL, A. THOMPSON, D.: *Infant behavior. Its genesis and growth*. New York, McGraw-Hill, 1934.

GIBSON, E. J.: *Principles of perceptual learning and development*. New York, Appleton, 1969.

GLEESON, G. and col.: *The growing child in competitive sport*. Grat Britain Gleeson, 1986.

GUILMAIN, E. y G.: *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años*. Barcelona, Médica-Técnica, 1981.

HOPF, H.: «Problemas generales del talento deportivo», en *Educación Física y Deporte*. Rev. vol. 19, nº2 (1997), pp. 59-74. Antioquia, Univ. de Antioquia.

KANE, J. E.: «Giftedness in Sport», en *The growing child in competitive sport*. London, Geof Gleeson, 1986.

KNAPP, B.: *La habilidad en el deporte*. Valladolid, Miñón, 1979.

MALINA, R.; RARICK, G. L.: «Growth, physique and motor performance», en RARICK, G. L.: *Physical Activity: Human growth and Development*. London, Academic Press, 1973.

MANDEL, A.: *Le Medecin, l'enfant et le sport*. París, Vigot, 1984.

MCGRAW, M.: *Growth: A study of Jymmy and Johnny*. New York, Appleton, 1935.

PARITZCOVA, J.: *Growth, fitnnes and nutrition in preschool children*. Praga, Univ. Praga Press, 1984.

PÉREZ, L.; DOMÍNGUEZ, P.; DÍAZ, O.: *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores*. Salamanca, Centro de Publicaciones M.E.C., 1998.

PÉREZ, L.: *10 Palabras Clave en Superdotados*. Estella (Navarra), 1993.

PIAGET, J.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar, 1969.

PONTIUS, A. A.: «Neuro-ethics of walking in newborn», en *Perceptual and motor skills, 37* (1973), pp. 235-245.

RARICK, G. L.: *Motor development during infancy and childhood*. Madison, College Printing and Typing, 1961.

RUIZ, L. M.: *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid, Gymnos, 1994.

— *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos, 1997.

SEEFELDT, V.: «The concept of readiness applied to motor shill adquisition», en MAGILL, R. y col. (comp): *Children in Sport*. Ghampaign, Human Kinetics, 1982.

SCHMIDT, R. A. (1982). *Motor control and learning. A beahavioral emphasis*. Human Kinetics, Champaign.

SINGER, R. N.: *The psychomotor domain: Movements Behavior*. Philadelphi, Lea and Febiger, 1972.

— *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona, Hispano Europea, 1986.

STERNBERG, R.: «Intellectual Styles», en STENRBERG, R. (ed.): *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. London, Penguin Books, 1998.

TANNENBAUM, A. J.: *Gifted children: Psychological and Educational Perspectiv* es. N. York, Mc Millan, 1983.

TANNER, J. M.: *Educación y crecimiento físico*. España, Siglo XXI, 1966.

UNISPORT: *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga, Unisport/Junta de Andalucía, 1992.

VÁZQUEZ, B; FERNÁNDEZ, E; FERRO, S.: *Educación Física y Género*. Madrid, Gymnos, 2000.

WALLON, H.: *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Psique, 1974.

WILLIAMS, H.: *Perceptual and motor development*. New Jersey, Prentice may, 1983.

ZAICHKOWSKY, L.: *Growth and development: The child and the physical activity*. St. Louis, The Mosby Co., 1980.

12. Tasa de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 13, 14 y 15 años

	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02
AMBOS SEXOS										
8 años	91,5	94,4	95,5	96,1	96,5	96,4	96,1	95,4	95,3	95,3
10 años	89,0	89,6	89,8	92,4	93,5	93,8	93,7	92,9	92,4	91,9
12 años	77,8	79,0	79,7	83,3	85,5	87,2	88,4	87,6	87,2	86,4
13 años	73,2	74,4	75,4	77,1	81,2	85,9	87,3	87,4	87,5	87,2
14 años	67,5	68,2	68,7	69,8	70,6	75,6	77,6	76,0	75,2	73,7
15 años	58,9	58,5	58,0	58,7	60,1	61,6	64,7	63,9	63,2	62,1
HOMBRES										
8 años	89,9	93,3	94,6	95,3	95,7	95,7	95,3	94,6	94,4	94,4
10 años	87,3	87,7	87,9	90,8	92,2	92,6	92,4	91,7	91,0	90,0
12 años	74,1	75,3	76,0	80,1	82,7	84,5	85,9	85,1	84,6	83,7
13 años	68,8	69,9	70,9	72,9	77,7	82,9	84,5	84,8	84,8	84,5
14 años	62,8	63,3	63,6	64,6	66,1	71,1	72,5	70,6	69,4	68,1
15 años	54,4	53,8	52,7	53,3	55,2	56,2	59,1	57,5	56,5	55,5
MUJERES										
8 años	93,2	95,6	96,5	97,0	97,3	97,2	97,0	96,3	96,2	96,2
10 años	90,9	91,7	91,9	94,0	94,9	95,1	95,0	94,3	93,9	93,6
12 años	81,6	82,9	83,6	86,7	88,6	90,0	91,0	90,2	90,0	89,2
13 años	77,8	79,0	80,0	81,6	84,9	89,1	90,2	90,3	90,2	90,1
14 años	72,6	73,4	74,2	75,4	75,4	80,3	82,9	81,7	81,3	79,7
15 años	63,5	63,3	63,6	64,3	65,2	67,2	70,4	70,5	70,2	69,0

Definición: Es la proporción de la población de la edad considerada, que se encuentra matriculada en ellos curso/s teórico/s correspondientes/s a esa edad.

Cursos teóricos: 8 años - 3 º de E. Primaria
10 años - 5 º de E. Primaria
12 años - 7 º de E.G.B. y 1º de E.S.O.
13 años - 8 º de E.G.B. y 2º de E.S.O.
14 años - 3º de E.S.O., 1º de B.U.P., 1º de Bachillerato Experimental y 1º de F.P. I.
15 años - 4º de E.S.O., 2º de B.U.P., 2º de Bachillerato Experimental y 2º de F.P. I.

EL DEPORTE COMO INSTRUMENTO DE TRANSMISIÓN DE VALORES: POR UN MODELO DE COHESIÓN SOCIAL Y DE TOLERANCIA

FRANCISCO MUÑOZ RAMÍREZ (*)

Resumen. Si la Cultura es el espacio de dignidad, crecimiento y convivencia creado por los seres humanos y abarca el marco simbólico donde pueden manifestarse todas las culturas de un país, el deporte toma partido en el hecho cultural como el gran espacio de convivencia entre hombres y mujeres de distintos territorios, tradiciones y socialización, en el que el principal valor que debe imperar desde la responsabilidad de las instituciones públicas es el de la tolerancia y el respeto al otro.
Además, es el deporte de base -entendido éste como el espacio del hecho deportivo que se desarrolla en las edades propias de la enseñanza escolar, de la secundaria, universitaria y por las competiciones adultas aficionadas, sin ánimo de lucro- donde esta exigencia de transmisión y respeto de valores propios de la convivencia en sociedad se me antojan obligados para las administraciones y obligatorio para quien se autodenomine «deportista».

Abstract. If Culture is a space of dignity, growth and living together created by human beings and includes the symbolic framework where all the cultures of a country can be expressed, sport takes part in the cultural fabric as the great space for women and men from different territories, traditions and socialisation living together, in which tolerance and respect for others are the main values; it is the responsibility of public institutions to ensure that these values are respected.
In addition, base sport is understood as the space of sport fact that is developed in the ages covered by school teaching, by Secondary and Tertiary education and by non-professional, non-profitable adult competitions, where the requirement to transmit values and respect for the values of citizenship are, in my opinion, obligatory for the administrations and for whoever wants to be called «sportsman or woman».

El deporte en edad escolar es, en principio, espacio imposible para los criterios mercantiles; alejado de patrones homogéneos y desnaturalizados que marcan la política de las empresas de comunicación y los imperios culturales o deportivos; espacio de ocio y del tiempo libre de los niños y adolescentes en el que deben confluir en acciones por la integración también los discapacitados; y, en definitiva, espacio que respete la pluralidad, donde se tolere al contrario y donde cualquier sistema de puntuación o competición sea sólo una herramienta para facilitar la convivencia y la educación del joven.

Sin embargo, esta definición política del deporte en edad escolar no se traduce a la realidad: el mercado ha entrado en las edades más tempranas de la práctica

(*) Consejero de Cultura de la Junta de Extremadura.

Fecha de entrada: 29-03-2004 Fecha de aceptación: 28-06-2004

deportiva, especialmente en el fútbol y el baloncesto, convirtiendo a nuestros chicos y chicas en profesionales potenciales de catorce años; algunos de sus padres han visto en esas potencialidades una vía de mejora de la economía doméstica antes que una oportunidad más para la formación del joven, y no pocos entrenadores o delegados de clubes forman parte de la red de ojeadores que los agentes y empresas de asesoramiento deportivo tienen en cada municipio o en cada barrio del país.

El deporte en edad escolar ya no es el olvidado de los medios de comunicación: la irrupción de canales digitales temáticos, la creación de alguno de estos canales como nueva forma de ingresos atípicos para los principales clubes de Europa, la retransmisión de competiciones no oficiales en categoría alevín o infantil por el interés de un municipio o de un mismo medio de comunicación, o el fenómeno comunicativo que ha supuesto la aparición de las televisiones locales incrementan la dimensión mercantil del deporte blanco, que no es negativo en sí mismo, pero nunca a costa de los valores educativos que deben presidir estas manifestaciones culturales, que es el daño irreparable al que podemos condenar a una generación.

Y los últimos ejemplos que la realidad extremeña ha deparado al futuro del deporte escolar obliga a concienciarnos y comprometernos en la erradicación de la violencia y el fomento de los valores antes mencionados no sólo en los terrenos de juego, sino con los padres, aficionados o entrenadores, que no son protagonistas directos del juego pero que deberían ser los principales transmisores de estos valores de convivencia.

LOS JUEGOS DEPORTIVOS EXTREMEÑOS: UNA FILOSOFÍA DEPORTIVA POR LA PARTICIPACIÓN

Los Judex, o Juegos Deportivos Extremeños en edad escolar, representan el modelo organizativo que regula la participación de más de 28.000 niños y niñas anualmente en 19 modalidades deportivas. Las características de esta política pública deportiva, iniciada en 1983 y revisada por última vez de forma estructural en 2001, podemos sintetizarla en los siguientes puntos:

- Participación abierta a cualquier entidad-asociación que se ajuste a las edades y requisitos de la Normativa General (categorías, deportes convocados, documentación solicitada, etc.)
  - Se establece un periodo transitorio, durante la temporada 2001-2002, para el estudio y desarrollo de las normas de constitución de las agrupaciones deportivas escolares y, a partir de la temporada 2002-2003, será obligatoria la participación en los JUDEX a través de cualquier forma de asociación deportiva que tenga entrada en el Registro General de Entidades Deportivas Extremeñas
  - En la competición Judex, hasta en los grupos de edad más elevada, se advierten distintos niveles de participación y se puede optar por una categoría «A» (autonómica y estrictamente reglada) o por una categoría «B» (de carácter participativa por zona de proximidad).
  - La edad inicial para competir en los Judex se sitúa en los diez años aunque se posibilita la participación de niños de menor edad en actividades no competitivas. De cualquier forma, se procura que la participación en las categorías iniciales sea siempre en régimen de concentración-convivencia donde no existen ni vencedores ni vencidos, obteniendo todos los participantes la misma medalla individual y el mismo trofeo por equipo; es decir, el objetivo es reunirse

unas jornadas durante la temporada o curso escolar y convivir con la única motivación de jugar por jugar.

- Compartir la responsabilidad en las inscripciones con las federaciones territoriales deportivas.
  - Evitar duplicidad de competiciones y de registro en entidad aseguradora.
- Establecer convenios de colaboración con las federaciones deportivas.
  - Se contemplan gastos de organización, arbitrajes, desplazamientos y otros gastos de material o alojamiento y manutención generados por la competición Judex por un montante global aproximado de alrededor de 1.470.000 euros (250 millones de pesetas).
- Funcionamiento de la Comisión Mixta para la ordenación y seguimiento del desarrollo de los JUDEX.
  - Representantes de todos los estamentos implicados directamente en la organización de los Judex (administración, federaciones, comités zonales y transportistas) componen la Comisión Mixta que, al amparo de los convenios de colaboración, controla el estricto cumplimiento de las estipulaciones contenidas en los mismos.
- Conexión con el Programa de Dinamización Deportiva (Junta de Extremadura-diputaciones provinciales-ayuntamientos) que financia la contratación por parte de mancomunidades o agrupaciones de municipios menores de 20.000 habitantes de titulados medios o superiores en Ciencias del Deporte o Educación Física como organizadores y dinamizadores de la actividad física y deportiva.
  - Ciento catorce profesionales técnicos en Educación Física-Deportiva (licenciados y maestros especialistas) contratados y adscritos en ayuntamientos mancomunados, cuyo objetivo prioritario es la participación en Judex.
  - Posibilitar la participación de las mancomunidades y de los centros rurales agrupados (CRAs)
- Regular mediante Orden de Normativa General el funcionamiento de los distintos comités de Disciplina.
  - Separación de competencias entre los comités de Disciplina Deportiva Escolar y los comités de Disciplina Deportiva Federativa que culminan en el Comité Extremeño de Disciplina Deportiva.
- Descentralización de la celebración de finales Judex y difusión de la competición de mejor nivel por todo el territorio extremeño.
  - Según iniciativa de las propias federaciones territoriales o propuestas de los presidentes de comités zonales.
  - Mejorar el sistema de competiciones finales.
- Compromiso de colaboración de los ayuntamientos-sedes en la organización de pruebas clasificatorias y finales Judex.
  - Formación de equipos de trabajo a través de colegios, asociaciones deportivas y ayuntamientos.
- Presentación de una Normativa General acorde con el decreto del Consejo Superior de Deportes sobre Deporte Escolar y donde puedan tener cabida todas las normativas específicas de las distintas federaciones deportivas.
  - Conexión con el programa nacional:

- Campeonato de España escolar (infantiles)
- Campeonato de España de la Juventud (cadetes)

– Experimentación en la categoría alevín con formas de participación que faciliten la convivencia.

  - En los primeros niveles de competición de los Judex, las normas están adaptadas a las características psicofisiológicas de los participantes, anteponiendo los aspectos formativos a los puramente competitivos. Además de posibilitar la participación mixta y el «multideporte» (mismo grupo de alumnos y equipo que participa en varias modalidades deportivas de asociación), se han tenido en cuenta en las distintas normativas técnicas todos los factores citados anteriormente y se ha establecido la utilización de normas pasarelas y sistema de rotación continua de jugadores para evitar suplencias aseguradas o especializaciones precoces en determinadas funciones

– Introducción de modalidades deportivas con afán lúdico-educativo.

  - Hemos incluido en los Judex actividades recreativas y lúdico-formativas, tales como: Actividades en la Naturaleza (acampada, senderismo, bicicleta de montaña, etc.); el «Mundo de la Montaña» (charlas, proyecciones, exposiciones y escalada en rocódromo portátil; la iniciación al piragüismo en piscinas a través del kayak-polo; la utilización de gymkanas en la modalidad de ciclismo; la incorporación de la modalidad deportiva de Salvamento y Socorrismo y la puesta en práctica de distintos juegos alternativos con carácter lúdico, en actividades puntuales de convivencia que se realizarán en los Juegos Deportivos Extremeños.

– Cursos de monitores y árbitros-colaboradores Judex.

  - La formación de monitores y árbitros colaboradores constituye un importante proyecto que sigue acometiéndose con la colaboración de los respectivos colegios técnicos de las federaciones deportivas con las que se establecen convenios para el desarrollo de los Judex. En los Juegos Deportivos Extremeños, se recurrirá siempre a los arbitrajes didácticos donde prime el aprendizaje de las normas sobre el afán sancionador por parte de los jueces deportivos.

– Concurso de carteles y pegatinas Judex.

  - Publicado en el Diario Oficial de Extremadura, se puede acceder a él como alumno de cualquier centro educativo o avalado por la dirección del mismo, y el trabajo ganador será difundido a través de carteles, pegatinas y publicaciones Judex.

– Jornadas de estudio y debate Judex.

  - Con el objeto de configurar la Normativa General, se reúnen los órganos permanentes de ejecución y desarrollo de los Judex con los representantes de todas las federaciones deportivas implicadas y sobre la base de un documento elaborado por la Coordinación General de los Juegos, a propuesta de las federaciones deportivas y los comités zonales, se procede a debatir cada punto de forma general y sectorialmente, según deporte asociación o individual.

- Se realiza un análisis exhaustivo de la edición que acaba de finalizar y se plantean estrategias para la optimización de las próximas.

Pero la estructura Judex, sus órganos de dirección y los centros escolares, dinamizadores deportivos municipales y centros educativos se han caracterizado por estos principios definitorios que no dejan de salvar obstáculos diarios que juegan en contra de su filosofía de valores por la propia realidad de la competición deportiva. Así, la Dirección General de Deportes de Extremadura distribuye cada año carteles y folletos informativos a todas las asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de la región con el fin de concienciar a los progenitores de cualquiera de los más de 28.000 deportistas que están inscritos en los Judex.

Las vías para erradicar comportamientos paternos o de aficionados que vayan en contra de la formación del joven pasan por la participación de los mayores en los órganos de representación o dinamización colectiva del club o centro escolar, antes que mantener un interés individual y mercantil que, más allá de no materializarse en el 99% de los casos, implica a posteriori unos traumas psíquicos en el joven que tardan en restañarse. A través de estos soportes, la Junta de Extremadura anima a los tutores a conocer a los profesores, entrenadores y dirigentes deportivos de su hijo; a preguntar por la cualificación de los responsables de la iniciación deportiva de sus hijos, y a exigir que la agrupación deportiva escolar tenga una política sana y segura, de protección al niño.

Aunque sea el primero en desechar que el club está normalmente ligado a ese mercantilismo y el centro o agrupación deportiva escolar preserve los valores formativos, determinadas escuelas de perfeccionamiento en deportes como el fútbol, vinculadas en la mayoría de los casos a clubes o exprofesionales ligados a clubes profesionales, están ayudando a tener esa percepción. De ahí que sea de creciente preocupación el impacto que provoca en el joven que sus padres critiquen al responsable de la formación deportiva de los jóvenes, a los árbitros, jugadores o aficionados contrarios, o a su propio hijo cuando no le satisface su rendimiento competitivo. Más allá de las acciones o políticas públicas concretas que desarrollen las administraciones públicas, sin el compromiso de los dirigentes de las ligas profesionales, de los dirigentes federativos y de clubes, de los deportistas profesionales y de los medios de comunicación para erradicar determinadas poses públicas que incentivan este desencuentro con los valores de la convivencia social, será imposible poner fin a esta tendencia. Tendencia que muestra una vez más que, superada la teoría de la pirámide deportiva, el escaparate del deporte profesional inocula valores algunas veces perversos para la formación del joven.

LA LUCHA CONTRA LA VIOLENCIA EN EL DEPORTE ESCOLAR: LA «TARJETA BLANCA»

Por tanto, si el artículo 43.3 de la Constitución obliga a las administraciones públicas al fomento del deporte y de la práctica deportiva entre los ciudadanos, los principios generales que presiden desde su Título Preliminar (pluralismo, igualdad, solidaridad...) deben guiar la tarea pública del fomento del deporte y la actividad física, la puesta en marcha de políticas y normas que redunden en estos valores y el desprecio público a las manifestaciones o los comportamientos que no rijan por estos principios fundamentales.

En este contexto debe enmarcarse la decisión de publicar y ejecutar la circular nº 13/2003-2004 de los Juegos Deportivos Extremeños, la competición que alberga a todas las categorías en edad escolar de diecinueve modalidades deportivas organizada

por la Junta de Extremadura en colaboración con las federaciones autonómicas, titulada «Tarjeta Blanca».

Esta medida consiste en que todos los equipos participantes en los Judex deberán disponer en el recinto de juego donde se celebren los encuentros de una pancarta con alguno de los siguientes lemas: «Dejadnos jugar en paz» o «Queremos seguir disfrutando de nuestro deporte».

Estas pancartas deberán mostrarse al público cuando se produzca cualquier interferencia en el juego provocada por un altercado en la grada por parte del público asistente, a instancia del árbitro del encuentro quien, por las causas antes citadas, deberá enseñar una tarjeta blanca al público asistente. Así, se interrumpirá el juego durante un minuto, tiempo durante el cual los equipos contendientes se ampararán bajo las pancartas y, en silencio y estáticos, se mostrarán así a la grada.

La tarjeta blanca sólo podrá enseñarse una vez durante el encuentro de forma disuasoria. La segunda ocasión en la que sea mostrada implica la suspensión definitiva del encuentro, tomándose las medidas oportunas por el comité de competición pertinente. La tercera vez que aparezca la tarjeta blanca en una misma cancha a lo largo de la competición ésta será clausurada para el desarrollo de los Judex y el equipo infractor expulsado de la competición por la falta de educación deportiva del público asistente y seguidores.

Esta circular se ha puesto en marcha durante la temporada actual 2003-2004, coincidiendo con el «Año Europeo de la Educación por el Deporte», declarado así por la Comisión Europea el pasado 18 de octubre de 2001. Aunque sabemos que su validez es de difícil integración con los reglamentos federativos y con la propia Ley del Deporte de Extremadura, la competencia que faculta esta Ley a la Consejería de Cultura de la Junta de Extremadura [1] posibilita que su función se concentre fundamentalmente en la categoría alevín, en la que se sigue primando las concentraciones lúdico-deportivas de iniciación al deporte con la inscripción de equipos mixtos antes que la competición, y en aquellas modalidades deportivas cuyas federaciones territoriales basan el desarrollo de sus categorías infantiles o cadetes en los centros escolares o de enseñanza secundaria promoviendo protocolos de cooperación entre clubes y centros de enseñanza públicos o privados.

EL DERECHO A LA IGUALDAD Y A LA PARTICIPACIÓN UNIVERSAL: LAS NORMAS PASARELA

La Junta de Extremadura, a través de sus Juegos del Deporte Escolar, ha mantenido la coherencia administrativa y normativa desde sus inicios para primar los valores educativos antes que la competición:

- Las normas pasarela obligan a los equipos participantes en categoría alevín e infantil a que participen en los encuentros todos los chicos o chicas que se inscriban en las actas. En la categoría alevín, respetando las diferencias fisiológicas, las competiciones se limitan a convivencias deportivas en las que se priman la inscripción de equipos mixtos [2];

(1) El art. 7, en su apartado h, declara que corresponde a la Consejería de Educación y Juventud (hoy Cultura por asunción de competencias) «autorizar, calificar y, en su caso, organizar las competiciones deportivas que tengan lugar en la Comunidad Autónoma, sin perjuicio de las competencias que esta Ley atribuye a las Federaciones Deportivas».

(2) La circular nº 7 que amplía la regulación de los JUDEX se dedica a las normas pasarelas de obligado cumplimiento en la categoría infantil para los deportes de asociación. Fue propuesta a la Administración tras la celebración de las jornadas de estudio y debate que anualmente revisan los Judex el 22 y 23 de junio de 2001 con la siguiente estructuración: «Los encuentros que hasta ahora constaban de dos mitades pasarán

- Entre las estructuras autonómicas (coordinador general y oficinas provinciales de los Judex) y las estructuras federativas, escolares o municipales como último escalón de la pirámide, los Judex disponen de once comités zonales de ámbito comarcal al frente de los cuales se encuentran docentes, directores de centros de enseñanza o profesores en municipios de la Extremadura rural, como signo inequívoco de la apuesta por la educación, de la apuesta por una filosofía formativa antes que cualquier otra;
- En los municipios menores a 20.000 habitantes, la estructura Judex se apoya en los 114 titulados superiores

---

a ser de cuatro periodos (cuartos), distribuyendo el tiempo de duración equitativamente cada cuarto (10 minutos).

- Habrá una parada mínima entre el primer y segundo periodo, y entre el tercero y cuarto, para señalar a la mesa los cambios que se producen (1 ó 2 minutos).
- En el intermedio (entre el segundo y tercer periodo) se establecerá un descanso de cinco a diez minutos que también será utilizado para efectuar los cambios pertinentes.

Todos los equipos deberán inscribir, como mínimo, ocho, nueve o diez jugadores/as en el acta: fútbol sala (8), voleibol (9) y balonmano (10).

- Todos/as los/as jugadores/as inscritos/as en el acta deberán actuar como mínimo en un periodo o set completo y obligatoriamente se efectuará, al menos, un cambio en cada periodo.
- En el último cuarto o set se podrán hacer todos los cambios que permita el reglamento con los/as jugadores/as que hayan participado con anterioridad en su periodo correspondiente.
- Se suprime la figura del «líbero» en la modalidad de voleibol por ser considerada una especialización prematura.
- El incumplimiento de estas normas conllevará la pérdida del encuentro por el tanteo acordado en las bases de competición de cada modalidad deportiva.

De acuerdo con lo tratado en las XII Jornadas de Estudio y Debate JUDEX, y para aclarar ante posibles modificaciones en sus bases de competición cuáles son las premisas ineludibles para la implantación obligatoria de las normas pasarelas en la categoría infantil de los deportes de asociación:

a) Es necesario, y por tanto obligatorio, establecer un número mínimo de inscripción de deportistas; tanto en el impreso de mutualización colectiva, como en el acta del encuentro.
b) Todos los jugadores inscritos en el acta deberán participar al menos en un periodo de tiempo (cuarto o set).
c) El periodo de tiempo en el que participa un deportista no debe ser discriminatorio en ningún caso para los considerados «suplentes»; es decir, se repartirán las sustituciones en los periodos y se evitarán los llamados «minutos de la basura».

En conclusión:

1. Deberán participar todos los jugadores, al menos un cuarto, en los tres primeros periodos y liberalizar el último periodo (en voleibol: cuarto y quinto sets) para que se alineen los jugadores que el técnico considere oportuno y se efectúen todos los cambios que se deseen y permitan los reglamentos.
2. En la categoría Alevín no se regulan normas pasarelas cuando se participa en convivencias (repartir los tiempos por igual entre todos los jugadores) ya que no existen ganadores, no vencidos, el premio es idéntico para todos los participantes.
3. Se establece un nuevo sistema de puntuaciones que cada federación deportiva adaptará a su propia modalidad, donde se prime la participación correcta:

No presentados una vez	-1 punto
Perdedores (sin cumplir normas pasarelas)	0 puntos
Perdedores (con normas) y empatados (sin normas)	+1 punto
Ganadores (sin normas) y empatados (con normas)	+2 puntos
Ganadores (con normas pasarelas)	+3 puntos

4. Los equipos que incumplan en tres ocasiones, durante la liga regular, las normas pasarelas no tendrán acceso a la Fase Provincial y/o Autonómica y, en caso de no cumplir las normas en alguna de estas fases, quedarán eliminados automáticamente.

o medios en Ciencias del Deporte o Magisterio específico en Educación Física que están contratados como dinamizadores deportivos en el ámbito rural, con el objetivo y compromiso concreto de que la planificación del deporte en todos los municipios se realice por profesionales en la educación y la actividad física.

Pero estas acciones, complementadas con el esfuerzo de mejora en las instalaciones deportivas o con el apoyo de monitores deportivos básicos en los municipios y de titulados medios en las actividades extraescolares de actividad física y deportiva, no esconden determinadas disfunciones que afrontamos desde las administraciones públicas con mayor o menor éxito. Entre otras, los escasos incentivos que se ofertan al docente en actividad física en los centros de enseñanza para que haga efectivo su compromiso con el desarrollo del deporte en horario no docente; o las estrategias y recursos que entre las federaciones y la administración deben estructurar para atraer al padre, al aficionado, al delegado o entrenador voluntarioso a dotarse de la base formativa y, en el mejor de los casos, a especializarse como técnico deportivo básico.

EL VALOR DE LA TOLERANCIA, LA IDENTIDAD Y LA COHESIÓN SOCIAL EN LA NORMATIVA ESTATAL: EL DERECHO A LA IGUALDAD EN LA PARTICIPACIÓN

La Dirección General de Deportes de la Junta de Extremadura, en el ámbito de sus competencias autonómicas, lleva ya varios años aceptando a los niños y adolescentes inmigrantes, residentes en Extremadura pero no españoles de pleno derecho, como beneficiarios a todos los niveles de los Juegos Deportivos Extremeños.

En Extremadura, como en tantas otras zonas de Europa, se concentra un importante número de población inmigrante, especialmente la magrebí en la comarca de Campo Arañuelo. Más de ocho mil familias marroquíes conviven en esta zona del noroeste de la región, desde hace años, llamadas por la mano de obra agrícola que produce la recolección del tabaco. Los niños y niñas de estas familias no sólo se integran con todos los derechos a los Judex, como cualquier otro escolar de Extremadura, sino que representan, caso de ser seleccionados, a la Comunidad Autónoma aún cuando la única constancia documental que posean sea su residencia y escolarización en un centro educativo de la Comunidad.

Esta utilización del deporte como herramienta de integración y de formación en el tiempo libre ha sido reconocida por la comunidad deportiva con sendos premios extremeños del deporte a la Escuela Municipal de Navalmoral de la Mata y a su club de atletismo, cantera de buena parte de los seleccionados extremeños para los Campeonatos de España Escolar en el campo a través, el fondo y el medio fondo.

Así, la Junta de Extremadura instó al Consejo Superior de Deportes a que se flexibilizaran las condiciones para aceptar a estos deportistas en los Campeonatos de España Escolares y de la Juventud, flexibilización traducida en las normas de organización de la presente temporada que aseguraba también el derecho a ser representantes de la Comunidad Autónoma y que debe trasladarse a las reglamentaciones federativas con urgencia.

Sin embargo, conseguido este valor de cohesión social y territorial con su derecho a representar a su comunidad de residencia, durante las dos últimas temporadas el valor de la igualdad de oportunidades para los deportistas escolares sin discriminación por su residencia urbana o rural se ha visto cercenado con la sustitución de las selecciones autonómicas en la categoría infantil

en beneficio de los clubes campeones de la liga autonómica escolar.

No sólo esta medida fomenta la competición frente a la participación sino que polariza en los clubes más poderosos la participación en competiciones nacionales y, lo que es más grave, la emigración o discriminación del deportista en el ámbito rural sobre el urbano. Si con esta medida se ha pretendido poner un parche a la reclamación de distintas nacionalidades y regiones a estar representadas en competiciones internacionales absolutas por sus selecciones autonómicas, craso error: el daño a unas señas de identidad regionales en el ámbito nacional, por un lado, y la pérdida de talentos deportivos que no se encuentren residiendo en las ciudades sedes de los clubes más poderosos rompe de cuajo los presupuestos sobre cohesión social, igualdad y participación a los que hemos hecho referencia en nuestra exposición.

LA DEFINITIVA INCORPORACIÓN DEL DEPORTE AL ÁMBITO EDUCATIVO

Los retos de futuro para que el deporte se convierta en la principal vía de transmisión de valores desde el ocio y el tiempo libre pasan por convertir los centros docentes en Centros de Animación Deportiva para el propio centro, el barrio y sus zonas de influencia. Abrir estas instalaciones fuera del horario lectivo redundará sin duda en el fomento de los hábitos deportivos saludables, especialmente entre la población escolar.

Pero el éxito de una revitalización del centro escolar como centro deportivo pasa necesariamente por desarrollar el tejido asociativo en esos centros, potenciando figuras como la Agrupación Deportiva Escolar que recoge la Ley del Deporte de Extremadura, creando clubes deportivos en la universidad pública y al amparo de las escuelas municipales para amortiguar la excesiva, casi monopolística, oferta de los clubes privados.

Primar la participación sobre la competición, extender y ampliar el Plan de Instalaciones Deportivas Escolares que nació al amparo del Plan de Extensión de la Educación Física Escolar en 1986, ampliar la oferta en nuevas modalidades o especialidades deportivas que acerquen la estructura del deporte escolar a la nueva realidad sociodeportiva del país, e incrementar los horarios curriculares y no curriculares de educación física y actividad deportiva en el centro escolar y en todos los niveles educativos son el resto de pilares para revitalizar el deporte de base como vehículo de valores y de cohesión ciudadana.

Por encima de los éxitos del deporte de alto nivel, propio de una estrategia distinta pero no ajena al diseño que se haga del deporte escolar y de la universalización de la práctica del deporte, la apuesta por el deporte escolar con los valores desgranados en este artículo contribuyen, ante todo, a la construcción de una sociedad más justa, más igual y tolerante, en la que la práctica deportiva sea una extensión de la formación de la persona en su tiempo de ocio. Su apuesta es una apuesta por la convivencia.

EL PAPEL EDUCATIVO Y LA RESPONSABILIDAD DE LOS ENTRENADORES DEPORTIVOS. UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS INSTRUCCIONES A ESCOLARES EN FÚTBOL DE COMPETICIÓN

JESÚS VICIANA RAMÍREZ (*)
MIKEL ZABALA DÍAZ (*)

Resumen. El papel educativo del deporte es un tema asumido y trabajado por el docente de Educación Física (EF), sin embargo, en tiempos extralectivos este valor educativo parece que se olvida incluso por los propios responsables de la formación de los jóvenes deportistas. En este trabajo presentamos una revisión relacionada con esta problemática y se aportan datos de una investigación sobre el análisis de contenido de las instrucciones del entrenador deportivo en categorías de fútbol base durante la competición, que pone de manifiesto la relación entre un deporte mayoritariamente practicado por jóvenes en edad escolar como el fútbol y su escasa vinculación con conductas educativas o pro *fair-play*.

Abstract. The educational role of sport is an accepted issue and something that the P.E. teacher works on, however, in extra-curricular training this educational value seems to be forgotten even by the same people who are responsible for training the young in sport. In this paper we present a review related to this problem and some data are given about an investigation about the analysis of the content of the instructions given by the sport trainer in lower football categories during competition, which shows the relationship between a sport which is practiced mainly by young people of school age such as football, and the minimum relationship with educational behaviour or *fair-play*.

INTRODUCCIÓN

La problemática social del deporte. Sobre las actitudes y valores de la sociedad actual

El deporte, como el ámbito escolar en general, tiene una parte instructiva y una parte educativa. Esta vertiente educativa se acentúa cuando hablamos de practicantes-deportistas en edades escolares, donde desligar la práctica deportiva de la propia EF como área curricular es casi un incumplimiento de la propia filosofía deportiva que ya partía de la Grecia clásica y de los principios éticos que abanderan el espíritu olímpico del deporte. Además el año 2004 resalta este aspecto con la conmemoración del *Año Europeo de la Educación por el Deporte* [1].

(*) Universidad de Granada.

(1) En el acta de reunión de la Comisión Nacional del «Año Europeo de la Educación por el Deporte 2004», aparecen dos temas muy interesantes que apoyan este artículo: hincapié en la for-

Fecha de entrada: 29-03-2004 Fecha de aceptación: 28-06-2004

La propia Carta Europea del Deporte de 1992 (donde los diferentes ministros europeos durante su séptima Conferencia en Rodas revisaron los preceptos de la anterior «Carta Europea del Deporte para Todos» producto de la primera Conferencia de 1975) establecía, como objetivo principal del Consejo Europeo, un plan estratégico para unificar los principios y procedimientos del deporte en Europa, comenta y regula aspectos tan importantes del deporte como el aumento de la salud física y mental de quienes lo practican, la unificación de los intereses de los pueblos o directrices políticas para el derecho a la ejercitación física de todos los europeos. Más concretamente en el ámbito social, de las actitudes y los valores (donde centramos nuestro artículo), reconoce la gran influencia social del deporte, la influencia sobre el desarrollo humano, el respeto de las bases morales y éticas, así como la necesidad de controlar y erradicar la violencia y el dopaje. Además, en sus artículos 1 y 9 destaca, respectivamente, la importancia del papel de la EF en los centros escolares y el papel de los implicados en la dirección o supervisión de las actividades deportivas, tales como los monitores y entrenadores de jóvenes deportistas.

La antigua Universidad Internacional Deportiva[2] (UNISPORT), ahora Instituto Andaluz del Deporte (IAD), editó a principios de los años noventa los denominados *Papeles del Deporte*, una colección de cuatro cuadernillos que afrontaban en gran medida la problemática educativa del deporte y orientaban a los profesionales hacia dónde tenían que enfocar sus enseñanzas y objetivos con población infantil y juvenil. Una idea muy acertada que contribuía a la información y elección de métodos correctos de desarrollo del deporte, ante la problemática social, ética y moral a la que va ligado.

En los años 1994-96, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), abordó igualmente la enseñanza deportiva en los centros escolares con una colección de monográficos[3] para orientar la correcta enseñanza del deporte en el ámbito educativo. En el primer libro que introducía la colección, *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*, Hernández y Velázquez (1996) trataron el gran incremento de alumnos que habían recibido EF escolar desde 1980 hasta principios de los noventa, casi el doble según García Ferrando (1992 y 1997), y Mateo y Navarro (1992), con el consecuente beneficio aportado por el papel educativo del deporte a todos los escolares que disfrutaban de ella.

En el campo legislativo también se han tomado medidas para regular el comportamiento violento en el deporte. Tal es el caso del *Comité Español de Disciplina*

---

mación del docente y la incidencia en los esfuerzos para que el deporte y sus actuaciones sean más educativos. Además, entre sus siete objetivos generales aparecen los dos siguientes: *Sensibilización de las instituciones de formación y deportivas acerca de la necesidad de cooperar en pro de la función educativa del deporte y de su dimensión europea a tenor del gran interés que muestra la juventud por todas las modalidades deportivas* , y *Examen de los problemas relacionados con la formación escolar de jóvenes deportistas y con los jóvenes deportistas de alto rendimiento.*

(2) Creada por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía por Decreto 86/1986 de 7 de mayo, en el artículo 2 se concedía a este centro: «... como funciones: la investigación, estudio, documentación y difusión de las ciencias de la cultura física y el deporte para la aplicación práctica de estos conocimientos a la realidad andaluza».

(3) Colección correspondiente al *Plan de Promoción de la Actividad Física y Deportiva Extraescolar y de Apertura de Centros en Horario Extralectivo* como extensión de la Educación Física, donde además pude participar y contribuir en la autoría del monográfico correspondiente al deporte del Voleibol junto a los profesores SANTOS DEL CAMPO y DELGADO NOGUERA. Igualmente, como continuidad a este programa de dinamización deportiva en centros escolares se preparó la edición de CD de dopaje y juego limpio para su aplicación en las escuelas en el año 2003.

Deportiva[4], la *Comisión Nacional contra la Violencia en los espectáculos deportivos*[5] o del *Reglamento para la Prevención de la Violencia en los Espectáculos Deportivos*[6].

Por tanto, podemos decir, que desde las diferentes entidades e instituciones públicas se ha abordado este tema en algún momento[7], pero no con toda la efectividad y el éxito que sobre la población debiera haber tenido, a la vista de los resultados. De hecho la propia Ley del Deporte [8] abordaba la problemática de la violencia en el deporte en su Título IX y parcialmente en los Títulos X y XI, lo cual proporciona un claro reflejo de la preocupante relación violencia-deporte que se arraiga en nuestra sociedad.

La filosofía educativa debe inundar los comportamientos del deporte en edades escolares[9]. Esta filosofía que aparecía ya en los orígenes del deporte reglado de las *Publics Schools* inglesas de finales del siglo XIX, se ha visto enormemente transgredida en los espectáculos deportivos de alto nivel. En el pasado año 2003 han ocurrido incidentes entre espectadores, aficionados y las fuerzas de seguridad, incluso ha habido muertes relacionadas con el deporte por comportamientos antisociales de quienes no respetan los resultados, decisiones arbitrales o la integridad ajena en diferencias de opinión, y que además se ven incitados por una masa social que lleva al extremo su radicalismo más visceral.

Otros agentes de influencia sobre la actitud de los niños en la relación deporte-violencia

En todo el entramado deporte-agresividad-violencia no debemos olvidar el importantísimo papel que tienen los medios de comunicación, fundamentalmente la televisión y la prensa, a los cuales se les unen los contenidos mediáticos de internet e incluso el cine, que intervienen activamente en la difusión y opinión popular de la violencia en el deporte.

Lejos de la transmisión de información a través de un canal determinado, presentándola adecuadamente y estimulando la comprensión objetiva del contenido por parte del receptor[10], la televisión, la prensa y los contenidos mediáticos en general, intervienen activamente en la propia información manipulando, en ocasiones, su contenido, o cargando de sensacionalismo la transmisión, lo cual provoca nuevos estados de inquietud en la gran masa social que recibe la noticia. Multitud de estudios enfocados a este tema avalan la influencia que estos agentes ejercen sobre la audiencia, la política, la sociedad en general y, por tanto, sobre los actuales y potenciales futuros deportistas (Etxeberría, 2001; Blain, 2002; Stiehler y Marr, 2002; Cere, 2002).

Ya Sartori (1998) comentaba este aspecto indeseable, quizás un tanto radicalmente, de la televisión como agente

(4) En la Ley del Deporte 10/1990 (Títulos XI y XIII) y RD 1591/1992, de 23 de diciembre, BOE núm. 43, de 19 de febrero. Orden de 2 de abril por la que se regula el régimen interno de actuación del Comité (BOE núm. 86, de 9 de abril).

(5) Estrasburgo, 19 de agosto de 1985. BOE núm. 193, de 13 de agosto de 1987.

(6) R.D. 769/1993, de 19 de junio de 1993, BOE núm. 146 y R.D. 1247/1998, de 26 de junio de 1998, BOE núm. 152.

(7) Recientemente, el propio Ministerio de Educación Cultura y Deporte ha editado textos monográficos dedicados a este tema, concretamente *Valores sociales y deporte:* Fair play *versus violencia* (2000) y *Política y violencia en el fútbol* (1998).

(8) Ley del Deporte 19/1990, de 15 de octubre, modificada posteriormente por la Ley 50/1998, de 30 de diciembre, y la Ley 53/2002, de 30 de diciembre, ambas de Medidas Fiscales, Administrativas y de Orden Social. BOE núm. 313 de 31 de diciembre de 1998 y de 2002, respectivamente.

(9) Barbero hace referencia a estos valores idealistas del deporte, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15 (1992)*.

(10) Definición modificada de Cubo (2000) sobre la comunicación (en C antón, 2003, p. 297).

negativo de influencia social, incidiendo en la manipulación de las masas y en la creación de una cultura basura basada en las imágenes. Se transforma aquí la capacidad de transmitir las historias con fines educativos por parte de los responsables de la educación (De Pablos, 2000), en todo lo contrario, o sea, en la manipulación social y, posiblemente en muchos casos, sin ser conscientes de dichas consecuencias (Barón, 1990).

La familia, los padres, tienen también demostradas influencias sobre la actividad deportiva de los sujetos (Araya y Salazar, 2002; Kirk y MacPhail, 2003; Fiore, 2003). En general, la cultura deportiva y el grado de implicación de dichas familias en la actividad deportiva de sus hijos marcan las relaciones sociales en un club deportivo, así como las opiniones de los entrenadores. Kirk y MacPhail (2003) encontraron tres categorías de padres según su grado de implicación: los no asistentes al club ni a los entrenamientos, los meros espectadores y los que se implicaban en la gestión. Estas categorías influían a la hora de que dichos padres comprendieran la práctica de sus hijos de una manera o de otra, los valores que despertaban en ellos, así como las expectativas que se creaban de la actividad deportiva de sus hijos.

En este mismo sentido, Hellstedt (1990) comprobó la influencia negativa de la presión familiar de los padres hacia sus hijos deportistas para la consecución de logros en la competición, lo cual nos puede hacer pensar que dicha presión pueda ejercer una influencia directa en los comportamientos deportivos morales y éticos de los jóvenes deportistas para conseguir los logros que esperan sus progenitores.

La influencia familiar se extiende también a la concepción social del deporte que tienen los niños a su cargo. Velázquez y Hernández (2003) estudiaron a 1199 niños y niñas de último ciclo de Primaria en la Comunidad de Madrid, a través de cuestionarios y grupos de discusión. Los resultados, entre otros, mostraron que los chicos sí hablaban en un alto porcentaje (sobre el 70%) de deporte en sus casas con sus familias[11], sin embargo se obtuvieron resultados menores al 50% cuando se trata de orientar a los hijos hacia su comportamiento ético y moral cuando hacen deporte por parte de los padres. Además, en una minoría de las familias, se usan con mucha frecuencia conductas negativas desde el punto de vista educativo cuando se ve un espectáculo deportivo en casa (insultan a jugadores, árbitro, etc.).

El fútbol como máximo representante social de la relación de la relación deporte-violencia

Todo fenómeno deportivo tiene una gran repercusión social, y el fútbol en concreto presenta características que lo convierten en un fenómeno más que deportivo: un club es más que un club, representa a una ciudad, a una región, a un país; en un partido de fútbol se libran a veces rivalidades entre pueblos vecinos o entre capitales rivales; el fútbol mueve enormes cantidades económicas, no sólo por los contratos y fichajes de jugadores y entrenadores, sino en publicidad; es objeto de un interés periodístico incomparable con ningún otro fenómeno social; concentra mayor número de personas que ninguna otra manifestación social y ofrece la revancha, porque todas las competiciones suelen tener partidos de ida y vuelta, en casa y fuera, además con una fecha fija y conocida con mucha antelación. El espectáculo deportivo del fútbol, por todo ello, presenta importantes cuestiones que afectan a la seguridad ciudadana y al orden público (Bayona, 1995, p. 279). Es precisamente debido a la gran influencia social que tiene el fútbol por lo que le dedicamos

(11) Habiendo diferencias significativas entre chicas y chicos, a favor de éstos últimos.

este apartado especial en nuestro artículo (alrededor de dos millones y medio de españoles lo practican, con un total de más de 650.000 licencias [12] y siendo aproximadamente cinco sextas partes las correspondientes a niños en edades escolares).

Además ocurre que este deporte es el más polémico, violento y el que provoca desórdenes sociales más importantes en nuestro país, y me atrevería a decir que en Europa. El problema como comenta Bayona (1995, p. 279) es que en las últimas décadas ha aparecido una violencia incluso organizada, ya no es sólo disciplina deportiva, sino un problema de seguridad. Numerosas publicaciones confirman el hecho de que la violencia, el asociacionismo radical, los comportamientos agresivos y antisociales están presentes en el fútbol.

En el ámbito del comportamiento moral y social del joven futbolista (Cruz, Boixadós, Valiente y Capdevila, 1995; Stephens, Bredemeier y Shields, 1997; Ommundsen, Roberts, Lemyre y Treasure, 2003), en la mediación de los medios de comunicación que perjudican las conductas sociales (O´Donnell, 2002; Berstein y Blain, 2002; Cere 2002), en los comportamientos violentos en general (Frankl, 2003), en los grupos radicales y sus influencias sociales y culturales en relación con la violencia (Bodin, 2002; Hare, 2002; Johansson, 2003; Pearton, 2003), la violencia en las familias provocadas por el fútbol como espectáculo (Fiore, 2003), racismo y otros comportamientos marginadores en el fútbol (Evans y Rowe, 2002), violación de las leyes (Beckham, 2001), y un abanico sin fin que justifican que el ámbito de estudio y de actuación pueda y deba ser este deporte tan practicado y que tantas pasiones remueve en nuestra sociedad.

Por el contrario, una actividad físico-deportiva bien encauzada mejora la condición física, el desarrollo psicosocial del niño (Linaza y Maldonado, 1987 y Boixadós y otros, 1998) la autoestima y el autoconcepto de los jóvenes que la practican, y consecuentemente una mejor adaptación social, tal y como señalan Roberts y Treasure (1993). Igualmente, como comentan Cruz y otros (1996), el entorno deportivo ayuda al desarrollo moral de los participantes cuando se juega conforme a unas reglas de comportamiento, siguiendo el espíritu del *fair-play*.

Por tanto, creemos imprescindible que los comportamientos y las actitudes de los propios protagonistas de este deporte sean ejemplares (árbitros y jueces, directivos, jugadores y, por supuesto, los entrenadores, objeto de estudio en la segunda parte nuestro artículo), influyendo positivamente en los comportamientos de todos los sectores sociales a los que afectan. Y pensamos que la actuación de los educadores-entrenadores deportivos en esta modalidad: el fútbol, tiene un papel fundamental en nuestra sociedad, más aún cuando tratamos edades frágiles en cuanto a la opinión y personalidad se refieren, como son las escolares.

El papel del profesor de educación física y del entrenador deportivo

El desarrollo de las dos vertientes del deporte comentadas al inicio de nuestro escrito, instructiva y educativa, corresponde a los profesores de EF en horario curricular y a los entrenadores deportivos en el extracurricular y extraescolar, ya que se encargan de enseñar los contenidos deportivos y de educar a los jóvenes deportistas que tienen a su cargo hacia la aceptación y regulación de sus comportamientos, ante circunstancias adversas de presión grupal, ante resultados favorables y adversos, ante la presión y el ánimo del público, etc.

(12) Concretamente 671.581 licencias, según fuentes de la propia Real Federación Española de Fútbol, con fecha de 30 de junio de 2003.

La parte instructiva abarca la transmisión de los contenidos propios del deporte a los deportistas jóvenes que los van practicando: las técnicas correctas de golpeo del balón, de fintar (regatear), las reglas del juego de competición, las acciones tácticas individuales y grupales, etc., al mismo tiempo se van desarrollando el arte y la elegancia de la ejecución propia de la técnica que conforman el estilo personal.

Sin embargo, la parte educativa del deporte está en muchas ocasiones olvidada por quienes se encargan de desarrollarlo. Este problema se acentúa en las edades escolares donde la parte oculta del currículo es enormemente influyente en los comportamientos (Apple y King, 1985; Hernández, 1996; Barbero, 1996), esto es, edades donde la personalidad está muy influida por los ídolos deportivos, por los padres, profesores y, por supuesto, por los entrenadores deportivos, que aglutinan una pincelada de todos los anteriores y por lo cual les convierten en un enorme potencial de influencia. Barbero (1996, p. 24) resalta que el profesor de EF es especial en este sentido, ya que nuestra asignatura favorece un clima más informal y mayor contacto y confianza con los alumnos que provocan una influencia mayor sobre ellos[13].

Por otro lado, los hallazgos de la revisión realizada por Silverman y Subramanian (1999) mostraron que la intensidad afectiva hacia la actividad física disminuía notablemente entre los estudiantes universitarios respecto a los de Secundaria y Primaria. Este mismo resultado se obtuvo por Velázquez y Hernández (2003, p. 375) cuando confirmaron que los niños de 10-14 años (último ciclo de Primaria y primero de Secundaria) de Madrid se pronunciaron en un 91,1% en contra de la idea de que el deporte constituya una práctica en la que ganar sea lo más importante[14].

De nuevo en el estudio de Velázquez y Hernández (2003, p. 377), se obtuvieron resultados preocupantes sobre la relación violencia-deporte, ya que un no elevado, pero sí alarmante 14,4% de los niños encuestados justificaban los comportamientos antideportivos de los grupos hinchas de los equipos, con argumentos como que son los que más animan o que son los mejores aficionados. Además, profundizando en la cuestión y apoyando lo que hemos señalado anteriormente, comentaron que esta justificación de los grupos radicales se acentúa conforme la edad del niño avanza, pasando de un 12,3% en 1º de Primaria (6 años) a un 17,6% en 2º de Secundaria (16 años), y viceversa, pasan de un 31,3% en Primaria a un 22,9% en Secundaria cuando se trata de rechazar, por ser molestos y desagradables, a dichos grupos radicales[15]. Esto viene a confirmarnos que la edad influye en las opiniones de los niños sobre la relación violencia-deporte, siendo las edades próximas a las universitarias las críticas para el cambio de opinión (último ciclo de Secundaria y Bachillerato)

Esto mismo ocurría con los comportamientos y actitudes de juego limpio-agresividad en la competición deportiva. Por tanto, las edades comprendidas entre 14-18 años aproximadamente, son las más adecuadas para intervenir y son los profesores de EF y los entrenadores deportivos los agentes más preparados para hacerlo en el ámbito social del deporte.

---

(13) En un grupo de discusión de COU se dio la siguiente intervención que apoya el argumento expresado: «Con un profesor de Educación Física puedes hablar de cosas que nunca hablarías con uno de Literatura. No sé es otro trato, es más que de profesor, de amigo, lo tratas como uno más de los alumnos; se sabe que es profesor y que se tiene que imponer y todo eso. Hay más confianza».

(14) Atribuido a la buena labor de los profesores de EF de la Comunidad de Madrid y confirmado por los datos cualitativos de los grupos de discusión que emplearon en su investigación.

(15) Datos confirmados a través de la triangulación con el grupo de discusión.

En el número 56 de *Apunts. Revista de Educación Física y Deportes* de la Universidad de Barcelona (Viciana, 1999, p. 11), publicamos una tabla que mostraba la relación entre el currículo normativo de EF de Secundaria y los diferentes estilos de enseñanza de Delgado (1991), a través del análisis de contenido desarrollado en el bloque de contenidos de juegos y deportes. Posteriormente, en un curso de actualización del profesorado de EF de Primaria en Sevilla, presentamos un nuevo análisis del currículo, esta vez del bloque de contenidos de los juegos de la etapa de Primaria (en documento no publicado). Observamos en la siguiente tabla un resumen de ambos resultados que muestran la relación entre el deporte curricular de la EF y el tipo de enfoque y metodología que el profesor debe desarrollar:

TABLA I

Análisis de contenido del Juego y de los Juegos y Deportes de Educación Primaria y E. Secundaria, respectivamente. Orientación metodológica para el docente de Educación Física y frases del currículo de la Junta de Andalucía

METODOLOGÍA PARA UTILIZAR POR EL DOCENTE. ESTILO DE ENSEÑANZA (SEGÚN DELGADO, 1991). PORCENTAJE DE APARICIÓN EN EL TEXTO RESPECTO A LOS DEMÁS	FRASES EXTRAÍDAS DEL CURRÍCULO OFICIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE ANDALUCÍA
E. PRIMARIA: Análisis de contenido del bloque de contenidos de Juegos (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía)	
Estilos SOCIALIZADORES (71,44%)	- Erradicar situaciones de agresividad, violencia y desprecio hacia los demás. - El juego como relación con los demás y disfrute creativo del ocio. - Conocer el entorno social y cultural. - Aceptación de limitaciones. - Desarrollar actitudes y hábitos cooperativos y sociales basados en tolerancia, respeto y aceptación de normas de convivencia.
Estilos INDIVIDUALIZADORES (14,28%)	- Ajustarse a intereses de los alumnos.
Estilos PARTICIPATIVOS (14,28%)	- Participación activa individual y en equipo.
E. SECUNDARIA: Análisis de contenido del bloque de contenidos de Juegos y Deportes (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía)	
Estilos SOCIALIZADORES (43,75%)	- Aceptación de reglas y normas. - Valores educativos del deporte. - Relaciones de amistad. - Trabajo en pro de un fin común.
Estilos INDIVIDUALIZADORES (31,25%)	- Adaptación a diferentes edades y niveles. - Aceptación de limitaciones. - Superación y autoexigencia personal.
Estilos COGNITIVOS (12,15%)	- Capacidad de reflexión y crítica.
Estilos PARTICIPATIVOS (12,15%)	- Practicar diferentes papeles en el deporte. - Participación activa en el deporte.

Aun conociendo que en la etapa de Educación Primaria no tienen los deportes un tratamiento específico, sino que parten desde el juego (juego modificado y predeportivo), sabemos que los juegos se encaminan al aprendizaje deportivo en un grado que progresivamente es mayor conforme avanzan los ciclos de esta etapa. Asimismo, el niño de estas edades escolares juega a diferentes deportes en los recreos y en sus ratos libres, al margen de poder jugar en equipos organizados y federados en tiempo extraescolar. De hecho, todos los autores que tratan la iniciación deportiva sitúan los comienzos del niño con el deporte en edades correspondientes a los dos primeros ciclos de Primaria (Álvarez del Villar, 1983; Añó, 1985; Wein, 1988; Antón, 1989; etc.). Podemos considerar por tanto, que desde los 7-8 años, el niño ya juega a algún deporte y, preferentemente, se inicia y desarrolla en el colegio.

Como observamos en la tabla I, el análisis realizado al texto normativo del currículo, muestra una inclinación importante de la intención de la Administración Educativa hacia la *socialización* cuando hablamos del deporte. Tanto en la etapa de Primaria como en la de Secundaria, los mayores porcentajes de referencias del texto se dirigen a la socialización, al desarrollo de valores positivos y al empleo de estilos de enseñanza que favorezcan la interacción grupal. Vemos ahora algunos ejemplos del texto normativo que reflejan la tendencia socializadora en estas dos etapas:

> Debe valorarse la participación individual y en equipo, la práctica del juego en sí y no en función del éxito o el fracaso, y la erradicación de las situaciones de agresividad, violencia y desprecio hacia los demás. Es necesario también propiciar la aceptación de las limitaciones propias y ajenas, la integración en el papel que le corresponde y el respeto de las normas y reglas establecidas (BOJA, Decreto 105/1992, currículo de Educación Primaria).

> En todo caso es necesario aprovechar las posibilidades educativas que el deporte ofrece como: acatar las reglas, las normas, las decisiones, el respeto y la tolerancia hacia el juez y los adversarios, la aceptación de la derrota, el aprender a recibir la victoria sin estridencias y el establecimiento de relaciones de amistad y afecto entre compañeros y eventuales adversarios (BOJA, Decreto 106/1992, apartado del bloque de contenidos de *Juegos y Deportes* del currículo de Educación Secundaria Obligatoria).

Parece claro, por tanto, que la actuación del profesor de EF en las clases debe ir enfocada a dicha socialización, resaltando los aspectos más positivos que el deporte nos ofrece, y rechazando los «antivalores deportivos» que denominan Hernández y Velázquez (1996, p. 104), refiriéndose al juego duro, la agresividad, consumo de estimulantes, confundir o intimidar a los jueces, actuar en el límite de lo permitido, provocar a los contrarios, etc.

Además Velázquez y Hernández (2003, p. 391) comprobaron que un porcentaje minoritario, pero importante, el profesorado no incluye intervenciones didácticas en EF para inculcar patrones éticos y morales deseables en el comportamiento deportivo de los jóvenes y que este porcentaje es mayor conforme avanza la etapa de Secundaria.

El papel del entrenador deportivo

Ortega (1997) fundamenta que la socialización entre los escolares es un proceso oscuro que se escapa a las intenciones curriculares y el dominio de los docentes de la escuela. El proceso de aprendizaje de comportamientos sociales no sólo depende de los adultos, sino que ocurren unos centímetros más abajo de la mirada de los profesores responsables de la educación (Ortega, 1997, p. 146), dando lugar a los esquemas de dominio-sumisión que incluyen convenciones moralmente pervertidas e injustas. A nuestro parecer, el deporte es un magnífico vehículo para contrarrestar estas relaciones, es una manera de aceptar

reglas del juego conocidas a la luz de todos los que observan el hecho deportivo, dando pie a que los niños, ya sean favorecidos o desfavorecidos en otros ámbitos de la educación muestren sus destrezas y se desenvuelvan en un entorno de respeto y bajo el control de los jueces del deporte y los entrenadores deportivos. He aquí el papel tan importante que los entrenadores deben realizar, fomentando este respeto mutuo y la diversión propia de la acción motriz.

En los títulos tres y cuatro de la serie ya comentada de *Papeles del Deporte* de UNISPORT en 1993, tratan de lleno la principal problemática que tratamos en este artículo desde dos enfoques: *Cómo tratar a los niños que hacen deporte* y Fair-play *en el deporte. Un manual para el entrenador.* El primero, elaborado por la Comisión Australiana para el Deporte (*Australian Sports Commission)*, resume en un decálogo las principales indicaciones para fomentar actitudes positivas en el deporte. Y el segundo, Fair-play *en el deporte. Un manual para el entrenador*, representa un modelo de comportamiento del jugador en el campo, define el *fair play* con valores como la integridad, honestidad y respeto, e identifica al entrenador como una persona con espíritu deportivo que cree y enseña que el deporte es una opción ética, que forma el carácter y las actitudes.

Muchos son los autores que coinciden con nosotros en la preocupación por estudiar el papel del entrenador para solventar este problema social desde las categorías inferiores de la competición deportiva [16], reconociendo el papel tan importante que dichos entrenadores desempeñan en la educación social y moral de la conducta deportiva (Smoll y Smith, 1987; Smith y Smoll, 1991; Lorenzo, 1997; Cruz, 1994, 1997, 2001).

Concluyendo

Es, por todo lo visto anteriormente que nos planteemos las causas y los orígenes del problema para poder enfrentarnos a él y comprobar, con nuestras investigaciones, la efectividad de diferentes estrategias para atajarlo, o al menos paliar sus efectos. Quizás, como hemos dejado entrever en las líneas anteriores, dicha cuestión debiera ser tratada desde un punto de vista educativo para erradicar, desde los comienzos, los problemas sociales futuros. Varios frentes de actuación podemos abordar:

- Plantearse, y en su caso replantearse, el enfoque desde la EF lectiva. Observando e investigando la metodología de enseñanza que se utiliza, los sistemas de evaluación que emplean los profesores, así como las influencias que estos sistemas tienen sobre los valores y comportamientos que fomentan en los escolares.
- Analizar y retroalimentar a los medios de comunicación, fundamentalmente la televisión y prensa, sobre cómo enfocan las noticias y qué noticias difunden, así como qué influencias tienen sus métodos y contenidos de información sobre las opiniones y el comportamiento de nuestra sociedad.
- Investigar a los formadores deportivos extracurriculares que tienen a su cargo a niños y jóvenes en edades escolares. Se trataría, en definitiva, de analizar el papel formativo de los entrenadores deportivos haciéndoles conscientes de la importancia de su papel y sus influencias sobre el comportamiento de los jóvenes a su cargo.

(16) Ibáñez (1997) destaca la necesidad de homogeneizar la formación del entrenador deportivo español, debido a la falta de uniformidad en las federaciones deportivas, a la inexistencia de un marco jurídico regulador, la ausencia de equiparación académica en la formación de técnicos y la consecuente diversificación de su currículo formativo.

Desde este último punto de vista hemos realizado nuestra investigación y, por tanto, esta segunda parte de nuestro artículo: ¿Cuáles son los contenidos de las instrucciones del entrenador de fútbol base? ¿Están dichas indicaciones en consonancia con la Carta Europea del Deporte, con el *fair play* y con el comportamiento social deseado para erradicar la violencia y fomentar los valores positivos del deporte? Quizás como perspectiva futura debamos comprobar qué comportamientos induce y qué consecuencias tienen las indicaciones del entrenador de fútbol base con los jóvenes en edades escolares. Concretamente, hemos querido abordar este papel del entrenador desde el deporte rey, el fútbol, ya que es el que más difusión social y cultural tiene en España, y el que más incidencia puede tener en la formación de la personalidad y el comportamiento social de los escolares por su alto índice de participantes federados y no federados, además de ser uno de los deportes que más violencia genera en Europa.

INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LAS INSTRUCCIONES DE LOS ENTRENADORES DE FÚTBOL BASE A SUS JÓVENES DEPORTISTAS EN COMPETICIÓN

Varios pilares teóricos sustentan la investigación realizada: la reflexión como mediadora de la conducta social, ya utilizada por Trianes (1996a); el clima de aula o, en nuestro caso, la adaptación al clima deportivo, usado igualmente para la solución de conflictos sociales por los humanistas (Erwin y otros, 1995; Bosworth, 1995); y fundamentalmente, el enfoque sociocultural (Bernstein, 1975; Mayoral, 1996; Trianes, 1996b) que utiliza al profesor, en nuestro caso al entrenador deportivo, para actuar de mediador y conseguir las metas socioeducativas a través de la palabra y la conducta modélica.

El uso de la reflexión como mediadora de la conducta no deseable, así como de la conducta deportiva para buscar el éxito es una herramienta fundamental en el cometido de los entrenadores deportivos para la concienciación de los jóvenes deportistas de sus acciones antisociales y para la comprensión del juego deportivo en el contexto de la competición (Viciana, Delgado y Del Villar, 1997). Igualmente, el entrenador deportivo debe fomentar el clima deportivo ideal para que el respeto y los valores positivos se fomenten en el deporte, así como atender empática e individualmente a los jugadores para que éstos se sientan respaldados y escuchados por su entrenador. Pero es el enfoque sociocultural el que mejor explica la adecuación de la intervención del entrenador a través de las instrucciones que aporta a su equipo en competición o en los entrenamientos. Una intervención concienciada al cambio de la conducta social no deseable en el deporte sería una importante vía de solución en las edades críticas de la juventud.

Nuestro estudio no es experimental, no intentó evaluar la conducta antisocial, violenta o indeseable en los futbolistas escolares para luego actuar a través de los entrenadores deportivos, sino que sólo se limitó a la descripción o diagnóstico para confirmar cuál era la dinámica de los entrenadores en este ámbito. La intención era responder a la incógnita de ¿cuáles son las instrucciones que el entrenador deportivo en edades escolares aporta a sus jugadores en competición?, y en consecuencia, responder a la cuestión principal ¿son estas instrucciones adecuadas para fomentar un espíritu de deportividad y, por tanto, intervenir en el sentido adecuado en estos momentos críticos de la educación deportiva?

En él estudiamos el análisis de las instrucciones de diez entrenadores de fútbol andaluces en categorías cadetes y juveniles en otros tantos partidos de competición provincial, regional andaluza y nacional.

Los jóvenes futbolistas a quienes iban dirigidas dichas instrucciones tenían unas edades comprendidas entre los 15 y los 17 años, que como ya hemos señalado en la primera parte de este artículo, son las edades críticas en el cambio de actitud ante la violencia y las conductas antideportivas. Veamos un resumen de dicho estudio.

Antecedentes del estudio

A continuación detallaremos algunos de los estudios que tienen más relación con el nuestro. Desde los diferentes tipos de entrenadores clasificados por los diversos autores, pasando por estudios en diferentes modalidades deportivas que utilizan metodologías parecidas a la utilizada por nosotros y cuyos resultados son perfectamente aplicables al ámbito social, hasta centrarnos en los estudios dentro del ámbito social y ético del comportamiento del jugador de fútbol en edades escolares.

En el ámbito de la formación de entrenadores deportivos hemos hallado diversos estudios que manifiestan la preocupación en este campo desde hace algo más de dos décadas. En dichos estudios se establecen modelos de entrenadores según el carácter de su dirección del equipo, tanto en entrenamiento como en competición. Así, Tausch (1977), Chelladurai y Haggerty (1978), Tutko y Richards (1984), Martens y otros (1989), Sánchez (1994), Ibáñez (1996), Ibáñez y Feu (2000), clasifican los modelos de entrenadores siguiendo criterios de clasificación parecidos que se resumen en dos fundamentalmente: estilos de dirección y conducción de los entrenamientos y competición, y personalidad y actitud de los entrenadores. En estos modelos se destacan entrenadores con estilos autoritarios, democráticos y permisivos, así como entrenadores con un estilo más cercano al ámbito social: sociointegrativos, participativos o cooperativos (en consonancia con el objeto de estudio de nuestra investigación). Quizás las clasificaciones de los entrenadores según su estilo de comunicación son las que más aplicación tienen al estudio de la conducta social y moral de los jugadores en sus comportamientos deportivos.

Gilmore y Fraleigh (1993) distinguieron cuatro estilos de comunicación de los entrenadores definidos por Alzate y otros (1997) como: *complaciendo/armonizando* (evita el enfrentamiento y el conflicto con el objetivo de mantener unas relaciones tranquilas y agradables con sus jugadores); *analizando/preservando* (disfruta clasificando y organizando la información, el proceso de racionalización y resolución de problemas es lento); *logrando/dirigiendo* (toma la iniciativa, no teme arriesgar, orientado al éxito y con visión optimista) y *afiliando/perfeccionando* (es entusiasta, anima y apoya programando para el esfuerzo en equipo más que para el trabajo individual).

Zartman y Zartman (1997) proponen tres tipos de entrenadores, definidos por Moreno (2001, pp. 78-79): *entrenador agresivo* (es agresivo y parece furioso o enfadado) suele entrenar y actuar de forma hostil para tratar de conseguir puntos. Son fuertes y suelen abusar de la verbalización. Frecuentemente culpan a los jugadores por perder. Suelen usar el «tú» en los mensajes que transmiten, personalizando y haciendo que los jugadores se pongan a la defensiva); *entrenador inhibido* (es tímido, habla rápidamente y con un tono de voz muy bajo que a veces es complicado escuchar). No suelen actuar directamente cuando hay un problema. El lenguaje corporal es débil, con los hombros bajos y evitando el contacto con los ojos cuando habla con una persona. Temen que si ellos expresan sus pensamientos y sentimientos, esto pueda disgustar o alterar a los chavales y a sus padres; y *entrenador autoritario* (mantiene un punto medio, respetando lo correcto de las modalidades anteriores). Habla de manera calmada, directamente y con claridad, y puede

mantener el contacto directo con los ojos. Muestra confianza y seguridad, y es honesto, cumple lo que dice y reconoce sus equivocaciones.

Martens (1999) realizó una nueva clasificación en cinco tipos de entrenadores: el que siempre actúa como si lo supiese todo, no se equivoca nunca; exige respeto pero no respeta a sus jugadores; le falta credibilidad. El entrenador que siempre es negativo (o en el sentido contrario, siempre es positivo); utiliza castigos y críticas para erradicar los comportamientos indeseables. El entrenador que evalúa, pero no aporta instrucciones, no prescribe lo deseable. El entrenador que tiene una continua falta de coherencia en sus declaraciones y actuaciones; crean confusión y desconcierto a sus deportistas, sobre todo los jóvenes. Y el entrenador que está continuamente hablando y que nunca escucha, provocando que los jugadores no puedan asimilar ni concentrarse en el juego. Este mismo autor y otros como Leith (1992), Mesquita (1997) o Hotz (1999), destacan y centran sus estudios en la capacidad comunicativa del entrenador, indicando que es un criterio de éxito, tanto en el aprendizaje como en el deporte. Sin embargo, relacionan esta comunicación con el ámbito del rendimiento y no con el ámbito social y ético de las acciones deportivas.

Saborowski, Alfermann y Würth (1999), estudiaron a 42 entrenadores y 347 atletas (de 8 a 21 años) de diferentes deportes individuales y colectivos. Los resultados mostraron que los atletas tenían una percepción diferente del ambiente social y del liderazgo de sus entrenadores según sus edades, modalidad deportiva (individual o colectiva) y niveles de destreza o etapa deportiva. Esto además de hacernos pensar que, al igual que a Lorenzo (1997) o a Moreno (2001), posiblemente cada fase deportiva de los jugadores necesita una dirección diferente por parte del entrenador para optimizar los objetivos del grupo, nos obliga a comentar que existen aspectos relacionados con la educación y la ética y moral deportiva que no deben tener distinción entre las etapas, ya que no están reñidas con sus objetivos principales.

Ya Luikkonen, Salminen y Telama (1993), identificaron tras estudiar a 92 entrenadores, dos rasgos fundamentales: la efectividad y el humanismo, considerando a ambos necesarios para configurar al entrenador ideal. Esta correlación dependía de la edad de los deportistas y se manifestaba con la aparición de: entusiasmo, el aporte de *feedback* positivo y la participación de los atletas. Asimismo, Smith (1999), indicaba que los entrenadores deben poseer características diferentes en función del nivel deportivo para así conseguir los objetivos, destacando que a niveles inferiores y con deportistas jóvenes deben predominar los objetivos educativos y de respeto en el juego, frente a los de rendimiento en etapas más avanzadas. En este mismo sentido, diversos estudios que usaron la *Leadership Scale for Sport* para medir el liderazgo del entrenador en el deporte hallaron que una de las principales conductas de éstos es el refuerzo positivo a sus deportistas, además de la instrucción (Serpa, Pataco y Santos, 1991; Crespo, Balaguer y Atienza, 1993). Garrett (1999), también estudió este aspecto a través de una encuesta a 200 jugadoras de voleibol, hallando que la emoción o disgusto del entrenador durante el encuentro influía en los comportamientos del equipo positiva o negativamente, respectivamente.

Moreno (2001), en la Universidad de Extremadura, estudió a tres entrenadores de voleibol en 12 partidos de competición cada uno a través de estudios de caso, profundizando en la conducta verbal de los mismos y extrayendo sus pensamientos a través de diarios, entrevistas y el registro de la conducta verbal. Sus resultados mostraron las siguientes tendencias generales en relación con nuestro estudio: predomina la información psicológica aportada al jugador, siendo reducida la información técnica; existe un elevado

porcentaje de información no específica; predomina la información individual sobre la colectiva.

En cuanto a los estudios enfocados al clima social en el deporte, según la comunicación del entrenador y el atleta, encontramos que la mayor parte de los investigadores han hallado que los refuerzos positivos, la motivación, y las adecuadas relaciones emocionales contribuyen a la eficacia en el rendimiento deportivo y a la opinión, autoestima y mejora social de los comportamientos de los deportistas a su cargo (Piéron, 1999; Shigunov, Pereira y Manzotti, 1993; Serpa, 1998).

Petit y Durny (2000) estudiaron la comunicación entre entrenadores y judokas durante la competición, destacando que la información se orientó fundamentalmente a las acciones estratégicas del combate y el aspecto motivacional hacia el atleta. Anteriormente, Rosado, Campos y Aparicio (1993) estudiando a cuatro entrenadores de baloncesto, incluso determinaron la cantidad de información positiva aportada a los jugadores (1,3 por minuto) y determinaron la relación entre la información positiva y la negativa en un 10:1, dato, éste último, corroborado también por Pereira (1996) en el estudio de 12 entrenadores de voleibol[17] (Moreno, 2001, p. 154).

Por otra parte, el *Grup d'Estudis de Psicología de l'Esport de la Universitat Autónoma de Barcelona* ha realizado una serie de estudios sobre valores, actitudes y conductas relacionadas con el *fair play* y la deportividad en futbolistas jóvenes para comprobar los efectos de la práctica competitiva de este deporte en el proceso de socialización de dichos deportistas. A continuación mostramos las principales características y resultados de estos estudios [18].

En el primer estudio, Cruz y otros (1995) estudiaron a 40 futbolistas españoles de 12 a 16 años a través de entrevistas semiestructuradas, donde se les presentaban tres dilemas morales de juego para que expresaran su opinión al respecto. Los resultados del análisis de contenido mostraron que los jóvenes jugadores se respaldaban en 13 valores para justificar sus respuestas a los dilemas planteados. De entre estos valores declarados por los jóvenes jugadores, cuatro podrían considerarse negativos o con posibilidades de convertirse en negativos: *ganar-victoria* (obtener ventajas o superioridad en el resultado de un partido, utilizando para ello cualquier recurso, lícito o ilícito), *utilidad* (obtener beneficios para el equipo mediante acciones anti-reglamentarias), *imagen social* (realizar acciones encaminadas a ganar la aprobación por parte de los miembros del equipo, el público y los técnicos) y *equidad-justicia* (buscar la igualdad y lo justo a partir de la reciprocidad de las acciones realizadas por los otros). Además, lo más significativo es que tres de ellos (ganar, utilidad y equidad) estaban entre los cuatro más frecuentes en aparición en las respuestas de las entrevistas, con el 93%, 80% y 80%, respectivamente. Igualmente, aparecieron dos valores en las respuestas relacionadas directamente con la influencia de los entrenadores: *cohesión de equipo* (mantener la táctica y el estilo de juego, tanto explícito como implícito, recomendada por el entrenador) y *obediencia* (cumplir los mandatos dados por el entrenador y/o el árbitro), de donde extraemos la importancia de los entrenadores en el comportamiento de sus jugadores. Nos parece importante resaltar que el valor positivo de *diversión en el juego* (disfrutar del juego

(17) Además identificó como comportamientos positivos o de entusiasmo: identificar al deportista por su nombre, dar aliento y presión o aportar *feedback* positivo. Los comportamientos de no entusiasmo fueron los siguientes: frustración e irritabilidad del entrenador, afectividad negativa, crítica, ironía, castigo y desinterés, y distanciamiento.

(18) Para ampliar la información de dichos estudios nos remitimos a Cruz (2001, pp. 141-155).

independientemente del resultado, experimentando sentimientos de satisfacción), sólo apareció en un 15% de las entrevistas, siendo el valor menos frecuente.

El segundo estudio consistió en la evaluación de actitudes de *fair-play* mediante el cuestionario de Boixadós y Cruz (1995a y 1995b) a 316 futbolistas de 13 a 19 años. Los resultados mostraron tres agrupaciones de factores en los ítems del cuestionario: victoria, juego duro y diversión. Los futbolistas encuestados se declararon de acuerdo con la victoria y la diversión, mientras que se mostraron indiferentes con el juego duro. Lo preocupante de dichos resultados es que: el factor de victoria, negativo, fue bien valorado por los jóvenes; el valor negativo del juego duro no fue valorado negativamente por dichos deportistas; y el valor positivo de la diversión ni siquiera obtuvo una puntuación mayor que el negativo de la victoria.

El tercer y último estudio consistió en evaluar, comparativamente, los comportamientos relacionados con el *fair-play* a través de la observación en 20 partidos de categoría alevín (niños de 7-8 años) y 12 de fútbol profesional (1.000 y 1.090 minutos, respectivamente). La observación sistematizaba 25 comportamientos en tres grandes categorías: faltas de contacto, comportamientos pro-*fair play* y comportamientos anti-*fair play*. Los resultados mostraron que había diferencias significativas entre los comportamientos de los alevines comparativamente con los profesionales, excepto en aspectos normativos y formales (como tirar la pelota fuera para atender a un jugador o la manera de celebrar los goles). En este sentido, los profesionales tenían un comportamiento más duro (una media de 24,89 faltas por hora) frente a los alevines (6,18), o un mayor número de comportamientos anti-*fair play* (7,5 frente a los 3 de los alevines). Esto nos vuelve a confirmar lo ya comentado en apartados anteriores que, en palabras de Cruz (2001, p. 151), todos estos datos sugieren que el aprendizaje por imitación de los comportamientos violentos o anti-*fair play*, en caso de producirse, se darán en categorías superiores a los alevines.

Desde nuestros antecedentes en el grupo de investigación *Formación y actualización del profesor y entrenador deportivo* hasta el actual grupo de *Análisis audiovisual y aplicación de nuevas tecnologías a la Educación Física y entrenamiento deportivo* que dirijo, hemos originado varios estudios en el Departamento de EF y Deportiva de la Universidad de Granada sobre la formación del profesorado de EF y los entrenadores desde varios puntos de vista, fundamentalmente desde la formación didáctica de intervención en clase y la formación psicológica y reflexiva de su práctica docente (Viciana, Delgado y Del Villar, 1997; Santos, Viciana y Delgado 1996; etc.). Sin embargo, en la línea de formación educativa del entrenador deportivo los estudios son más recientes.

Sánchez y Viciana (2002) abordaron el discurso de un entrenador de fútbol de Granada en categoría infantil durante dos situaciones diferentes de competición: una favorable (partido contra un rival más débil, o sea, situado cinco puestos por debajo en la tabla clasificatoria) y una desfavorable (con un rival situado tres puestos por encima en la clasificación). Utilizaron una entrevista previa al partido y la grabación de las instrucciones durante el mismo. Posteriormente las transcribimos para su análisis cualitativo con *Aquad five 5.0* para Windows. El sistema de categorías utilizado para el análisis de contenido fue muy rudimentario, con cuatro dimensiones de tres, cuatro, dos y cuatro categorías cada una: tipo de información (verbal, no verbal y mixta), contenido o temática de la información (técnica, estratégico-táctica, motivacional-afectiva y psicológica), número de jugador (número del jugador receptor o receptor general) y posición del jugador (portero, defensa,

centrocampista y delantero). Los resultados mostraron que existía un número de informaciones elevado por parte del entrenador por minuto de partido, que oscilaba de 3,3 a 5, siendo mayor, sin significación estadística, en la competición adversa. La información verbal superó en frecuencia a la no verbal y a la mixta de manera significativa. En cuanto a la temática, el mayor porcentaje se centró en la estratégico-táctica, seguida por la técnica, la motivacional-afectiva y la psicológica en último lugar. Este estudio estuvo limitado por la sencillez del sistema de categorías temáticas, cuestión que no nos permitió ahondar sobre qué información y qué repercusión podrían tener dichas instrucciones sobre el comportamiento reflexivo, moral y ético de los jóvenes jugadores en el campo de juego.

Más adelante, Viciana y Sánchez (2002) publicaron un sistema múltiple de categorías para el análisis del discurso de los entrenadores de deportes colectivos que superaba las limitaciones del utilizado en el estudio anterior y permitía extraer información más interesante para inferir la educación deportiva que el entrenador inculcaba a sus jugadores[19].

Este sistema múltiple consta de cuatro dimensiones con un total de 38 categorías. La *dimensión temática,* con 25 categorías reunidas en ocho subdimensiones, es la más interesante para extraer conclusiones correlacionando lo que dice el entrenador y sus consecuencias en los comportamientos de los jugadores:

- Subdimensión 1. *Atención personal* (1 categoría): llamada de atención personal[20].
- Subdimensión 2. *Motivacional* (4 categorías): motivacional positiva, motivacional negativa, lamentaciones y tacos.
- Subdimensión 3. *Técnica* (2 categorías): golpeo y técnica general.
- Subdimensión 4. *Estratégico-táctica* (9 categorías): ayudas o apoyos al compañero, movimientos, posicionamiento, inducción a la reflexión sobre el juego, marcaje, fuera de juego, tiempo, resultado y táctica general.
- Subdimensión 5. *Psicológica* (4 categorías): atención-concentración, inducción a la agresividad, tranquilidad y responsabilidad.
- Subdimensión 6. *Comentario arbitral* (3 categorías): protesta las decisiones arbitrales, acepta las decisiones arbitrales y arbitraje.
- Subdimensión 7. *Esfuerzo físico* (1 categoría): esfuerzo físico.
- Subdimensión 8. *No relacionada con el partido* (1 categoría): no relacionada con el partido.

El sistema lo completan las siguientes categorías: la *dimensión receptor* de la información, con ocho categorías reunidas en cinco subdimensiones (jugadores del equipo en el campo de juego, banquillo, equipo contrario, equipo arbitral, otras personas y sin receptor), la *dimensión canal* de información, con tres categorías (verbal, no verbal y mixta) y la *dimensión fase del juego*, con dos categorías (ataque y defensa). Este sistema fue el utilizado en el estudio que presentamos a continuación, siendo objeto de análisis la dimensión temática fundamentalmente.

---

(19) En el artículo de Viciana y Sánchez (2002) además se expuso con detalle el proceso metodológico cualitativo de inducción de las categorías, cuestión interesante para adaptar el sistema de categorías a las investigaciones en diferentes modalidades deportivas si se estima necesario.

(20) Esta subdimensión podría constituir una dimensión por sí misma, ya que es independiente a la temática sobre la que trate la instrucción, es decir, puede tener un receptor al que el entrenador nombra al comienzo de su declaración llamando su atención, no nombrarlo o ir dirigido a un grupo de jugadores en general.

Método

Diseño

Utilizamos un diseño interpretativo-descriptivo, a modo de diagnóstico, para analizar las instrucciones e indicaciones que los entrenadores estudiados aportaron a los jugadores durante la competición. La interpretación consistió en la codificación de los textos transcritos tras la grabación de las instrucciones de los entrenadores y la descripción se utilizó para narrar las frecuencias de las categorías temáticas, extrayendo de éstas sus posibles influencias sobre las conductas morales y éticas de los futbolistas, así como la desviación de las frecuencias deseables por el entrenador en estas etapas.

Sujetos participantes

La muestra, no probabilística [21], se conforma con diez entrenadores de fútbol andaluces en categorías cadetes (7) y juveniles (3) durante diez partidos de competición regional andaluza, que hacen un total de 932 minutos analizados. Dichos entrenadores, con edades comprendidas entre los 25 y 44 años, poseían un grado de formación cultural y federativo muy variado, propio de estas categorías y niveles de competición, existiendo desde licenciados con pretitulación o titulación nacional hasta graduados escolares con profesión de jardinero o en paro. Igualmente la experiencia como entrenador era variada, desde 4 a 15 años. Los jóvenes futbolistas a quienes iban dirigidas dichas instrucciones tenían unas edades comprendidas entre los 15 y los 17 años e hicieron un total de 125, entre titulares y suplentes que intervinieron en los partidos analizados.

Además participaron un transcriptor de las declaraciones recogidas de los entrenadores, licenciado en EF, que colaboró también en el registro de los datos los días de competición, y un codificador para los textos, el investigador principal, que ya tenía experiencia en el análisis de contenido de textos cualitativos. Su estabilidad en la codificación con el sistema múltiple de categorías utilizado ya se comprobó en investigaciones anteriores (Viciana y Sánchez, 2002), aunque se confirmó para el estudio midiendo la concordancia entre dos análisis de 100 líneas de texto, resultando un índice de fiabilidad superior al 90% (Anguera, 1988).

Objetivos

- Describir los resultados hallados según las dimensiones del sistema de categorías para confirmar cuáles aspectos son los más destacados por los entrenadores de jugadores juveniles.
- Analizar las declaraciones de los entrenadores de fútbol en competición y clasificarlas según el sistema múltiple de categorías ya creado para extraer conclusiones sobre la inducción de conductas morales y éticas a los jugadores.
- Establecer un juicio, a raíz de los datos obtenidos, sobre la conveniencia de una intervención sobre los entrenadores de estas poblaciones escolares si fuera necesario, incidiendo en los aspectos educativos positivos y eliminando los negativos.

(21) Se sondearon 18 entrenadores para realizar la investigación, ya que existe reticencia a la participación en este tipo de estudios, donde los propios entrenadores se ven evaluados o «espiados» en su función directiva del equipo. Así, el criterio de selección fue simplemente el deseo de participar, el voluntariado. La intención del estudio no se les comentó, sólo se les indicaba que se iban a grabar sus indicaciones para extraer conclusiones y mejorarlas en sucesivos encuentros.

Hipótesis

Aunque no es un estudio experimental, nos aventuramos, como consecuencia de nuestra revisión bibliográfica y de nuestros estudios anteriores a realizar la siguiente afirmación a modo de hipótesis del estudio: *Los entrenadores de jugadores juveniles de fútbol estudiados presentan un perfil similar y conveniente, desde el punto de vista deportivo, en las categorías temáticas, si bien aparecen categorías no deseables desde el punto de vista educativo*.

Procedimiento

El estudio se realizó durante la temporada 2002-03, concretamente en la segunda mitad de la temporada liguera. Para hacer posible la toma de datos se precisó de cuatro fases[22]: una primera (de septiembre a diciembre de 2002) de toma de contacto con los clubes y los entrenadores para confirmar su presencia y colaboración en la investigación. En ella nos presentamos desde el Departamento de EF y Deportiva de la Universidad de Granada con la intención de realizar con ellos un estudio para diagnosticar el deporte de base y en el que nos comprometíamos a guardar el anonimato. Posteriormente, mantuvimos conversaciones con los entrenadores y pedíamos permiso para inmiscuirnos en el banquillo durante la competición y grabar sus instrucciones. En la segunda fase (de enero a junio de 2003) tomamos los datos: primero evitamos la influencia de la presencia del instrumental de grabación sobre las declaraciones del entrenador realizando grabaciones en tres entrenamientos previos y posteriormente grabamos los datos definitivos en el partido. La tercera fase (de julio a septiembre de 2003) consistió en la transcripción, codificación y el análisis de los datos a través del programa de análisis de contenido *Aquad Five 5.7* para Windows. Y en la cuarta fase (octubre-noviembre de 2003) interpretamos los resultados y realizamos el informe final.

Resultados y Discusión

Aun sabiendo que los resultados de nuestro estudio sólo se pueden aplicar a los propios entrenadores analizados, por la escasa muestra estudiada, sí nos van orientando sobre la tendencia de los entrenadores de estos niveles. Tendencia que, según los estudios de variabilidad de los comportamientos del entrenador (Sherman y Hassan[23], 1986), puede indicarnos algo más que el simple comportamiento de los diez entrenadores estudiados, ya que estas conductas manifiestan una cierta estabilidad. Por otro lado, es cierto que los niveles de formación de los entrenadores de fútbol son muy variados, y quizás aún más en estas etapas de base, ya que el título expedido por la federación sólo supone un periodo escaso en dicha formación, habiendo entrenadores con una muy variada gama de formación como hemos comentado en la muestra, y que esta diferencia de nivel formativo y cultural influye en el tipo de información y comunicación que utilizan (Bernstein, 1975[24]; Mayoral, 1996).

Veamos una tabla de frecuencias (medias de los diez partidos analizados) de las categorías temáticas utilizadas por los entrenadores durante la instrucción en competición (tabla II).

---

(22) Aunque anteriormente tuvimos que crear el sistema de categorías, resultado de una extensa revisión bibliográfica, varias tomas de datos, investigaciones y discusiones con expertos para perfilar la definición de las categorías. Ver Viciana y Sánchez (2002).

(23) Estudiaron a 102 entrenadores de diferentes modalidades deportivas, comprobándose cierta estabilidad en las conductas analizadas.

(24) Distingue entre lenguaje público y lenguaje formal (códigos elaborados y restringidos) para clasificar el grado de riqueza utilizada por las personas en su comunicación según su nivel socio-cultural.

TABLA II

Análisis de frecuencias medias y porcentajes en los partidos analizados

DIMENSIÓN 1: TEMÁTICA	FRECUENCIA media por partido	PORCENTAJE
LLAMADA DE ATENCIÓN PERSONAL (nominal)	352	92.66[25]
MOTIVACIONAL POSITIVA	185.1	12.23
MOTIVACIONAL NEGATIVA	33.4	2.21
LAMENTACIONES	134.3	8.87
TACOS	111.9	7.39
Total subdimensión motivacional	**464.7**	**30.69**
GOLPEO	65.6	4.33
TÉCNICA GENERAL	45.8	3.03
Total subdimensión técnica	**111.4**	**7.36**
AYUDA-APOYO	32.1	2.12
MOVIMIENTOS	154.7	10.22
POSICIONAMIENTO	30.3	2
INDUCCIÓN A LA REFLEXIÓN SOBRE EL JUEGO	32.6	2.15
MARCAJE	75.6	4.99
FUERA DE JUEGO	29.4	1.94
RESULTADO	15.2	1
TIEMPO	22.5	1.49
E-T GENERAL	156.8	10.36
Total subdimensión táctica	**549.2**	**36.27**
ATENCIÓN-CONCENTRACIÓN	31	2.05
TRANQUILIDAD	33.2	2.19
INDUCCIÓN A LA AGRESIVIDAD	4	0.26
RESPONSABILIDAD	6.3	0.42
Total subdimensión psicológica	**74.5**	**4.92**
PROTESTA DECISIÓN ARBITRAL	70.1	4.63
ACEPTA DECISIÓN ARBITRAL	1.7	0.11
ARBITRAJE	6.2	0.41
Total subdimensión árbitros	**78**	**5.15**
ESFUERZO FÍSICO	**193.4**	**12.77**
NO RELACIONADA PARTIDO	42.8	2.83
TOTAL categorías temáticas	***1,514***	***100***

Del resto de dimensiones, sólo comentaremos que la comunicación se dirige principalmente a los jugadores de campo en un porcentaje cercano al 72%, y que posteriormente se dirige a los árbitros, a sí mismo y al banquillo en porcentajes menores al 10%. En cuanto al canal utilizado, predomina la información verbal en un 83,4%, mientras que la mixta es de 15,4%, siendo casi insignificantes los gestos exclusivamente para informar a los jugadores (1,2%).

Los resultados de la tabla II ponen de manifiesto los datos medios recogidos en los partidos, destacando la información táctica con un 36,27%, la motivacional con el 30,69%, y la información relacionada con el esfuerzo físico de los jugadores (12,77%). En contra de posibles predicciones, la frecuencia de la información técnica es una de las más bajas (7,36%), así como la psicológica (4,92%). La subdimensión correspondiente a los árbitros aparece con 78 intervenciones del entrenador de media por partido, que representa un 5,15% del total de categorías, incluso mayor frecuencia que la subdimensión psicológica. Además, la mayoría de las intervenciones de

(25) Este porcentaje se refiere a las declaraciones de los entrenadores que han sido precedidas del nombre del jugador (352/partido) con respecto al total de declaraciones (387,24/partido), que suponen un total de 4,2/minuto, de las cuales 3,82 han sido nominales.

esta subdimensión son negativas desde el punto de vista educativo, puesto que suponen intervenciones de protesta del entrenador en su mayoría (70,1 declaraciones por partido).

Como resumen descriptivo de los resultados medios destacamos los siguientes aspectos positivos y negativos de la comunicación de los entrenadores de fútbol en estas etapas de base (cadete y juvenil):

- El entrenador conoce y se dirige a los jugadores personalmente en gran parte de las ocasiones (92,66% en la categoría de *llamada de atención personal*), lo cual supone una personalización de las intervenciones que hace que el jugador se sienta observado y atendido por su entrenador [26].
- Los entrenadores motivan positivamente a sus jugadores en mayor frecuencia que negativamente (12,23% frente a 2,21%), aunque si sumamos los tacos (7,39%) y lamentaciones (8,87%) a la motivación negativa, éstas superan en el balance parcial a la motivación positiva.
- Desde el punto de vista deportivo, la táctica y el esfuerzo físico son cuestiones más importantes que la técnica para los entrenadores estudiados de estas categorías (36,27% y 5,15% frente a 4,92%, respectivamente) en los partidos de competición.

En la siguiente tabla III se muestran los datos más diferenciadores entre los entrenadores según la categoría temática correspondiente. Sólo hemos querido mencionar aquellas categorías que tienen más tienen con el contenido de este artículo (violencia-deporte, *fair-play*, educación-deporte), dividiéndolas en la primera columna como categorías positivas (P) o negativas (N), según favorezcan o entorpezcan el desarrollo deseable de la ética y la moral de las conductas deportivas de los escolares.

En primer lugar, lo más destacable de la lista de categorías y frecuencias de esta

TABLA III

Diferencias entre los entrenadores en las frecuencias de las categorías más relevantes

P/N	DIMENSIÓN 1: TEMÁTICA	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
P	MOTIVACIONAL POSITIVA	206	188	**226**	214	202	**223**	152	**150**	208	**82**
N	MOTIVACIONAL NEGATIVA	19	36	**15**	34	20	**7**	41	**70**	24	**68**
N	LAMENTACIONES	80	142	**82**	196	118	**48**	160	**180**	132	**205**
N	TACO	64	110	**20**	140	108	**18**	185	**160**	98	**216**
P	REFLEXIÓN JUEGO	35	44	**60**	30	22	**42**	28	**20**	28	**17**
P	ATENCIÓN-CONCENTRACIÓN	27	28	**18**	33	23	**25**	30	**44**	42	**40**
P	TRANQUILIDAD	38	42	**58**	37	29	**28**	44	**12**	38	**6**
N	INDUCCIÓN AGRESIVIDAD	2	4	**0**	2	3	**0**	5	**8**	0	**16**
P	RESPONSABILIDAD	8	2	**14**	5	0	**16**	4	**7**	2	**5**
N	PROTESTA DECISIÓN ARBITRAL	66	56	**23**	79	68	**12**	88	**112**	89	**108**
P	ACEPTA DECISIÓN ARBITRAL	3	1	**5**	0	2	**0**	1	**0**	1	**4**
Total de valores positivos (total **2.899**)		317	305	**381**	319	278	**334**	259	**233**	319	**154**
Total de valores negativos (total **3.537**)		231	348	**140**	451	317	**85**	479	**530**	343	**613**

(26) Además, en general, podía ocurrir que en la misma declaración, precedida por el nombre del jugador a quien se dirigía, apareciesen varios códigos temáticos, por ello no podemos relacionar el total de categorías temáticas con esta categoría de atención personal, esto es, no se puede decir que el total de declaraciones han sido 1.514 y sólo 352 son nominales, sino que 352 veces se ha dirigido el entrenador a sus jugadores, pudiendo incluir en ellas una o más instrucciones (esto ocurre porque la unidad de análisis de contenido no es igual a la declaración completa, sino a aquélla que tiene sentido por sí misma y en torno a un tema).

tabla III es la mayor frecuencia total de las categorías que representan un valor educativo negativo (3.537) frente a los valores positivos (2.899), incluso habiendo en dicha lista de categorías seleccionadas una categoría más positiva que negativa (6 frente a 5). Esto nos demuestra que la labor del entrenador en estas edades, al menos en la muestra estudiada, podría ser mejorable, sabiendo la enorme influencia que el entrenador ejerce sobre sus jugadores en esta etapa (tanto explícita como implícita) y la crítica edad por la que los jóvenes deportistas cruzan en estas categorías según hemos podido comprobar en la revisión bibliográfica.

Por otro lado, podemos concluir que los entrenadores de estas categorías no presentan un perfil homogéneo, sino que tal y como hemos comprobado también en nuestra revisión, la titulación deportiva, los años de experiencia y el nivel cultural general influyen en su conducta de dirección de los deportistas en competición. Muestra de ello es la variedad de datos recogidos en los diferentes entrenadores, siendo por ejemplo el entrenador 3 y 6 los más positivos con una diferencia de +241 y +249, respectivamente, y el 8 y el 10 los más negativos con una diferencia de –297 y –459, respectivamente.

En cuanto a las categorías en concreto, las negativas más frecuentes son los tacos, las lamentaciones y las protestas arbitrales, cuestiones que debemos erradicar de las conductas de nuestros entrenadores de base. A este respecto nos proponemos actuar en la medida posible en posteriores investigaciones para, a través de un programa de intervención, intentar minimizar o tender a cero estas frecuencias. Las categorías deseables o positivas más frecuentes son la motivacional positiva y lejos de ella la tranquilidad o la inducción a reflexionar sobre el juego para actuar en consecuencia, fomentando así una actitud crítica y autónoma sobre la comprensión del juego y su contexto.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ DEL VILLAR, C.: *La preparación física del fútbol basada en el atletismo*. Madrid, Gymnos, 1983.

ALZATE, R.; LÁZARO, M.I.; RAMÍREZ, A.; VALENCIA, J.: «Análisis del impacto del estilo de comunicación del entrenador en el desarrollo de la cohesión grupal, la eficacia colectiva y la satisfacción», en *Revista de Psicología del Deporte*, 12 (1997), pp. 7-25.

ANGUERA, M.T.: *La observación en la escuela*. Barcelona, Graó, 1998.

ANTÓN, J. et als.: *El entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Málaga, Unisport, 1989.

AÑÓ, V. et als.: *La Educación Física escolar*. Valladolid, Miñón, 1985.

APPLE, M.W.; KING, N.R.: *¿Qué enseñan las escuelas?*, en J. GIMENO SACRISTÁN; A. PÉREZ GÓMEZ. 1985.

ARAYA, G.A.; SALAZAR, W.: «Intrafamiliar violence and football soccer», en *Journal of sport and exercise psychology*, 24 (2002).

BARBERO, J.I.: «Cultura profesional y currículo (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio», en *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 13-49.

— «En torno a la concepción idealista del deporte educativo», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1992), pp. 43-54.

BARÓN, J.: «Thinking about consequences», en *Journal of moral education*, 19 (1990), pp. 17-87.

BAYONA, B.: «La prevención de la violencia en la Ley del Deporte», en VV.AA.: *UNISPORT. El deporte hacia el siglo XXI* (serie Deportes núm. 19). Málaga, IAD, 1995, pp. 279-282.

BECKHAM, G.: «The price of passion. The banishment of English holligans from football matches in violation of fundamental freedoms», en *Hastings international and comparative law review*, 25 (2001), pp. 41-61.

BERNSTEIN, B.: *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas* (vol. II). Madrid, Akal, 1975.

BERNSTEIN, A.; BLAIN, N.: «Sport and the media: the major research field», en *Culture, sport, society*, 5 (2002), pp. 1-30.

BLAIN, N.: «Beyond 'media culture': sport as dispersed symbolic activity», en *Culture, sport, society*, 5 (2002), pp. 227-254.

BODIN, D.: «La deculturation du public du football comme facteur du hooliganisme: mythe or realite?», en *Revue des sciences et techniques des activites physiques et sportives*, 23 (2002), pp. 85-106.

BOIXADÓS, M.; CRUZ, J.: «Construction of a fair play scale in soccer», en R. VANFRAECHEM; Y. VANDEM: *Proceedins IXth European Congress on Sport Psychology* I. Bruselas, FEPSAC, 1995, pp. 4-11.

— «Evaluación del *fair play* en futbolistas jóvenes», en *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 2 (1995b), pp.13-22.

BOIXADÓS, M.; VALIENTE, L.; MIMBRERO, J.; TORREGOSA, M.; CRUZ, J.: «Elaboració d'un instrument per a l'observació del fair play en fútbol», en *Actes de les XIII Jornades de l'Associació Catalana de Psicologia de l'Esport*. Barcelona, ACPE. 1998.

BOSWORTH, K.: «Carinf of others and being cared for: Student talk caring in school», en *Phi Delta Kappan*, 76 (1995), pp. 686-693.

CANTÓN, I.: «Dimensiones educativas de los contenidos educativos mediáticos y su evaluación ética», en *Revista de Educación*, 331 (2003), pp. 287-307.

CERE, R.: «Witches of our age: women ultras, Italian football and the media», en *Culture, sport, society*, 5 (2002), pp. 166-188.

CHELLADURAI, P.; HAGGERTY, T.R.: «A Normative model of decision styles in coaching», en *Athletic Administrator*, 13 (1978), pp. 6-9.

CHELLADURAI, P.; SALEH, S.D.: «Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale», en *Journal of Sport Psychology*, 2, 1 (1980), pp. 34-45.

CRESPO, M.; BALAGUER, I.; ATIENZA, F.: «Variables influencing Leadership Styles in tennis Coaches», en *Proceedings 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach*. Lisboa, 1993, pp. 205-208.

CRUZ, J.: «Asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación», en *Apunts Educació Física i Esports*, 35 (1994), pp. 5-14.

— «Técnicas de evaluación en el estudio de valores, actitudes y conductas relacionadas con el *fair-play* y la deportividad», en F. DEL VILLAR (Coord.): *Nuevas perspectivas de investigación en las Ciencias del Deporte*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 2001, pp. 41-156.

— *Psicología del deporte*. Madrid, Síntesis, 1997.

CRUZ, J.; BOIXADÓS, M.; TORRREGOSA, M.; MIMBRERO, J.: «¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño», en *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10 (1996), pp. 111-132.

CRUZ, J.; BOIXADÓS, M.; VALIENTE, L.; CAPDEVILLA, L.: «Prevalent values in young spanish soccer players», en *International Review for Sociology of Sport*, 30 (1995), pp. 353-373.

DE PABLOS, J.: «Educación y entretenimiento: la globalización de los valores», en R. PÉREZ (Coord.): *Redes multimedia y diseños virtuales*. Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000, pp. 27-35.

DELGADO, M.A.: *Los estilos de enseñanza en EF*. Granada, ICE, 1991.

ERWIN, D. et als.: «Improving school climate end strengthening relationchips among the School Comunity. Master Research Project», en *Documento de ERIC*, 392548, 1995.

ETXEBERRÍA, F.: «Violencia escolar», en *Revista de Educación*, 326 (2001), pp. 119-144.

EVANS, R.; ROWE, M.: «For club and country: taking football disorder abroad», en *Soccer and society*, 3 (2002), pp. 37-53.

FIORE, D.K.: «Parental rage and violence in youth sports: how can we prevent 'soccer moms' and 'hockey dads' from interfering in youth sports and causing games to end in fistfights rather than handshakes?», en *Villanova sports and entertainment law journal*, 10 (2003), pp. 103-129.

FRANKL, D.: *Aggression and violence in sport*. Los Angeles, Kids First Soccer, 2003.

GARCÍA FERRANDO, M.: *Los españoles y el deporte, 1980-1995. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Valencia, CSD-Tirant lo Blanch, 1997.

— *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, INJUVE, 1992.

GARRET, E.: «Do coaches' emotions affect player performance?», en *Coaching Volleyball*, april-may (1999), pp. 16-17.

GILMORE, S.K.; FRALEIGH, P.W.: *Style Profile for Communication at Work*. Eugene, Oregon, Friendly Press, 1993.

HARE, G.: «Violence et football: l'eurohooliganisme», en *Culture, sport, society*, 5 (2002), pp. 115-117.

HELLSTED, J.C. «Early adolescent perceptions of parental pressure in the sport environment», en *Journal of sport behaviour*, 13 (1990), pp. 135-144.

HERNÁNDEZ, J.L.; VELÁZQUEZ, R.: *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid, MEC, 1996.

HERNÁNDEZ, J.L.: «La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar?», en *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 51-76.

HOTZ, A.: «Corrigir apenas o estritamente necessário, variar o mais possível», en *Treino desportivo*, 2 (1999), pp. 22-36.

IBÁÑEZ, S.; FEU, S.: «Validación de cuestionarios para clasificar los modelos de entrenadores y conocer las variables que les afectan», en J.P. FUENTES; M. MACÍAS (Comp.): *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. 2000, pp. 215-225.

IBÁÑEZ, S.: «Variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador de baloncesto», en *Habilidad Motriz*, 10 (1997), pp. 30-37.

— *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. 1996.

JOHANSSON, M.: «Soccer hooliganism, some theoretical views S-631810», en *Sport Discus*, 1998-2003/08.

KIRK, D.; MACPHAIL, A.: «Social positioning and the construction of a youth sports club», en *International review for the sociology of sport*, 38 (2003), pp. 23-44.

LEITH, M.: «Un bom treinador tem de ser um bom gestor», en *Treino Desportivo*, 23 (1992), pp. 3-13.

LINAZA, J.; MALDONADO, A.: *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona, Athropos, 1987.

LORENZO, J.: *Psicología del Deporte*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.

LUIKKONEN, J; SALMINEN, S.; TELAMA, R.: «Humanism and effectiveness in coaching behaviors of youth sport coaches», en S. SERPA; J. ALVÉS; A. FERREIRA ; PAULABRITO (Eds.): *Proceedings 8th world congress of sport psychology. Sport Psychology: an integrated approach*. ISSP. SPPD. Lisboa, FMH-UTL, 1993, pp. 248-252.

MARTENS, R. et als.: *El entrenador. Nociones sobre psicología, pedagogía, fisiología y medicina para conocer el éxito*. Barcelona, Hispano Europea, 1989.

MARTENS, R.: «Os grandes treinadores sao grandes comunicadores e motivadores», en *Acta do Seminario Internacional Treino de Jovens*. Lisboa, Secretaria de

Estado do Desporto, Centro de Estudos e Formaçao Desportiva, 1999, pp. 5-16.

MATEO Y NAVARRO: *Informe: La juventud en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, INJUVE, 1992.

MAYORAL, D.: «Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales», en *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 183-202.

MESQUITA, I.: *Pedagogia do treino. A formacao em jogos desportivos colectivos*. Lisboa, Libros Horizonte, 1997.

MORENO, P.: *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, 2001.

O'DONNELL, H.: «Fitba crazy? Saturday super scoreboard and the dialectics of political debate», en *Culture, sport, society*, 5 (2002), pp. 211-226.

OMMUNDSEN, Y.; ROBERTS, G.C.; LEMYRE, P.N.; TREASURE, D.: «Perceived motivational climate in male youth soccer: relations to social-moral functioning, sportpersonship and team norm perceptions», en *Psychology of Sport and Exercise*, (2003).

ORTEGA, R.: «El Proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», en *Revista de Educación*, 313 (1997), pp.143-158.

PEARTON, R.: «Violence in sport and the special case of soccer hooliganism in the United Kingdom, S-867686», en *Sport Discus*, 1998-2003/08.

PEREIRA, A.: *Arelacao treinador-atleta. Estudo dos comportamentos de entusiasmo em voleibol*. (Dissertacao nao publicada elaborada com vista à obtencao do grau de Mestre em Treino do Joven Atleta). Lisboa, FMH-UTL.

PETIT, E. ; DURNY, A.: «Interactions entraîneur/sportif en Judo: une étude de cas», en A. TERRISE (Coord.): *Recherches en Sports de combat et arts martiaux. Ét at des Lieux*. París, Revue EPS, 2000, pp. 109-118.

PIÉRON, M.: *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico deportivas*. Barcelona, INDE, 1999.

ROBERTS, G.C.; TREASURE, D.: «The importance of the study of children in sport: an overview», en MC LEE (Ed.). *Coaching children in sport*. Londres, Spon, 1993.

ROSADO, A.; CAMPOS, J.; APARICIO, J.: «Perfis comportamentais do treinadores em diferentes desporteos: um estudo exploratorio», en S. SERPA; J. ALVÉS; A. FERREIRA; PAULA-BRITO (Eds.): *Proceedings 8th world congress of sport psychology. Sport Psychology: an integrated approach*. ISSP. SPPD. Lisboa, FMH-UTL, 1993, pp. 285-288.

SABOROWSKI, C.; ALFERMANN, D.; WÜRTH, S.: «The coach, an important social agent in the athlete's social environment during a sports career», en V. HOSEK; P. TILINGER; L. BILEK (Eds.): *10th European Congress of Sport Psychology. Psychology of sport and exercise: enhancing the quality of life*. Prague, Charles University in Prague, 1999, pp. 135-137.

SÁNCHEZ, F.: *Bases teóricas y funcionales del alto rendimiento deportivo. Conceptos,* requisitos y condicionantes. (Master Alto Rendimiento Deportivo. Módulo 1.1.1.). Madrid, Comité Olímpico Español-Universidad Autónoma de Madrid, 1994.

SÁNCHEZ, J.; VICIANA, J.: «Análisis del discurso de un entrenador de fútbol. Comparación entre dos situaciones diferentes de competición», en *Motricidad. European Journal of human movement*, 8 (2002), pp. 161-174.

SANTOS, J.A.; VICIANA, J.; DELGADO M.A.: *Voleibol*. Madrid, MEC, 1996.

SARTORI, G.: *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus, 1998.

SERPA, S.: «Treino desportivo e comportamento interpessoal: a díade treinador-atleta», en *Actas do V Congresso de Educacao Física e Ciencias do Desporto*

dos Países de Lingua Portuguesa. Educacao Física: Contexto e Inovacao. Porto, Universidade do Porto, 1998, pp. 193-201.

SERPA, S.; PATACO, V.; SANTOS, F.: «Leadership patterns in handball international competition», en *International Journal of Sport Psychology*, 22 (1991), pp. 78-89.

SHERMAN, M.; HASSAN, J.: «Behavioral studies of youth sport coaches», en M. PIÉRON; G. GRAHAM (Eds.): *The 1984 Olimpic Scientific Congress Proceedings. Sport Pedagogy*, 6 (1986), pp. 103-108.

SHIGUNOV, V.; PEREIRA, V.; MANZOTTI, O.: «Percepcao de atletas quanto à influencia do comportamento de treinadores nos seus sentimentos», en S. SERPA; J. ALVÉS; A. FERREIRA; PAULA-BRITO (Eds.): *Proceedings 8th world congress of sport psychology. Sport Psychology: an integrated approach*. ISSP. SPPD. Lisboa, FMH-UTL, 1993, pp. 890-893.

SILVERMAN, S.; SUBRAMANIAN, P.R.: «Student attitude toward Physical Education and Physical Activity: A review of measurement issues and outcomes», en *Journal of teaching in Physical Education*, 19, 1 (1999), pp. 97-125.

SMITH, R.E.; SMOLL, F.L.: «Behavioral reseach and intervention in youth sport», en *Behavior Therapy*, 22 (1991), pp. 329-344.

SMOLL, F.L.; SMITH, R.E.: *Sport psychology for youth coaches*. Washington, National Federation for Catholic Youth Mministry, 1987.

STEPHENS, D.; BREDEMEIER, J.L.; SHIELDS, L.L.: «Construction of a measure designed to assess players'descriptions and prescriptions for moral behavior in youth sport soccer», en *International journal of sport psychology*, 28 (4) (1997), pp. 370-390.

STIEHLER, H.J.; MARR, M.: «Attribution of failure: a German soccer story», en *Culture, sport, society*, 5 (2002), pp. 139-165.

TAUSCH, T.: *Erziehungs psychologie*. Göttingen, Velag für Psychologie, 1977.

TRIANES, M.V.: «Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula? Breve historia de una línea de trabajo», en *Cultura y Educación*, 3 (1996b), pp. 37-48.

— *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga, Algibe, 1996a.

TUTKO, T.A.; RICHARDS, J.W.: *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid, Augusto Pila, 1984.

VELÁZQUEZ, R.; HERNÁNDEZ, J.L.: «Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid», en *Revista de Educación*, 331 (2003), pp. 369-398.

VICIANA, J.; SÁNCHEZ, D.: «Procedimiento de inducción y aportación de un sistema múltiple de categorías para el análisis del discurso de entrenadores de deportes colectivos», en *EF y Deportes, revista digital*, 53 (2002).

VICIANA, J.; DELGADO, M.A.; DEL VILLAR, F.: «El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la Educación Física y al entrenamiento deportivo», en *Motricidad. Revista Euro-Americana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, IV (1997), pp. 151-176.

VICIANA, J.: «La programación e intervención didáctica en el deporte escolar I. La técnica de enseñanza», en *Apunts, Educación Física y Deportes*, 56 (1999), pp. 10-16.

WEIN, H.: *L'insegnamento programato neil calcio*. Roma, Mediterráneo, 1988.

ZABALA, M.; LOZANO, L.; VICIANA, J.: «La planificación de los deportes en la Educación Física de ESO», en *Lecturas: Revista Digital*, 48 (2002b). *http://www.efdeportes.com/efd48/eso.htm*.

— «La práctica deportiva extralectiva y extraescolar y su relación con la EF lectiva desde la perspectiva de profesores y alumnos de ESO», en *Educación Física, ocio y recreación. Actas del Tercer*

Congreso Internacional de Educación Física. Jerez de la Frontera, FETE- UGT, 2002a, pp. 807-820.

ZABALA, M.; LOZANO, L.; DELGADO, M.A.; VICIANA, J.: «La evaluación del Deporte en los programas de Educación Física. Un estudio en Granada capital», en V. MAZÓN; D. SARABIA; F.J. CANALES; F. RUIZ: *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar*. Cantabria, 2001, pp. 555-561.

ZARTMAN, S.; ZARTMAN, P.: *Youth volleyball. The guide for coaches and parents* . Cincinati, Betterway Books, 1997.

LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE DEPORTE ESCOLAR (ISF)

JOSÉ LUIS AGUADO GARNELO (*)

Resumen. El deporte escolar es una de las preocupaciones prioritarias, tanto de las familias como de las instituciones educativas. A principio de los setenta se constituyó la Federación Internacional de Deporte Escolar que a través de la difusión de las Carta Internacional de Deporte Escolar y las actividades que promueve, intenta establecer y difundir los principios del Deporte en estas edades.
España fue país organizador, forma parte activa de esta organización y con motivo del Año Europeo de la Educación a través del Deporte ha generado proyectos interesantes de participación activa de los jóvenes españoles con cuyas conclusiones se deberán planificar los proyectos escolares de los próximos años.

Abstract. Sport school is one of the main concerns for families and educational institutions. At the beginning of the 70's the International Federation of School sport was formed which, through the dissemination of the International Charter of School Sport and the activities that it promotes, tries to establish and disseminate the principles of Sport at school age.
Spain was the organiser and plays an active part in this organisation, and to coincide with the European Year of Education through Sport, has generated interesting projects for active participation of Spanish youngsters; every school project for the next few years should be planned with its conclusions in mind.

INTRODUCCIÓN

El deporte y la actividad física en los Centros Educativos es una preocupación permanente no solamente para las entidades educativas, sino para las familias, el mundo del deporte y la sociedad en general.

Los hábitos sedentarios que tienen los jóvenes en estos momentos, al menos con los datos que se tienen de la Unión Europea en su último Euro-barómetro, nos alarman de cómo esta nueva forma de ocio puede influir negativamente sobre las buenas prácticas de la sociedad e, indirectamente, sobre el estado de salud y el futuro de nuestra sociedad.

Pero esta preocupación no es nueva, siempre han existido iniciativas más o menos organizadas que han propiciado y valorado al Centro Educativo como el principal motor de la actividad física de los jóvenes, y entre ellas y a nivel internacional se encuentra la Federación Internacional de Deporte Escolar (ISF).

(*) Consejo Superior de Deportes.

Fecha de entrada: 29-03-2004 Fecha de aceptación: 28-06-2004

INICIO DE LA ISF

Alrededor de los años sesenta los contactos entre los colegios y los organismos deportivos internacionales se multiplican, parece que la educación y el deporte se deben unir para poder ofrecer a los alumnos un espacio de relación y de formación que es reclamado por la sociedad.

Aparecerán los primeros torneos organizados a nivel internacional para estas edades tomando en cuenta al Centro Educativo como pieza fundamental: Balonmano en 1963, voleibol después de 1969 y fútbol y baloncesto en 1971, cada uno de estos torneos se consolida en el calendario europeo y generarán comisiones técnicas de trabajo y reglamentos particulares (que en un primer momento tendrán valoraciones exclusivamente desde un punto de vista federativo).

La proliferación de competiciones y la necesidad de fases eliminatorias hacen necesario el desarrollo de una Organización Internacional que coordine todas estas manifestaciones en el seno de una Federación Internacional.

Para contribuir y desarrollar esta idea, el Ministerio Federal de Educación y Arte de Austria convoca un seminario sobre el tema en Viena en otoño de 1971 al objeto de valorar la creación de una Federación Internacional de Deporte Escolar. Después de un largo debate el proyecto es aprobado y el 4 de Junio de 1972 en Beaufort (Luxemburgo) se crea la Asamblea General de la Federación Internacional de Deporte Escolar (ISF) con la participación de 22 delegados europeos (en ellos España) aprobando la constitución del Primer Comité Ejecutivo que concluyó con los siguientes apartados de la CARTA INTERNACINAL DEL DEPORTE ESCOLAR en el seno de la ISF.

CARTA INTERNACIONAL DEL DEPORTE ESCOLAR

Esta Carta Internacional viene a desarrollar los principios fundamentales sobre los que se debe basar cualquier actuación deportiva que se desarrolle bajo el amparo de la ISF, intentando que sus actuaciones trasciendan de lo meramente deportivo (evidentemente bajo las reglas de competición de las Federaciones Internacionales correspondientes) pero que tengan un reflejo en las ceremonias de inauguración y clausura, en los diferentes actos sociales y, en definitiva, en el espíritu que lleve a los países organizadores a convocar una competición deportiva pero con un carácter prioritariamente escolar:

- El deporte es un maravilloso medio de educación.
- Ofrece excepcionales posibilidades de encuentro, de comunicación, de intercambio y de integración comunitaria.
- Permite vivir momentos maravillosos.
- Las derrotas en el deporte también son positivas. Obligan a la modestia, al reconocimiento de superioridad del vencedor, a un análisis personal de la derrota y a buscar elementos de progresión y desarrollo personales.
- La práctica deportiva es un elemento fundamental de prevención física y mental. Es también un factor importante de equilibrio y de salud moral y física.

OBJETIVOS DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL

La ISF es la Federación Internacional, compuesta por representantes gubernamentales de los países, tiene como objetivo el desarrollo del deporte en edad escolar tomando el centro educativo como célula embrionaria de dicho movimiento. Organiza competiciones escolares con carácter internacional en diferentes disciplinas deportivas buscando que el deporte sirva como medio de mayor comprensión, disciplina y sobre

todo comunicación de valores positivos a los jóvenes que participen de las mismas.

Las actividades que ofrece están dirigidas a los alumnos de enseñanza secundaria entre 14 y 17 años, y pretende conseguir estos objetivos sin ningún tipo de discriminación política, religiosa o racial.

ESTRUCTURAS

El órgano supremo de la Federación es la Asamblea General en la cual cada país miembro de pleno derecho se encuentra representado por un voto. Tanto la Asamblea General como el Comité Ejecutivo aprueban los principios directores de funcionamiento de cada período de trabajo que tiene una extensión de cuatro años.

El Comité Ejecutivo es el responsable de hacer cumplir las directrices de la Asamblea General y está compuesto por un Presidente, un Vicepresidente, cinco Vicepresidentes Continentales responsables de su área geográfica, un Secretario General, un Tesorero y ocho asesores responsables de áreas concretas determinadas por el Comité Ejecutivo. Es este Comité Ejecutivo el que se ocupa de la ejecución de las decisiones adoptadas por la Asamblea General y hacerlas cumplir, evidentemente de acuerdo a los estatutos en vigor de la ISF.

Existe una Comisión Técnica para cada uno de los deportes que conforman el calendario de competiciones. Los presidentes de las Comisiones Técnicas son designados por el Comité Ejecutivo y son miembros de dicho Comité pero sin derecho a Voto. Actualmente existen Comisiones Técnicas por los deportes que componen el calendario de competiciones: baloncesto, fútbol, balonmano, voleibol, atletismo, bádminton, deporte de orientación, gimnasia, natación, ski, tenis de mesa y un grupo de valoración sobre el tenis.

Todos los deportes son convocados con unas competiciones que se organizan cada dos años y se ha de competir por equipos de Centros Escolares, debiendo aportar una certificación de que todos los alumnos inscritos están estudiando en el mismo Centro Educativo.

Cada cuatro años tiene lugar la convocatoria de la «Gimnasiada» que es una manifestación deportiva en la que se celebra el atletismo, la gimnasia y la natación y reúne en una competición a todos los agentes implicados en lo que se viene denominando la «Gran Fiesta del Deporte Escolar».

En la última década se han convocado y desarrollado los Juegos Europeos, los Juegos del Pacífico y los Asiáticos, así como últimamente y de forma muy incipiente se desarrollan los primeros Juegos Suramericanos y los Juegos Centroamericanos.

En la actualidad la ISF es una Federación Internacional inscrita en la AGFIS, reconocida por el Comité Olímpico Internacional (CIO), por la UNESCO y por la FIEP y se encuentran adheridos 82 países miembros representantes de cinco continentes.

Además a partir de 1980 se han desarrollado diferentes Congresos (el primero de ellos en Brujas, donde se ha defendido que el deporte escolar tiene unos valores educativos, formativos, de salud que hacen que el deporte esté al servicio de la educación que se pueda «educar a través del deporte» (principio rector del presente Año Europeo de la Educación a través del Deporte). Lo mas importante de esta visión es que, sin huir de la competición y tomando esta como motor fundamental de la relación entre los diferentes países, centros educativos y escolares; se pueden y se deben realizar actividades que tengan el aspecto formativo y de relación como principios fundamentales de unión entre los jóvenes de todo el mundo.

Estos principios se trasladan también al ámbito formativo y al calendario de la competición, dos ejemplos: los participantes deben preparar una manifestación cultural

para cada competición (que será compartida con el resto de delegaciones) y se desarrolla un «relevo de la amistad» que consiste en una prueba de relevos desarrollada habitualmente en la calle con equipos compuestos por participantes de países diferentes. Así mismo es habitual encontrar representaciones folklóricas, de juegos tradicionales o espectáculos creados por y para los jóvenes, en las ceremonias inaugurales o de clausura de las diferentes manifestaciones deportivas.

Este año, con motivo de la celebración del Año Europeo de la Educación a través del Deporte, la ISF ha convocado una actividad que, con motivo del encendido de la Antorcha en Olimpia para la celebración de los Juegos Olímpicos de Atenas, ha congregado ha jóvenes de los ya 25 países de la unión para una manifestación deportiva en la que, el deporte y el resultado era lo menos importante, se ha solicitado con su presencia la demanda de los jóvenes de querer ocupar un sitio en la sociedad actual y defender una práctica deportiva educativa, comprensiva, tolerante y sobre todo de respeto tanto al contrario como al deportista mismo, huyendo del uso de sustancias dopantes y favoreciendo que el terreno de juego deportivo es un elemento de cohesión y comprensión social de primera magnitud.

REALIDAD EN ESPAÑA

España es miembro de pleno derecho de la Federación Internacional de Deporte Escolar desde su fundación, participando activamente de todas las actividades convocadas por ésta y compartiendo los principios de educación a través del deporte que esta preconiza.

En España el deporte en edad escolar está plenamente transferido a las diferentes Comunidades Autónomas pero se mantienen reuniones periódicas entre las mismas para definir el calendario de actividades a nivel nacional y la proyección de las actividades internacionales.

Este año ha sido especial debido a la convocatoria por la Unión Europea del Año Europeo de la Educación a través del Deporte.

En cada país se ha constituido una Comisión Nacional que ha sido la encargada de estudiar, valorar y proponer a la Unión Europea aquellos proyectos susceptibles de recibir subvención por la Unidad de Deportes de la Comisión Europea.

En España dicha Comisión ha estado compuesta por representantes de todas las CCAA (mas Ceuta y Melilla), el Instituto de la Mujer, el Comité Paralímpico Español y el Comité Español de Deporte Universitario.

La presentación del Año Europeo en España se ha realizado con la celebración de un Parlamento de Jóvenes y Deporte, realizado en Madrid el pasado 23 de Febrero con jóvenes de toda España en el que además de desarrollar deportes autóctonos de cada una de las regiones de España, se produjo un debate en el Parlamento Español en el que se acordaron las siguientes conclusiones:

- Los jóvenes representantes de las diferentes Comunidades Autónomas participantes en el proyecto «Parlamento, Jóvenes y Deporte», dentro del «Año Europeo de la Educación a través del Deporte», consideramos muy importante el fomento de intercambios entre los jóvenes, permitiendo la posibilidad de expresar nuestras inquietudes hacia el deporte en el Congreso, foro de participación social mas importante de España, y al mismo tiempo, tener ocasión de mostrar y compartir aquellos juegos y deportes autóctonos que forman parte de la propia manera de ser de la historia y vida de cada uno de nosotros y por lo tanto de nuestras Comunidades Autónomas.

Afirmando:

- Que el Deporte es una manifestación de gran importancia dentro de la sociedad actual como se demuestra por su amplia presencia en los medios de comunicación y demás actividades cotidianas de la vida de los ciudadanos.
- Que el Deporte es un importante medio de formación integral, de desarrollo de los valores morales más profundos, así como de las capacidades potenciales de cada persona.
- Que el Deporte es fundamental para la comunicación, cooperación, igualdad y solidaridad, siendo elemento facilitador de la integración de los colectivos mas desfavorecidos.
- Los juegos y deportes autóctonos forman parte de la historia de cada una de nuestras vidas, producto de nuestras raíces de las que nos sentimos orgullosos por ser una herencia recibida de nuestras generaciones anteriores.
- El Deporte es elemento fundamental para cubrir el tiempo de ocio de los jóvenes de una manera divertida y que favorece la salud, siendo factor preventivo del mundo de las drogas, el alcohol y otras actividades perjudiciales para nosotros.
- El Deporte es uno de los medios más eficaces para el adecuado desarrollo de la educación de las personas, en general, y de los jóvenes en particular.
- El Deporte es un factor importante en la sociedad ya que aumenta la calidad de vida.

Por todo ello, queremos expresar nuestro derecho a participar en las tareas de decisión en todo lo relacionado a los jóvenes y el Deporte, por lo que

Solicitamos:

- Mayor desarrollo deportivo en los centros educativos, incrementando las horas escolares, a través de una educación física adecuada, y una mayor oferta de actividades deportivas extraescolares.
- Dotaciones necesarias que permitan mejorar las infraestructuras deportivas de España, empezando por las de los propios centros escolares, así como la formación de técnicos del ámbito del deporte.
- Solicitar a los medios de comunicación, sobre todo públicos, que realicen una información deportiva orientada hacia la promoción del respeto, la cooperación, la diversión, la participación y no solamente la consecución de la fama, el dinero o el triunfo a cualquier precio.
- Destinar mayores recursos para el fomento del deporte como medio básico para mejorar la salud y para la prevención de la problemática social que rodea a los jóvenes: drogas, alcohol, etc.
- Desarrollar actuaciones que coadyuven a la total integración de los sectores más desfavorecidos, rompiendo las barreras sociales existentes con grupos marginados y favoreciendo la participación de discapacitados.
- Fomentar los deportes y juegos autóctonos que además de sus connotaciones culturales, sociales y emocionales, que configuran la identidad de cada pueblo, son un medio básico para alcanzar las propuestas que se exponen en el presente manifiesto.

Por último destacar la importancia que el «Año Europeo de la Educación a través del Deporte» debe tener en el proceso de reflexión y toma de decisiones que impulsen fórmulas válidas para mejorar la calidad de vida de los jóvenes, y de la población en general.

BIBLIOGRAFÍA

DALLO, A. R.: *La gimnasia, herramienta pedagógica*. Madrid, Comunidad de Madrid, 2002.

GARCÍA FERRANDO, M.: *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos de la última decada del siglo XX*. Madrid, Consejo Superior de Deportes. Centro de Alto Rendimiento y de Investigación en Ciencias del Deporte, 2001.

MEC: *La actividad extraescolar en los centros educativos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1996.

VVAA: *Historia de la ISF*. Bruselas, Federación Internacional de Deporte Escolar, 2000.

EL TEST AMPET DE MOTIVACIÓN DE LOGRO PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FISICA: DESARROLLO Y ANÁLISIS FACTORIAL DE LA VERSIÓN ESPAÑOLA [1]

LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ (*)
JOSÉ LUIS GRAUPERA SANZ (**)
MELCHOR GUTIÉRREZ SANMARTÍN (***)
TAMOTSU NISHIDA (****)

RESUMEN. El propósito de este estudio fue examinar la estructura factorial y la consistencia interna de la versión española del test AMPET (*Achievement Motivation in Physical Education Test*) desarrollado por Nishida. Este cuestionario fue administrado a 432 escolares de ambos sexos (229 varones y 203 mujeres) y de edades comprendidas entre 9 a 12 años. Se realizaron análisis factorial exploratorio y confirmatorio para identificar la estructura de la versión española del AMPET, revelando la existencia de 3 factores, no manifestándose el modelo de 7 factores de la versión original japonesa. Las consistencias internas (alpha de Cronbach) de los tres factores fueron de .86,.82 y .87 para cada uno de ellos. Los análisis diferenciales mostraron la existencia de diferencias en relación al sexo y la edad. Se concluye que la versión española del test AMPET presenta las propiedades psicométricas adecuadas para poder ser empleado en Educación Física.

ABSTRACT. The development of the motor competence in children is one of the main objectives of physical education in schools. Sport is an important tool for the achievement of this objective. Many school children practise sport and benefit from it, but the mastery of a series of techniques and procedures is necessary in order to enjoy them, which can be difficult for a group of the school population, between 22% and 65%. These children show developmental coordination problems and are present in every physical education class. There is a need to understand this condition in order to propose solutions which help them to feel more competent in the gym and in the sport field. This paper deals with such problems so that professionals are made more sensitive to this condition.

(1) Este estudio formó parte de la investigación financiada por el CIDE-MEC entre 1997-1999
(*) Universidad de Castilla La Mancha.
(**) Universidad de Alcalá de Henares.
(***) Universidad de Valencia.
(****) Universidad de Nagoya (Japón).

Fecha de entrada: 08-02-2004 Fecha de aceptación: 26-04-2004

INTRODUCCIÓN

El estudio de la motivación de los escolares para aprender ha sido objeto de numerosas investigaciones en la última década desde ópticas y posiciones muy diferentes, y sigue siendo una de las mayores preocupaciones de los profesionales (Ames, 1995; Biddle, 1997; Cervelló y Santos Rosa, 2000; Duda y Nicholls, 1992; Ferrer-Caja y Weis, 2000; Nicholls, 1984; Papaioannou, 1995, 1998; Papaioannou y Theodorakis, 1996; Peiró, 1999; Rico, 2003; Roberts, 1995). De ahí que resulte un asunto de gran importancia ante la escasez de instrumentos que permitan al profesional conocer el perfil de motivación para el aprendizaje de su alumnado.

El cambio hacia posiciones cognitivo-sociales en la comprensión de la motivación para el aprendizaje dio lugar al surgimiento en nuestro país de diferentes estudios basados en los distintos enfoques conceptuales, entre ellos: perspectivas de metas disposicionales, teoría atribucional, percepción del clima motivacional, satisfacción, divertimento, confianza, etc. Estos trabajos se han realizado tanto en contextos de la educación física como del deporte (Boixados y Cruz, 1999; Ceccini et al, 2001; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Duda y Nicholls, 1992; Guivernau y Duda, 1994).

En este contexto teórico cognitivo-social, Nishida e Inomata en 1981 y posteriormente Nishida (1984, 1988, 1989, 1991) desarrolló y estandarizó en población japonesa el *Test de Motivación de Logro en Educación Física* (*Achievement Motivation for learning in Physical Education Test:* AMPET) como un instrumento apropiado para evaluar la motivación de logro para el aprendizaje en contextos de educación física, siendo el primer test que es recogido por Ostrow (1996, pp. 3-4) en su directorio de tests psicológicos en el ámbito de las Ciencias del Deporte, en su apartado de Motivación de Logro.

El modelo fundamental en el que Nishida se basa para el desarrollo de este test está basado en las propuestas que autores como McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953); Atkinson (1964), y Weiner (1972) sobre la motivación de logro a las que añade dos dimensiones que denomina: Dirección para el aprendizaje y Otros factores influyentes. De acuerdo con estas propuestas, las personas manifiestan una motivación genérica hacia el logro que se expresará en el aprendizaje en educación física, abarcando tanto su disposición emocional y la conciencia del valor de lo que van a aprender, como la autoevaluación de sus propias competencias y el efecto de sus experiencias pasadas. De ahí que factores como la diligencia al aprender, la valoración del aprendizaje, la competencia motriz percibida o el miedo a cometer errores sean elementos que influyen en el estado motivacional de los estudiantes, lo cual se plasma en su estructura de la motivación de logro para el aprendizaje en educación física (figura I).

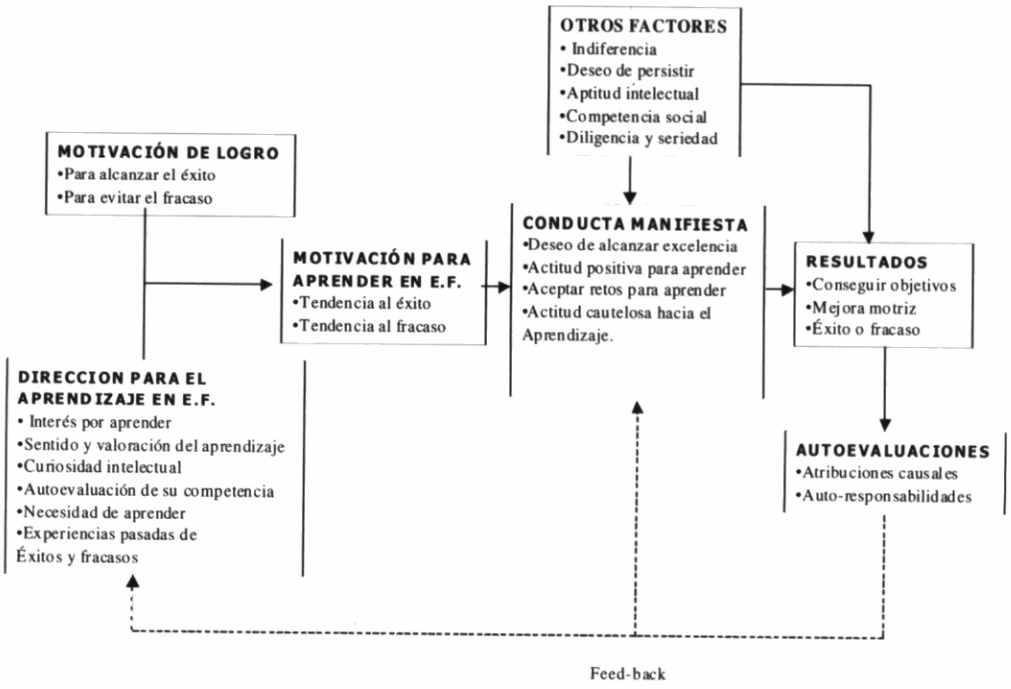
En un estudio previo realizado por los autores (Ruiz, Graupera, Contreras y Nishida, *en prensa*) se describió con detalle la composición del test AMPET de Motivación de logro para el aprendizaje en Educación Física, así como el proceso desarrollado para su construcción. En dicho estudio se presentaron los resultados de una comparación transcultural de este instrumento realizada entre cinco países, incluido España, pero empleando la estructura factorial original japonesa de los siete factores.

La adaptación de este test a otros contextos culturales diferentes al japonés, sólo ha sido llevada a cabo por Miyahara, Hoff,, Espnes. y Nishida (1996, 1999) en Noruega con 670 escolares de edades comprendidas entre los 12 y 18 años. En este estudio sólo fue posible obtener una estructura de cuatro factores de los siete originales y con una consistencia interna y fiabilidad baja en comparación con la versión japonesa.

La presente investigación tuvo como objetivos, por un lado, analizar la estructura factorial del test AMPET en su versión

FIGURA I

Estructura de la motivación de logro para el aprendizaje en educación física según Nishida (1988)



española, y por otro lado, analizar su consistencia interna, con una muestra de escolares españoles. Adicionalmente, se desarrollaron diversos análisis diferenciales en función de la edad y el sexo con la finalidad de conocer qué aspectos contenidos en el test resaltaban entre los escolares españoles.

Como paso previo a su aplicación a los escolares españoles, se tradujo el test del inglés al español por un traductor bilingüe, para posteriormente ser traducido de nuevo al inglés para analizar la precisión de dicha traducción. Asimismo, el test fue presentado en su versión española a un grupo de cinco expertos universitarios en ámbitos de las Ciencias Sociales, del Comportamiento y del Deporte: dos en Ciencias del Deporte, dos en Psicología del Deporte y uno en Sociología del Deporte, para establecer la adecuación semántica de los diferentes ítems para los destinatarios. Como punto final de este proceso adaptación semántica se aplicó el test a un grupo piloto de 30 escolares de edades similares a las que se aplicaría el test, con la intención de comprobar si existían problemas en la comprensión del contenido de los ítems. Dichos problemas no se manifestaron, por lo que la versión española se consideró una precisa interpretación de la versión inglesa.

MÉTODO

PARTICIPANTES

En este estudio participaron 432 escolares, con edades comprendidas entre 9 y 12 años,

de ambos géneros (203 niñas y 229 niños) (tabla I), seleccionados aleatoriamente en los 19 centros que aceptaron participar en el estudio, encontrándose representados tanto centros públicos como privados (tabla II) de las Comunidades de Madrid y Valencia. El estudio se llevó a cabo una vez obtenidos los correspondientes permisos.

TABLA I
Descripción de la muestra según el género y la edad

Edad (años)	Género		Total por edad
	Niñas	Niños	
9	32	30	62
10	51	59	110
11	65	81	146
12	55	59	114
Total por género	203	229	432

TABLA II
Descripción de la muestra según el tipo de colegio

Colegio	Frecuencia	%
Público	229	53
Privado	203	47
Total	432	100

PROCEDIMIENTO

Se aplicó de forma colectiva la versión española del Test AMPET, cuestionario desarrollado originalmente en japonés, y consistente en 7 subescalas de 8 ítems cada una de ellas. Constó de un cuadernillo con los diferentes ítems e instrucciones para cada participante, así como una hoja de normas para el examinador. El lugar de aplicación fue el aula, y su presentación fue realizada por uno de los colaboradores de la investigación, no detectándose problemas de interpretación o comprensión destacables.

RESULTADOS

VALIDEZ DE CONSTRUCTO: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Se realizó un primer análisis factorial en el que se obtuvo un resultado que no fue coincidente con el modelo teórico de siete factores propuesto por Nishida y que muestra una estructura que es similar a la de otras aplicaciones del test a poblaciones europeas (Miyahara et al., 1996; 1999). Por lo que se tomó la decisión de analizar la validez de constructo de la nueva traducción y adaptación al español

del instrumento original de Nishida. Para ello se llevó a cabo un procedimiento iterativo consistente en la realización de sucesivos análisis factoriales y de consistencia interna (coeficiente *alpha*) de los factores resultantes, eliminando en cada nuevo análisis el ítem que incumpliera de manera más grave alguna de estas condiciones (Hair et Al., 1998; Martínez, 1996):

- Tener la saturación más elevada en el factor correspondiente, según el modelo teórico de Nishida.
- Tener índices de homogeneidad (correlación factor-ítem corregida) superiores a 0.30.
- No reducir con su inclusión el coeficiente *alpha* de su factor.

Siguiendo este procedimiento de eliminación sucesiva de ítems, se llegó a un modelo que constó de 37 ítems (el test original contaba con 64 ítems).

El Análisis Factorial final (método de Máxima Verosimilitud, rotación Varimax) permitió extraer tres factores que explicaron conjuntamente un 45,2% de la varianza (tabla III). Las medidas de calidad inicial del análisis resultaron ser muy satisfactorias, con un índice de adecuación muestral de KMO = 0.879 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa (Chicuadrado = 4869,72, gl = 666, p>0.001). El factor primero recogió 15 de los 24 ítems correspondientes a los pertenecientes a los factores *Superación de Obstáculos*, *Diligencia y Seriedad en el aprendizaje* y *Valoración del aprendizaje*, de la estructura original El segundo factor fue muy coincidente con el original y recogió 7 de los 8 ítems de la subescala *Competencia Motriz Percibida* y el factor tercero incluyó 15 de los 16 ítems pertenecientes a los dos factores negativos, *Ansiedad antes las situaciones de estrés y Ansiedad y temor al fracaso* propuestos por Nishida en su test original.

Los ítems que correspondían al factor de *Estrategia de Aprendizaje*, establecido con la población japonesa, quedó eliminado en el proceso iterativo por tener saturaciones muy bajas y repartidas entre las tres dimensiones del modelo factorial de la versión española.

Los tres factores extraídos, en atención a lo ya comentado, recibieron las siguientes denominaciones: *1) Compromiso y entrega en el aprendizaje 2) Competencia motriz percibida y 3) Ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés*. La fiabilidad de cada uno de ellos fue más que satisfactoria para un instrumento de estas características y osciló entre unos coeficientes *alpha* de 0.82 para el factor 2 (que cuenta con menos ítems) y 0.87 para el primer factor. Los índices de homogeneidad de los ítems (correlación factor-ítem corregida -IH) fueron superiores a 0.30 en todos los casos, cumpliendo la tercera de las condiciones establecidas en el procedimiento (las principales características psicométricas se presentan en la tabla IV).

TABLA III

Autovalores y porcentajes de varianza explicada de los factores extraídos antes de la rotación

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Autovalores	6.89	6.24	3.59
% Varianza	18.63	16.86	9.72
%Varianza acumulado	18.63	35.49	45.20

TABLA IV

Saturaciones e índices de homogeneidad (correlación corregida ítem-escala) de los ítems de cada factor. Coeficientes de fiabilidad alpha de los factores

Factor 1			Factor 2			Factor 3		
Ítem	Saturación	IH	Ítem	Saturación	IH	Ítem	Saturación	IH
amp03	0.580	0.53	amp04	0.781	0.61	amp06	-0.605	0.50
amp10	0.558	0.54	amp12	0.648	0.57	amp07	-0.433	0.37
amp11	0.622	0.49	amp20	0.822	0.64	amp14	-0.711	0.61
amp18	0.508	0.47	amp28	0.545	0.48	amp15	-0.648	0.57
amp19	0.501	0.39	amp36	0.553	0.50	amp22	-0.551	0.47
amp26	0.669	0.55	amp52	0.734	0.60	amp23	-0.411	0.31
amp27	0.640	0.52	amp60	0.545	0.49	amp30	-0.709	0.58
amp34	0.411	0.38				amp38	-0.741	0.63
amp35	0.402	0.36				amp39	-0.543	0.45
amp42	0.645	0.52				amp46	-0.700	0.61
amp43	0.726	0.59				amp47	-0.465	0.40
amp50	0.539	0.50				amp54	-0.718	0.61
amp51	0.639	0.54				amp55	-0.607	0.53
amp58	0.685	0.60				amp62	-0.635	0.53
amp59	0.597	0.51				amp63	-0.572	0.51
Alpha	0,86			0,82			0,87	
Nº Items	15			7			15	

(Nota: la numeración corresponde al test original y no concuerda con la numeración del Anexo I en su versión final española nuevamente reordenada para su aplicación)

VALIDEZ DE CONSTRUCTO: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Una vez obtenido un modelo factorial exploratorio teóricamente consistente y parsimonioso mediante el proceso de depuración antes explicado, se realizó un nuevo análisis con el objeto de confirmar la estructura resultante. Para ello se aplicó al modelo obtenido un análisis factorial confirmatorio utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud de LISREL 8.51.

El ajuste del modelo se evaluó mediante varios de los principales índices de bondad de ajuste (tabla V). Los resultados obtenidos son satisfactorios de acuerdo con los valores generalmente recomendados: GFI>0.90 y RMSEA<0.08 (Browne y Cudeck, 1993; Hair et al, 1998).

TABLA V

Medidas de bondad de ajuste del análisis factorial confirmatorio

Medida de bondad de ajuste	Valor
Índice de bondad del ajuste (GFI)	0.93
Residuo cuadrático medio estandarizado (Standardized RMR)	0.073
Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA)	0.057

Análisis diferencial por grupos y sexo

Como un aspecto adicional al estudio se llevó a cabo un análisis de las posibles diferencias existentes entre los chicos y chicas y entre las diferentes edades de los participantes, para lo cual se llevó a cabo un Análisis Multivariado de la Varianza, tomando los tres factores del test como variables dependientes, y la edad y el sexo como variables independientes. A continuación se presentan los resultados obtenidos (tabla VI).

TABLA VI

Medias, desviaciones típicas e intervalos de confianza de los tres factores del test AMPET en la versión española

Variable dependiente	Género	Edad	Media	Desv. típ.	Intervalo de confianza al 95%. Límite inferior	Límite superior
Compromiso y entrega	Niñas	9	4.152	.37	3.927	4.378
		10	4.090	.50	3.912	4.269
		11	3.676	.66	3.518	3.835
		12	3.740	.72	3.569	3.912
	Niños	9	4.206	.45	3.974	4.439
		10	3.937	.63	3.771	4.103
		11	3.830	.75	3.688	3.971
		12	3.916	.74	3.750	4.081
Competencia motriz percibida	Niñas	9	2.902	.84	2.590	3.213
		10	2.779	.95	2.532	3.025
		11	2.574	.83	2.355	2.793
		12	2.242	.73	2.004	2.479
	Niños	9	3.138	.79	2.816	3.460
		10	2.782	.86	2.553	3.011
		11	2.946	1.06	2.750	3.142
		12	3.033	.93	2.804	3.262
Ansiedad ante fracaso y estrés	Niñas	9	2.485	.74	2.182	2.789
		10	2.658	.84	2.418	2.898
		11	2.692	.77	2.480	2.905
		12	2.718	.83	2.487	2.949
	Niños	9	2.573	.91	2.260	2.886
		10	2.511	.95	2.288	2.734
		11	2.463	.93	2.272	2.653
		12	2.697	.92	2.474	2.920

Los tests multivariados muestran diferencias globales significativas tanto en función del sexo como de la edad (tabla VII).

TABLA VII
Análisis multivariado de la varianza. Tests multivariados

Efecto	Lambda de Wilks	F	Gl de la hipótesis	Gl error	Significación
SEXO	.963	5.455	3	422.000	.001
EDAD	.932	3.356	9	1027.188	.000
SEXO * EDAD	.965	1.690	9	1027.188	.087

Los análisis univariados (tabla VIII) mostraron diferencias significativas en el factor *Competencia Motriz Percibida* (F=11.94; p<0.001) pero no en los otros dos factores. En este factor los niños obtuvieron puntuaciones más elevadas que las niñas. El aumento de la edad en los escolares estuvo significativamente relacionado con un descenso significativo de las puntuaciones en el factor *Compromiso y entrega en el aprendizaje* (F=7.888; p<0.001). Los otros dos factores no mostraron relaciones significativas con la edad. En cuanto a la interacción entre el sexo y la edad solo se encontró un efecto significativo en el factor *Competencia motriz percibida* (F=3.739; p=0.011), ya que a partir de los 10 años comienza a incrementarse en los niños, mientras que comienza a descender apreciablemente en las niñas. En cuanto al factor *Compromiso y*

TABLA VIII
Análisis multivariado de la varianza. Tests univariados

Fuente	Variable	Suma cuadrado	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SEXO	Compromiso y	.319	1	.319	.760	.384
	Competencia percibida	12.00	1	12.00	14.94	.000
	Ansiedad ante y estrés	.588	1	.588	.773	.380
EDAD	Compromiso y	9.950	3	3.317	7.888	.000
	Competencia percibida	5.900	3	1.967	2.448	.063
	Ansiedad ante y estrés	1.701	3	.567	.745	.526
SEXO *	Compromiso y	1.931	3	.644	1.531	.206
	Competencia percibida	9.012	3	3.004	3.739	.011
	Ansiedad ante y estrés	1.384	3	.461	.607	.611

entrega en el aprendizaje el decremento con la edad es semejante en los dos sexos y en relación al factor *Ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés* se mostraron unas puntuaciones similares a lo largo de los años en ambos sexos (Figuras II, III y IV).

FIGURA II

Medias del factor Compromiso y Entrega, según edad y género

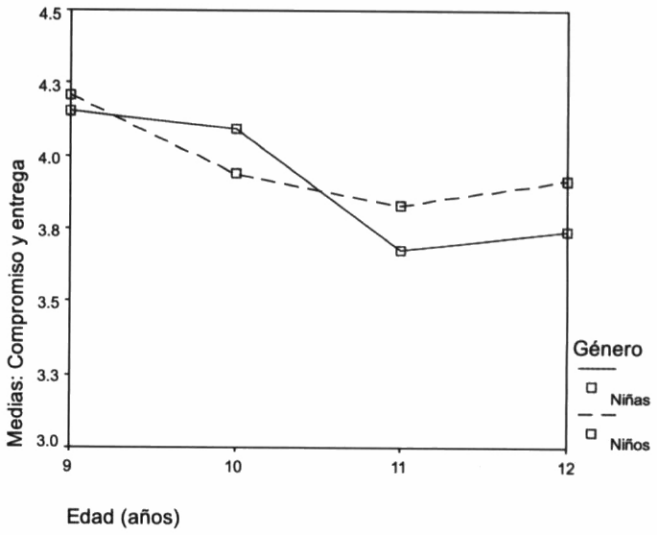


FIGURA III

Medias del factor Competencia Motriz Percibida, según edad y género

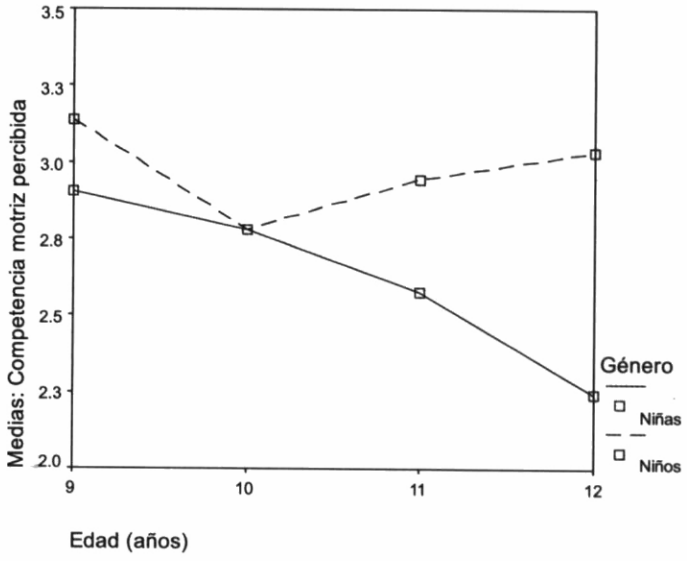
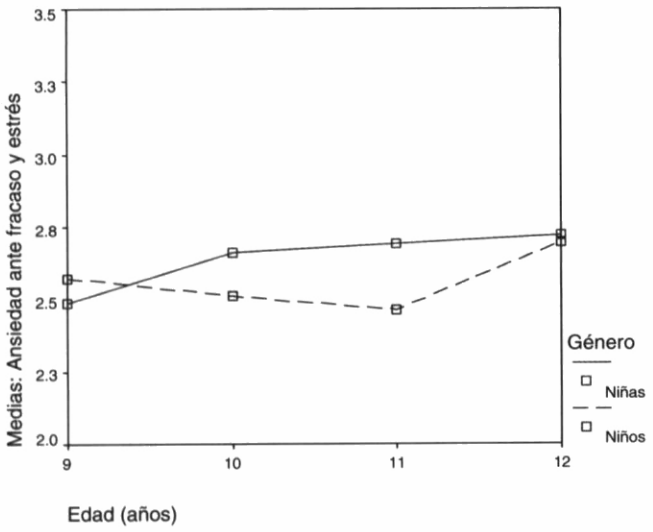


FIGURA IV

Medias del factor Ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés, según edad y género



DISCUSIÓN

Como en el caso noruego (Miyahara et al.,1996, 1999) fruto del análisis factorial exploratorio y confirmatorio llevado a cabo en esta versión en español se encontró una estructura factorial diferente a la propuesta por Nishida, viéndose drásticamente reducido a tres factores principales y a 37 ítems, de los siete factores originales y de los 64 ítems establecidos en la versión original del test.

Miyahara et al. de 1999 obtuvieron un modelo de cuatro factores que denominaron:

- *Compromiso y Autorregulación*,
- *Ansiedad al rendir y miedo al error*,
- *Competencia Motriz Percibida y Valoración del Aprendizaje*,
- y un cuarto factor que denominaron *Aprender de modelos*.

Como en esta investigación, en el estudio noruego, factores del original japonés como Estrategia de Aprendizaje, Superación de obstáculos y Diligencia y Seriedad en el Aprendizaje se fundieron en el primer factor extraído. Los dos factores negativos se fusionaron un uno tal y como ocurrió en el presente estudio. El factor competencia motriz percibida y Valoración del aprendizaje configuraron el tercer factor, y el cuarto factor lo formaron tres ítems relacionados con el aprender a partir de modelos.

En el presente estudio el primer factor hallado recoge gran parte de los ítems de tres factores de los propuestos por Nishida (Superación de Obstáculos, Diligencia y Seriedad, y Valoración del aprendizaje) siendo renombrado como *Compromiso y entrega en el aprendizaje*, y quedando reducido a 15 ítems.

El segundo factor encontrado se corresponde con el factor *Competencia Motriz Percibida* del original, aunque con un ítem menos, manteniéndose la misma denominación: *Competencia Motriz Percibida*. El ultimo factor hallado recoge a las dos subescalas de carácter negativo del test (*Ansiedad ante la situaciones de estrés y*

Ansiedad y temor ante el fracaso) con 15 ítems y que ha sido renombrado como *Ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés*. Esta estructura factorial fue satisfactoriamente refrendada por el análisis factorial confirmatorio.

A diferencia del estudio noruego en el que la fiabilidad de los factores hallados es moderada, oscilando entre 58 y .70, en la versión española estos valores fueron más altos y aceptables oscilando entre .82 y .87. Asimismo las correlaciones ítem-escala en el modelo español superaron todas el .30, hecho que no sucedió en el modelo obtenido por los investigadores noruegos. Del mismo modo los datos referidos al análisis confirmatorio en el estudio noruego fueron pobres (c^2[1463, N=592] = 6,216,70, p<.01, CFI=.74), mientras que en este estudio los resultados obtenidos fueron satisfactorios de acuerdo con los valores generalmente recomendados: GFI>0.90 y RMSEA<0.08.

Si consideramos estos resultados podemos indicar que para los escolares españoles participantes en este estudio su motivación se centró en tres apartados principales. Por un lado: *el Compromiso y Entrega en el aprendizaje* de la materia, cuyas puntuaciones globalmente fueron altas pero que descienden progresivamente con la edad. En segundo, lugar la *Competencia Motriz Percibida*, elemento importante en el proceso de aprendizaje de habilidades motrices, para poder llevar a cabo lo propuesto en las sesiones de educación Física, cuyas puntuaciones fueron moderadas, con tendencia a una disminución progresiva en las niñas a medida que aumenta la edad y a aumentar en los niños.

Por último, la *Ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés* que pueden existir en educación física, mostró puntuaciones bajas, lo que indicó que no perciben los contextos de educación física especialmente estresantes, lo cual nos conecta con otros estudios recientes sobre el clima motivacional (Cervelló y Santos Rosa, 2000; Rico, 2003).

Además de su validación y del análisis de sus propiedades psicométricas fundamentales, el análisis diferencial efectuado en términos de sexo y edad ha permitido constatar que en esta muestra de escolares españoles la percepción de competencia motriz disminuye con la edad en las niñas, lo que llama la atención ya que esta dimensión se considera importante en el desarrollo de la competencia motriz (Roberts, 1985; Ruiz, 1995). Esta misma tendencia se manifestó en el estudio transcultural de Ruiz, Graupera, Contreras y Nishida (*en prensa*) en el que las chicas siempre manifestaron puntuaciones inferiores en esta dimensión del test. Sin duda se está ante un claro efecto del contexto social y cultural sobre las percepciones de eficacia de las niñas. Resultados similares fueron presentados recientemente en su trabajo doctoral por Rico con escolares de la ESO en Educación Física (Rico, 2003).

Esto contrasta con el elevado empeño y compromiso manifestado, que decrece con la edad muy moderadamente, lo que nos indica que se toman en serio lo que sucede en las clases de educación física, y que por regla general siguen las indicaciones que allí se presentan para mejorar sus niveles de habilidad. A esto hay que añadir las bajas puntuaciones en la dimensión negativa de la motivación de logro, el miedo al fracaso. Los participantes de este estudio no manifiestaron una especial tensión o estrés por lo que se propone en las clases, se podría afirmar que no se sienten agobiados en las sesiones de Educación Física.

Este estudio nos manifiesta que la cultura ejerce un papel muy relevante en la forma de percibir, interpretar y valorar las actividades relacionadas con la educación física y el deporte en latitudes tan distantes como la española y la japonesa, o entre la japonesa y la noruega, algo que también quedó patente en el análisis transcultural de Ruiz, Contreras, Graupera y Nishida (*en prensa*), en el que los escolares japoneses

obtuvieron puntuaciones más elevadas en los factores negativos del test y más bajas en los factores positivos en comparación con escolares españoles, ingleses, canadienses y norteamericanos, lo cual nos obliga a abogar por la adaptación correcta de los instrumentos que han sido construidos fuera de nuestro contexto social y cultural, antes de su aplicación indiscriminada en la población escolar o deportiva española (Duda y Hayashi, 1998; Gauvin y Russell, 1993).

Si bien este estudio nos muestra las dificultades que tiene aplicar el test AMPET en su versión original a población española, podemos indicar que este test, en su versión española, por sus características y por sus propiedades psicométricas, es adecuado e interesante para que pueda ser empleado por los profesores y profesoras para conocer las motivaciones de sus alumnos, a partir de los 9 años de edad (Gutiérrez, 2003). En el Anexo I se presentan los ítems que constituyen la versión española del test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en Educación Física.

BIBLIOGRAFÍA

AMES, C.: «Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales», en G. ROBERTS (Ed.): *Motivación para el deporte y el ejercicio*. Bilbao, Desclée De Brouwer. 1995, pp. 197-214.

ATKINSON, J. W.: *An introduction to motivation*. Princenton, NJ, Van Nostrand, 1964.

BIDDLE, S.: «Cognitive theories of motivation and the physical self», en K. R. FOX (Ed.): *The physical self. From motivation to well being*. Champaign, Human Kinetics,1997, pp.59-82.

BOIXADOS, M. y CRUZ, J.: «Relaciones entre el clima motivacional y la satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fair play en futbolistas jóvenes», en *Revista de Psicología Social Aplicada, 9*, (1) (1999), pp. 45-64.

BROWNE, M. W. y CUDECK, R.: «Alternative ways of assessing model fit», en K. A. BOLLEN y J. S. LONG (Eds.): *Testing structural equation models*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1993, pp. 136-162.

CECCINI, J. A.; GONZALEZ, C.; CARMONA, A. M.,. ARRUZA, J. A.; ESCARTI. A. y BALAGUE, G.: «The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety and pre-post competition mood states», en *European Journal of Sport Science*, vol.1 (4) (2001),pp. 1-11.

CERVELLÓ, E. M. y SANTOS-ROSA, F. J.: «Motivación en las clases de educación física: un estudio desde la perspectiva de metas», en *Revista de Psicología del Deporte*, Vol., 9, *1-2,* (2000), pp. 51-70.

DUDA, J. y NICHOLLS, J. L.: «Dimensions of Achievement motivation in schoolwork and sports», en *Journal of Educational Psychology*, 84 (1992), pp. 290-299.

DUDA, J. L. y HAYASHI, C. T.: «Measurement issues in cross-cultural research within sport and exercise psychology», en J. L. DUDA (Ed.): *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, Fitness Information Technology, Inc., 1998, pp: 471-484.

FERRER-CAJA, E. y WEISS, M.: «Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education», en *Research Quarterly for Exercise an Sports*, September (2000), pp. 267-279.

GAUVIN, L. y RUSSELL, J. S.: «Sport-specific and culturally adapted measures in sport and exercise psychology: Issues and strategies», en R.N. SINGER, M. MURPHEY y L. K. TENNANT (Eds.): *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York, Macmillan, 1993, pp: 891-900.

GUIVERNAU, M. y DUDA, J. L.: «Psychometric properties of a Spanish version of the task an ego orientation in sport questionnaire (TEOSQ) and the beliefs about

causes of success inventory», en *Revista de Psicología del Deporte*, 5, (1994), pp. 31-52.

GUTIÉRREZ, M.: *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona, Paidós, 2003.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. y BLACK W. C.: *Multivariate data analysis* (5ª ed.). Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, 1998.

MARTÍNEZ ARIAS, R.: *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid, Síntesis Psicología 1996.

MCCLELLAND, D. C.; ATKINSON, J. W.; Clark, R. A. y LOWELL, E. L.: *The achievement motive*. New York, Appleton-Century Crofts, 1953.

MIYAHARA, M.; HOFF, J.; ESPNES, G. y NISHIDA, T.: «Achievement motivation in physical education. Japan versus Norway: A lesson on semantic differences», en *10th International Conference of the International Society for Comparative Physical Education and Sport*. Tokyo, 1996, pp 1-8.

— «The Norwegian. Version of "The achievement motivation in physical education test": development and factor analysis», en *Corpus, Psyche et Societas*, vol. 6, 1 (1999), pp. 21-27.

NICHOLLS, J. G.: «Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance», en *Psychological Review*, 16, (1984), pp. 328-346.

NISHIDA, T.: «The effect of achievement motivation on motor skill learning», en *Japanese Journal of Physical Education*, 29, (1984), pp. 15-24.

— «Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test», en *Journal of Sport and exercise Psychology*, 10, (1988), pp. 418-430.

— «A study on standardization of the achievement motivation in physical education test», en *Japan Journal of Physical Education*, 34, (1989), pp. 45-65.

— «Achievement motivation for learning in physical education class: A cross cultural study in four countries», en *Perceptual and Motor Skills*, 72, (1991), pp. 1183-1186.

NISHIDA, T. y INOMATA, K.: «A factor analytical study on achievement motives in sport», en *Japanese Journal of Physical Education*, 26, (1981), pp. 101-110.

OSTROW, A. C.: *Directory of Psychological Tests in the Sport and Exercise Sciences*. Morgantown, Fitness Information Technology, Inc., 1996.

PAPAIOANNOU, «A.: Motivation and goal perspectives in physical activity for children», en S. BIDDLE (Ed.): *European Perspectives on Exercise and Sport Psychology*. Champaign, Human Kinetics, 1995. pp. 245-269.

— «Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self – reported discipline in physical education lessons», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, (1998), pp. 421-441.

PAPAIOANNOU, A. y THEODORAKIS, Y.: «A test of three models for the prediction of intentions for participation in physical education lessons», en *International Journal of Sport Psychology*, 27, (1996), pp. 382-399.

PEIRÓ, C.: «La teoría de perspectivas de meta y la educación física: Un estudio sobre los climas motivacionales», en *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9,(1) (1999), pp. 25-44.

RICO, I.: *Estructuras de interacción y clima motivacional entres los escolares de la ESO en Educación Física*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Castilla La Mancha, 2003.

ROBERTS, G. (Ed.): *Motivación para el deporte y el ejercicio*. Bilbao, Desclée De Brouwer, 1995.

RUIZ, L. M.: *Competencia motriz. Elementos para comprender el proceso de aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid, Gymnos, 1995.

RUIZ, L. M.; GRAUPERA J. L.; CONTRERAS, O. y NISHIDA, T.: «Motivación de logro en educación física escolar: un estudio comparativo entre cinco países», en *Revista de Educación* (*pendiente de publicación*).

WEINER, B.: *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago, Rand-MacNally, 1972.

ANEXO I

CUESTIONARIO AMPET-e
© L. M. Ruiz, J. L. Graupera, Gutiérrez, M. y T. Nishida (2004). Adaptación de Nishida (1988)

Este cuestionario busca conocer cómo piensas, sientes y vives las situaciones que se te presentan en las clases de Educación Física y Deportes. Se te presentan 37 frases para que las leas atentamente y las respondas con sinceridad según sea tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas.

Para ello rodea al lado de cada frase el número que más se acerque a tu opinión. La escala va del 1 al 5. Si estás totalmente de acuerdo rodea el 5 y si estás en total desacuerdo rodea con un círculo el número 1. Las opiniones dudosas las contestas empleando el 2, 3 o el 4, según se acerque más tu opinión al acuerdo o al desacuerdo.

«No hay respuestas correctas ni incorrectas, no se trata de un examen. No es necesario que pongas tu nombre pero si el resto de los datos. Recuerda que todo lo que expreses en este cuestionario será tratado de forma privada y confidencial, de ahí que te ruegue que respondas con sinceridad».

Gracias por tu colaboración.

Datos personales:

Edad (cuántos años tienes):
Sexo: chico - chica
Curso:
Colegio:

Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 5 = TOTALMENTE DE ACUERDO

1. Me concentro mucho en lo que tengo que practicar en clase de E. F. 1 2 3 4 5
2. Creo que soy mejor que muchos compañeros o compañeras en la clase de educación física. 1 2 3 4 5
3. A menudo me pongo nervioso/a y mi rendimiento baja, cuando tengo que realizar los ejercicios y los deportes delante de mis compañeros y compañeras de la clase. 1 2 3 4 5
4. Practico una y otra vez para conseguir realizar bien los ejercicios y los deportes. 1 2 3 4 5
5. Antes de practicar en clase de educación física, estoy intranquilo/a por el recuerdo de mis fallos en los días anteriores. 1 2 3 4 5
6. Con frecuencia he recibido felicitaciones por ser mejor que otros compañeros y compañeras en las clases de educación física. 1 2 3 4 5
7. Siempre sigo los consejos de quien me enseña bien. 1 2 3 4 5

Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 5 = TOTALMENTE DE ACUERDO

8. Muchas veces, cuando en educación física estoy frente a toda la clase, me pongo nervioso/a y no puedo actuar tan bien como me gustaría. 1 2 3 4 5

9. Puedo llegar a practicar muy intensamente si veo que mi rendimiento en clase mejora. 1 2 3 4 5

10. Mientras practico, estoy más preocupado/a en pensar que no lo voy a realizar bien, que pensando que sí lo conseguiré. 1 2 3 4 5

11. Cuando en la clase de educación física practico, sigo al pie de la letra las normas que establecen mis compañeros y compañeras. 1 2 3 4 5

12. Pienso que poseo mejores capacidades que otros compañeros y compañeras para la educación física . 1 2 3 4 5

13. Aunque participe en mis actividades preferidas, cuando tengo que actuar delante de muchos compañeros y compañeras de la clase hago las cosas peor de lo que acostumbro. 1 2 3 4 5

14. Cuando practico en clase de E.F. trato de mejorar, aunque sea un ejercicio difícil para mí. 1 2 3 4 5

15. Me preocupa a menudo la derrota antes de un juego o un partido. 1 2 3 4 5

16. Hasta el momento, soy bueno en educación física y deportes sin realmente esforzarme en serlo. 1 2 3 4 5

17. Normalmente escucho las cosas que me dice mi profesor o profesora de educación física. 1 2 3 4 5

18. Cuando estoy delante de los demás compañeros y compañeras de la clase de educación física, me pongo tan nervioso/a, que hago las cosas peor de lo que soy capaz. 1 2 3 4 5

19. Trato de trabajar más intensamente que otros compañeros o compañeras para poder ser bueno en educación física. 1 2 3 4 5

20. Otros/as me dicen que soy un/a deportista completo/a capaz de realizar bien cualquier ejercicio en la clase de educación física . 1 2 3 4 5

21. A menudo me pongo nervioso/a cuando practico los ejercicios en público. 1 2 3 4 5

22. Me tomo las clases de educación física de forma más seria que otros compañeros y compañeras. 1 2 3 4 5

23. No quiero hacer ejercicio o participar en las competiciones deportivas porque tengo miedo de cometer errores o de perder. 1 2 3 4 5

24. Aunque no pueda realizar bien los ejercicios, nunca abandono, sino que continúo con mis esfuerzos hasta conseguirlo. 1 2 3 4 5

Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 5 = TOTALMENTE DE ACUERDO

25. Cuando practico en la clase de educación física, suelo llegar a ponerme más nervioso/a que otros compañeros o compañeras.	1 2 3 4 5
26. Obedezco los consejos de mi profesor o profesora sin dejarlos de lado o evitarlos.	1 2 3 4 5
27. Aunque sólo cometa un error durante el juego, deseo que venga otro compañero o compañera a substituirme.	1 2 3 4 5
28. Puedo llevar a cabo cualquier tipo de ejercicio, por intenso que sea, si esto me puede ayudar a mejorar mi rendimiento en educación física.	1 2 3 4 5
29. En educación física y deporte, siempre tengo la sensación de ser superior, de ser mejor que los demás compañeros o compañeras.	1 2 3 4 5
30. Cuando practico, sigo al pie de la letra las reglas y reglamentos establecidos.	1 2 3 4 5
31. Cuando hay público, me pongo tenso/a y no puedo actuar como habitualmente lo hago.	1 2 3 4 5
32. Practico con paciencia para conseguir hacerlo bien.	1 2 3 4 5
33. Cuando participo en clase en una competición, a veces deseo escapar de allí porque tengo miedo de perder.	1 2 3 4 5
34. Siempre me tomo el calentamiento muy en serio antes de practicar en la clase educación física y deporte.	1 2 3 4 5
35. Soy bastante malo/a actuando delante de mis compañeros y compañeras de clase.	1 2 3 4 5
36. Pienso que poseo las cualidades necesarias para ser bueno/a en educación física y deporte.	1 2 3 4 5
37. Cuando llega la hora de actuar en clase, a menudo vacilo porque temo cometer errores.	1 2 3 4 5

1) *Ítems del factor Compromiso y entrega en el Aprendizaje:*
1,4,7,9,11,14,17,19,22,24,26,28,30,32,34

2) *Ítems del factor Competencia motriz percibida:*
2,6,12,16,20,29,36

3) *Ítems del factor Ansiedad ante el error y las situaciones de estrés:*
3,5,8,10,13,15,18,21,23,25,27,31,33,35,37

estudios

MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO y MIGUEL ANXO SANTOS REGO:
Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos

MANUEL ALVES RODRÍGUEZ, M.ª DEL CARMEN ORTIZ GONZÁLEZ y MARIAN SERRADAS FONSECA
El método eduterapéutico como estrategia de apoyo al niño hospitalizado

VICENTE LLORENT BEDMAR
Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea. El cheque escolar y la escuela en casa

JOSÉ MARIANO BERNAL MARTÍNEZ y MARÍA ÁNGELES DELGADO MARTÍNEZ
De excluidas a protagonistas: las mujeres en la construcción de las ciencias escolares en España (1882-1936)

ALFREDO FIERRO
Jalones psicoevolutivos para una educación moral

CARMEN PÉREZ ESPARRELLS
La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad

BUSCANDO LA MEJORA DE LA ESCUELA RURAL A TRAVÉS DE LOS NUEVOS ENTORNOS EDUCATIVOS

MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO (*)
MIGUEL ANXO SANTOS REGO (*)

Resumen. El estudio parte de una posición básica referida a la escuela rural: que los déficits provocados por la mengua de recursos y consiguiente actividad en los planos sociocultural y educativo, junto a las menores posibilidades de hacer efectiva una auténtica diversidad curricular, se pueden paliar con programas educativos volcados en la red. Es por ello que analizamos lo que ha dado de sí un proyecto europeo *A Ponte* desarrollado en Galicia y Norte de Portugal. Su objetivo radica en comprobar si la utilización en el sistema educativo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (uso de internet) supone una mejora sustancial de la calidad de los procesos educativos en escuelas rurales. Las propuestas derivadas descansan sobre uno de los ejes axiales del proyecto: la posibilidad de innovación educativa en el medio rural.

Abstract. The idea for this study paper comes from a position taken towards the rural school: that some programmes existing in the Internet can be used to overcome the deficits produced by the loss /reduction of resources and ongoing activity in the socio-cultural and educational context as well as the fact that there are fewer possibilities to make the diversity of the curricula effective. That is the reason why we analyse the results of the European project *A Ponte*, developed in Galicia and the North of Portugal. Its objective is to check if the use of the New Technologies of Communication and information (the use of Internet) results in an improvement of the quality of educational processes in rural schools. The proposal rest on one of the pillars of the project: the possibilities of innovation in the rural context.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación resultan de vital importancia para el desarrollo de la calidad en la escuela ubicada en el medio rural, al propiciar una mayor comunicación entre este tipo de hábitat, siempre limitado de apoyos y recursos socio-económicos y culturales, y otros entornos, los urbanos, con mejor dotación de servicios y, por tanto, de oportunidades en los más diversos órdenes y campos de la vida. Tengamos presente, además, que estas implicaciones educativas se ensanchan en el horizonte del desarrollo local, ya que la sociedad de la información

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

Fecha de entrada: 31-07-2004 Fecha de aceptación: 1-08-2004

puede facilitar el acceso a una amplia oferta de cursos de formación, fuentes de información e incluso la posibilidad de favorecer la creación de empresas virtuales con acceso a los mercados internacionales (cfr. Castells, 1997-1998).

Es obvio que el medio rural no puede competir con el urbano en cuanto al número de recursos y actividades sociales, culturales, educativas, etc., que contribuyen a la formación de los ciudadanos con lo que esto representa, también, a nivel económico, político y social. Pero además, la escasa población, tanto en general, como en su lógica derivación escolar, hace que los centros educativos no puedan diversificar las opciones curriculares en la misma medida que sí pueden hacerlo los centros o las comunidades con ubicación menos periférica. Aunque esto, hay que decirlo ya, no tiene por qué impedir un currículo capaz de resaltar la enorme riqueza y los valores positivos existentes en este tipo de demarcación territorial.

De la misma manera que Hernández Díaz (2000), podemos decir que el currículum desarrollado en la escuela rural se ha hecho casi siempre al margen del medio rural, de modo no pertinente, impuesto y procedente de la cultura urbana, considerado como el único socialmente válido, dando a entender que esta posee validez universal para los sectores rurales.

Es la posición central de este estudio que los déficit provocados por la mengua de recursos y consiguiente actividad en los planos sociocultural y educativo, junto a las menores posibilidades de hacer efectiva una auténtica diversidad curricular, se pueden paliar y a veces incluso superar con programas educativos, de sólida factura pedagógica, volcados en la red. Es cierto que la presencia y uso habitual de internet en la escuela rural puede y debe combinarse con lo que ofrece un medio rural rico en recursos pedagógicos, si se saben explorar y utilizar adecuadamente (Hernández Díaz, 2000).

Por supuesto, no basta con programas especialmente diseñados para tal cometido. Es crucial llevar a cabo una efectiva formación del profesorado a fin de que los docentes lleguen a ser capaces de ir transformando en conocimiento (adaptado a cada circunstancia académica) la ingente cantidad de información que hay en la red, propulsando desde ahí la acción educativa que convenga. Hemos de tener presente que estas tecnologías modifican radicalmente el tiempo y el espacio como variables moduladoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin contar con los cambios que producen en la misma interacción entre profesor y alumnos. Cambia la dimensión del proceso educativo, con lo cual precisamos otras coordenadas en las que encajar sus condiciones y efectos optimizadores.

Además de instalar la aportación en su marco de referencia comprensivo (la mejora de la calidad de los procesos educativos en la escuela rural), lo que hacemos es mostrar una vía para el logro de aprendizajes significativos a través de la red, eje básico de la experiencia pedagógica objeto de análisis, realizada en el marco de un proyecto europeo (*A Ponte*), desarrollado en centros educativos de áreas rurales de Galicia y del Norte de Portugal.

ESCUELA Y RURALIDAD EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Un primer acercamiento a esta temática nos permite vislumbrar una dificultad manifiesta en la literatura sobre el particular, dificultad que tiene que ver con los criterios que posibilitan la identificación y, en su caso, definición de una zona como rural. Aunque existen sobre el particular diferentes visiones (Grande, 1993; Malosse, 1996; López Rupérez, 1998), consideramos que en un estudio emanado de un proyecto europeo, como es el que nos ocupa, conviene optar por una definición que aúne

las diversas realidades y perspectivas. La Unión Europea distingue a las regiones rurales como aquellas que tienen un elevado porcentaje de empleo agrícola con respecto al empleo total, un reducido nivel de renta agrícola y una baja densidad de población, o la clara tendencia a elevar los índices de despoblación.

La mayoría de las regiones rurales europeas se entienden como regiones poco desarrolladas al tener un PIB inferior al 75% de la media comunitaria. Son las consideradas zonas de Objetivo 1 por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Desafortunadamente, Galicia y el Norte de Portugal cumplen con los requisitos para ser catalogadas como tales por las instancias de la Unión.

Como consecuencia del escaso rendimiento asociado a un modo de producción singular, las comunidades rurales presentan una serie de características sociales y culturales diferentes a las que muestra, como contraposición, el mundo urbano. Las interacciones entre individuos son limitadas, pero, a su vez existen pocas oportunidades para el anonimato, e incluso es patente una exigua división social del trabajo en el medio que referimos. En consecuencia, los roles sociales aparecen notoriamente difusos, poco segmentados, pero también menos impersonales respecto a lo que ocurre en los hábitat urbanos. Paralelamente, cabe reconocer una menor movilidad social.

Precisamente debido a su disminuida y dispersa población, los servicios de tipo social, cultural y educativo suelen ser de un volumen inferior y menos especializados que los que se dan en las zonas urbanas. Así que a la escuela le es muy difícil acceder a determinados bienes de tipo cultural, haciendo más difícil su contribución al desarrollo estratégico del medio circundante. Además, la falta de niños conlleva el cierre de no pocas escuelas, con deletéreas derivaciones, entre otras, la postración y olvido de la parroquia o pueblo, amén de una mayor precarización de expectativas para sus habitantes (Jiménez, 1988; Sauras, 1989; López Rupérez, 1998).

En tal contexto es fácil la dilucidación de una serie de rasgos a fin de caracterizar a las escuelas en su círculo de influencia. Nos fijamos en lo que menciona López Rupérez (1998):

- La ratio profesor-alumno es baja o muy baja.
- Los alumnos no suelen agruparse por cursos sino que, debido a la escasa población escolar, se lleva a efecto por ciclos e incluso por niveles.
- La necesaria atención a alumnos de diferentes edades dificulta seriamente la labor del profesor, teniendo que desarrollar distintos contenidos, destrezas, habilidades y actitudes.
- En muchos casos la escuela rural representa el único servicio realmente público con que cuenta la localidad. Podemos imaginar entonces el sentimiento de frustración y abandono que genera su desaparición.
- Tienen grandes dificultades para el acceso a los bienes culturales.

El diagnóstico que favorece el procesamiento de estas notas sin agotar, ni mucho menos, la caracterización de la escuela rural, está en la base de una posición de soporte tendente a ver este tipo de emplazamiento escolar como un subsistema del sistema educativo general, con sobrados merecimientos para un tratamiento específico y diferenciado, y con una organización y una estructura acordes con cada territorio y nivel de enseñanza.

Desde nuestra particular óptica, no se trata de crear una educación para el mundo rural, sino de que el mismo proceso educativo se disponga, al menos en parte, respetando el contexto en que se ha de desarrollar y dinamizar. De lo que se trata, pues, es de adaptar la escuela al contexto y

no el contexto a la escuela. En consecuencia, las alternativas pueden ser variadas y se han de establecer en función de los distintos ámbitos territoriales y socioculturales en los que vayamos a realizar las intervenciones educativas. Quienes aquí escribimos no podemos disociar la escuela rural de su sentido comunitario, ni dejar de pedir que se prime la dimensión de bien cultural que representa.

Otro aspecto a tener en cuenta en el tema que nos ocupa es la escasa vinculación que, en muchos casos, tiene el profesor o el maestro con este medio. La misma extracción de los recursos humanos docentes de la escuela rural ha cambiado sobremanera en el último tercio de siglo. De una situación en la que un importante contingente de maestros procedía, familiar y socialmente, de idéntico hábitat, hemos pasado a otra de mayor equilibrio en cuanto a origen geográfico de este profesorado.

Y tampoco se debería olvidar que muchos de los formatos de actuación tienen su anclaje experiencial en el mundo urbano, por lo cual apenas puede extrañar la manifestación de ciertas inseguridades cuando se trata de aplicar modelos innovadores. Problema que se agudiza con el desempeño de algunos roles, imprescindibles en este tipo de entorno, y que dan lugar a una serie de exigencias para las que no siempre están los docentes suficientemente motivados o incluso preparados.

Las zonas rurales no pueden sustraerse al impacto que sobre ellas ejerce la sociedad de la información, donde la búsqueda científica de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados se convierte en una necesidad perentoria, máxime ante la realidad que viven no pocas personas, a las que les resulta imposible alcanzar las capacidades mínimas que viene exigiendo esta sociedad, de selección y procesamiento de la información, de obligada atención para no quedar excluido del mercado de trabajo o para no tener que trabajar en condiciones de manifiesta inestabilidad.

En esta circunstancia parece oportuno aceptar que el avance en la realización de la tarea formadora reclama la garantía de accesibilidad a las redes con los requisitos que hayan de ser considerados en el período de formación.

La globalización parece caracterizada por una pluralidad carente de unidad que, además, se perpetúa e incrementa de modo sistemático a través de actividades soportadas en la comunicación. En ese sentido, cualquier estrategia en el mercado globalizado tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados.

Es claro que los niños escolarizados en un medio rural deben conocer las aportaciones y las experiencias que les ofrece su entorno pero también deben conocer, entre otros, los fundamentos del pensamiento científico. La escuela debe desarrollar sus habilidades para que puedan desenvolverse adecuadamente en su entorno, sin dejar de lado su capacidad intelectual, una base formativa sólida que posibilite su aprendizaje fuera del ámbito escolar y reforzar, al mismo tiempo, la cultura del país (Bude, 1992). Como ya hemos dicho, la escuela debe unir lo universal con lo particular, permitir, en definitiva, la identificación del sujeto con la cultura universal a partir de la que promueve y afianza respecto de sus propias raíces culturales.

Tal carácter plural, sin unidad, que se ejerce en distintos lugares hace que cada acción en la sociedad mundial tenga que ser pensada globalmente y actuada localmente. No es bueno pensar la formación en el mundo actual sin considerar la importancia y trascendencia de convertir la educación para el desarrollo en una estrategia de *glocalización* adecuada, donde la actuación global, el saber general, la cultura universal, los derechos del hombre se unan a la actuación local, la identificación cultural propia de la comunidad local, y el

respeto de los derechos humanos, por medio de las libertades, desde su propia cultura (Touriñán, 1999a; Touriñán et al., 1999; Touriñán y Rodríguez, 2000).

De lo que se trata, por decirlo así, es de que los alumnos puedan acceder, por medio de la conexión a la red, a todos aquellos conocimientos, informaciones, programas socio-culturales y educativos, etc., que no se pueden encontrar en su comunidad rural, o a los que no es posible acceder desde tal hábitat en condiciones óptimas. Se podría plantear, por ejemplo, que mediante programas informáticos instalados en la red, desde estas escuelas se puedan conseguir aprendizajes significativos a través de la construcción de mapas conceptuales, o que pudiéramos construir desde los propios centros los temas fundamentales del currículum. En todo caso, lo que ha de posibilitarse es la transformación de la información que está en la red en contenidos útiles a la misma educación, desarrollando destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos.

Es nuestra opinión que en los centros educativos ubicados en zonas rurales es posible usar ordenadores conectados a la red que puedan ayudar a paliar o superar los déficits estructurales y conseguir una real igualdad de oportunidades en la educación de todos los alumnos, independientemente del centro en el que estén realizando sus estudios y del lugar en el que este se encuentre.

Necesitamos que en el entorno rural se desarrollen experiencias que reconozcan el potencial de las nuevas tecnologías para eliminar las barreras tanto temporales como espaciales que son causa directa de la situación de desigualdad y desventaja que padecen estas áreas, contribuyendo a frenar el proceso de dualización social generado por algunos factores de la sociedad de la información. Es bien sabido que el problema empieza cuando advertimos que muchas zonas deprimidas no cuentan con líneas telefónicas adecuadas, imposibilitando la existencia de aulas informatizadas y alejando al personal cualificado que podría enseñar el uso de las nuevas tecnologías a la población rural (Elboj, 2000; Flecha y Oliver, 2000).

Esto conllevaría la urgencia de una garantía fundamental, la posibilidad de acceso a dichas redes, entendida como un derecho social para toda la población y para todos los centros educativos; lo cual permitiría superar, al mismo tiempo, los problemas inherentes al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, concretamente en lo que tiene que ver con la accesibilidad a los nuevos medios, la receptividad, derivada de la implantación y el uso de los mismos, y la flexibilidad, normalmente asociada a las nuevas condiciones de uso del tiempo, del espacio y de la información.

LA TECNOLOGÍA COMO MARCO DE INNOVACIÓN EN LA ESCUELA RURAL. EL RELATO DE UN PROYECTO EUROPEO

Queda claro que la sociedad actual no puede escapar al influjo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Más bien al contrario, ignorar las posibilidades que estas tecnologías ofrecen para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, podría abocar a muchos colectivos hacia la desidia y el ostracismo social.

Es cierto que, como se ha dicho en múltiples ocasiones, las nuevas tecnologías pueden acentuar las diferencias entre el mundo rural y el urbano, fundamentalmente en la órbita educativa, pero también pueden ser el vector canalizador de toda una serie de iniciativas encaminadas a la superación de las diferencias y a la recuperación del modo de vida rural; se trata de un proceso en el que la escuela debe actuar como germen y motor de nuevas pautas culturales en un mundo irreversiblemente afectado por la tecnología.

El Proyecto *A Ponte*: una posibilidad de innovación educativa en el medio rural

A Ponte (An Approach to the Employment of New Technologies in Education) es un proyecto europeo gestionado por un consorcio integrado por distintas empresas y organismos públicos y privados de carácter autonómico, nacional e internacional y financiado por la Comisión Europea a través del Programa ESPRIT. Su propósito básico tiene fácil enunciado: «contribuir al desarrollo de nuevas experiencias mediante el uso de las tecnologías de la información en la educación».

El objetivo principal del proyecto radica en comprobar si la utilización en el sistema educativo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (uso de internet) supone una mejora sustancial de la calidad de la educación, especialmente en las comunidades educativas de áreas alejadas de núcleos urbanos.

Estamos ante un proyecto netamente aplicado, pues de lo que se trataba es de aumentar y facilitar tanto la comunicación dentro y entre las comunidades educativas y las instituciones, como la colaboración en la distancia. De igual forma, debía proporcionar acceso a recursos de distribución digital de información relacionada con la enseñanza y facilitar la formación en el uso de las tecnologías de la información en los contextos educativos.

Los propósitos de *A Ponte* se concretizan en el área geográfica de influencia del proyecto, Galicia y Norte de Portugal, dos áreas con características socioculturales especiales y consideradas, como ya indicamos, zonas de Objetivo 1. En estas zonas las tecnologías de la información se utilizarán para establecer relaciones de colaboración entre las universidades y las escuelas, a fin de cubrir la demanda de materias poco accesibles desde los mismos centros, y para establecer un puente entre la diversidad multicultural y multilingüe.

Pero más allá de estos objetivos generales, *A Ponte* debe atender también las necesidades de los principales actores educativos. Así, para los alumnos, la participación en el proyecto debería permitir aumentar el conocimiento sobre internet, ampliar la posibilidad de acceso a materias poco demandadas y participar en un amplio campo de actividades virtuales en grupo, así como poder acceder y beneficiarse de los recursos universitarios.

En cuanto al colectivo de profesores, el proyecto tendría que implicar el aprendizaje de internet y de sus servicios como herramientas complementarias de enseñanza, favoreciendo al mismo tiempo todo tipo de intercambios con colegas próximos o lejanos.

Por su parte, las escuelas pueden verse beneficiadas al incrementar la oferta de materias de forma poco costosa, al permitírseles abordar los problemas clave de la formación a distancia en escuelas rurales y en función de su misma participación en otros programas educativos europeos.

Por último, no podemos olvidar en este contexto el decisivo papel de la Administración Educativa, que puede aumentar no sólo la oferta de materias a un bajo coste, sino también concienciar, con todos los medios a su alcance, sobre los problemas educativos en las zonas rurales.

La consecución de tales objetivos implicó el diseño y articulación de una experiencia pedagógica por desarrollar en centros escolares de la geografía rural gallega. Para su definición se contó con un referente nuclear, el *Análisis de Necesidades del Sistema Educativo en Galicia* que fue realizado por un equipo de pedagogos de la Universidad de Santiago de Compostela (Touriñán et al., 1999), gracias al cual pudimos, entre otras cosas, identificar los centros participantes en la misma experiencia.

Así pues, los centros que más nos interesan pertenecen a zonas en las que los servicios de carácter sociocultural y educativo son relativamente escasos, entendiendo que la utilización de ordenadores

conectados a la red hace que se palien o incluso se superen ciertas dificultades derivadas de esta situación. Lo que se consigue es una mayor igualdad de oportunidades en la educación de todos los alumnos, independientemente del centro en el que estén cursando los estudios y del lugar en el que está ubicado.

Partiendo del marco definitorio del proyecto *A Ponte* y siendo capaces de concretarlo en la realidad de la escuela rural gallega, estuvimos en condiciones de definir los criterios de selección de los centros. Son los que a continuación se señalan:

Centros en los que se impartiera educación obligatoria

Según este criterio, en Galicia las opciones se concentran en tres tipos de centros: de educación primaria, centros públicos integrados y centros de secundaria (fundamentalmente institutos) con educación secundaria obligatoria.

Continuidad de los estudios en el centro

Se quería poner de manifiesto la necesidad de que los alumnos permanecieran durante su escolaridad obligatoria en el centro y en la misma zona geográfica donde son más visibles determinados déficits. Al mismo tiempo, se pretendía que los estudiantes tuviesen un cierto nivel de destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos al objeto de optimizar la intervención pedagógica por realizar en el marco de la experiencia. Los alumnos seleccionados cursaban segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Con tal criterio, la única posibilidad electiva era la de centros públicos integrados, que imparten toda la educación obligatoria y mantienen la continuidad de los estudios y, por tanto, de los alumnos en el centro. Téngase en cuenta, además que los centros públicos integrados son centros de educación primaria que fueron objeto de rehabilitación para poder impartir la Educación Secundaria Obligatoria.

Centros radicados en zonas de carácter eminentemente rural

Los centros habían de estar situados, básicamente, en zonas rurales ya que se partía de que es justamente aquí donde se residencian auténticas carencias estructurales, aquellos que, de un modo u otro, condicionan la posibilidad de acceder a bienes de tipo sociocultural y educativo. Definir una zona como rural, con lo que esto representaba en la elección del centro público integrado, suponía la consideración de una serie de parámetros: población inferior a 10.000 habitantes, densidad relativamente baja y alta dispersión, predominio del sector agrícola-ganadero, precariedad del sector servicios y malas comunicaciones entre las entidades de población (intermunicipales).

Disposición de profesorado con responsabilidad en la experiencia

De lo contrario, sería ingenuo cualquier intento para llevar adelante una actividad pedagógica como ésta.

Existencia de ordenadores conectados a la red

No llegaba con que hubiera ordenadores sino que, obviamente, habrían de estar conectados a la red. Sin ello tampoco habría trabajo educativo posible ya que se trataba de un proyecto de aprendizaje significativo, cuyo núcleo fundamental no era otro que un programa impartido a través de la red.

Finalmente, en función de la distribución provincial de Galicia, se optó por una

selección equitativa. Entendimos que lo mejor era elegir 16 centros públicos integrados, divididos a partes iguales entre las cuatro provincias, buscando la representación del conjunto rural de esta Comunidad Autónoma (ver Santos Rego et al., 2000a, 2000b).

Elegidos los centros, reunimos e informamos convenientemente a sus responsables de la pertinencia y relevancia del Proyecto *A Ponte*, así como de la experiencia pedagógica, pensada para mejorar la calidad de la educación y, por tanto, de la calidad de vida en el entorno rural.

La selección del profesorado, aspecto clave para el efectivo desarrollo de la experiencia, quedó vinculada a la del centro. No se pensó en perfil alguno sino que pudiéramos contar con un profesional motivado o bien dispuesto a participar en la experiencia pedagógica. Quienes participaron, finalmente, conformaron un grupo heterogéneo en cuanto a área de procedencia pero con escasa formación en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Por lo tanto, es claro que si queríamos una correcta puesta en acción de la experiencia en los 16 centros, se imponía una atención a los profesores en dos ámbitos interrelacionados:

- Formación en aspectos técnicos vinculados a las potencialidades educativas de la red, así como en el uso de las principales herramientas del «Aula A Ponte» (*chat*, correo electrónico, foros de discusión, videoconferencia, etc.,). Adicionalmente a esta formación inicial, se diseñó un CD-ROM interactivo con el objeto de facilitar y completar los aprendizajes.
- Formación pedagógica, orientada a la adecuada evolución de la experiencia pedagógica y del trabajo educativo con la unidad didáctica. Este seminario se acompañó de un dossier documental configurado como material de apoyo para la labor educativa de los profesores.

Breve crónica de la experiencia pedagógica realizada

De acuerdo con las condiciones marco del proyecto, se planteó el diseño de una experiencia pedagógica que debía ajustarse a la enseñanza secundaria que se imparte en áreas rurales, empleando la red como instrumento pedagógico directo y el «Aula A Ponte» como herramienta indirecta.

Para su desarrollo se contó con 14 centros[1], cada uno de los cuales disponía, cuando menos, de un equipo informático en el aula conectado a la red. Lo que se quería era, sencillamente, que el equipo quedara identificado en cada demarcación escolar, por un profesor, con su correspondiente grupo de alumnos y un ordenador para uso exclusivo en la experiencia.

El motivo de la experiencia era diáfano, mostrar como hacer una actividad pedagógica a través de la red. Esto implicaba, de partida, atender algunas variables que podrían condicionar la marcha del proyecto por los cauces pedagógicos establecidos.

Lo primero es que deben superarse ciertos problemas inherentes al uso de las TIC en la educación, caso de aquellos que se relacionan, bien con la *accesibilidad*, afectando fundamentalmente a las infraestructuras existentes, bien con la *receptividad*, afectando sobre todo a los profesores, o bien con la *flexibilidad*, afectando en ese caso al contenido.

En segundo lugar, *espacio, tiempo* e *información* son elementos que se combinan

(1) Un CPI (Centro Público Integrado) de la provincia de Lugo, tuvo que retirarse al inicio de la experiencia debido a graves problemas en su infraestructura de comunicaciones, responsabilidad de la empresa de telefonía. Más tarde, otro CPI de A Coruña también tuvo que retirarse por la misma causa.

de manera especial en la experiencia, intentando evitar las consecuencias negativas que se están reiterando en los trabajos en red: exceso de correos electrónicos, falta de asistencia técnica y pedagógica, y dificultades de conexión.

En tercer lugar, considerando las posibilidades de implementación en el momento actual y con respeto al marco legal vigente, es preciso tener en cuenta las competencias de la Administración, la libertad académica del profesorado y la disponibilidad actual de medios informatizados.

Por último, ya que nos situamos en un marco de educación formal, la experiencia no puede contravenir la actividad ordinaria del centro. Precisamente por eso tuvo *carácter voluntario* para los grupos seleccionados, realizándose en *tiempo distinto*[2] al del horario escolar para la enseñanza reglada.

Con estos presupuestos, los objetivos de la experiencia pedagógica, en el espacio general del proyecto *A Ponte*, fueron los siguientes:

- Familiarizar a los alumnos en el acceso y manejo de los instrumentos básicos de internet (*web, e-mail* y *chat*).
- Potenciar las posibilidades de acceso a la información y documentación actual de la escuela rural.
- Mejorar los niveles de calidad en las escuelas rurales contando con las posibilidades de la red.
- Proporcionar oportunidades de conexión entre la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria en Galicia.

El contenido específico de la experiencia es una construcción compartida por todos los grupos en la red. Es decir, una vez elaborado el contenido por cada grupo este se incorporaba y volcaba en la *web* del «Aula A Ponte», facilitando su consulta, amén de hacer posible su ampliación, mejora, etc. La optimización del proceso aconsejaba diseñar el tema de trabajo en forma de Unidad Didáctica.

Dado el carácter heterogéneo del grupo en cada centro y de los mismos grupos entre sí, constatada la variopinta formación del profesorado en el uso de las TIC, y vista la necesidad de actuar al margen del horario establecido, el contenido habría de identificarse con un tema que se ajustase a tales condiciones.

En este sentido, pensamos que la «Dimensión Europea de la Educación» podría constituir un ámbito de trabajo con relevancia educativa y pertinencia en el marco de la experiencia. La Unidad se dividió en subtemas[3] con una estructura de trabajo común[4].

No fue necesario que cada uno de los grupos trabajase todos los subtemas de la unidad. Al contrario, el profesor habría de elegir los contenidos por tratar atendiendo a una serie de factores, entre ellos, las características del grupo, su formación y las preferencias manifestadas.

---

(2) En este sentido, es preciso advertir que observando el criterio de flexibilidad antes aludido, cada centro debe ajustar la variable tiempo a sus características organizativas, de profesorado, alumnado, etc.

(3) Los subtemas fueron los siguientes: Origen y desarrollo de las Comunidades Europeas; Principales instituciones y órganos de gobierno de la Unión Europea; Territorio de la Unión. Topología y características sociales, económicas y culturales; La diversidad cultural y lingüística de Europa; El reto de la cohesión social y económica en la Unión Europea; Los programas de formación e intercambio en la Unión Europea; La Unión Europea y el mundo del trabajo; Agricultura, pesca y medio ambiente; La innovación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en Europa; y, finalmente, Galicia y la Unión Europea.

(4) Las 10 unidades temáticas de la «Dimensión Europea de la Educación» siguen la misma estructura: objetivos por alcanzar en cada unidad, contenidos específicos que los profesores deben trabajar con su grupo a través de la red, direcciones básicas de interés a modo de guía para elaborar el contenido con cada grupo de alumnos y documentación básica de referencia para el profesor sobre el subtema a trabajar, contenida en el dossier de los profesores.

La evaluación del proyecto y sus implicaciones

A través de la evaluación, entendida como «la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa con el fin de tomar decisiones sobre él» (Fernández Ballesteros, 1995, p. 23), queríamos recoger información relevante en el desarrollo de la experiencia y de las variables implicadas. A partir de la información obtenida en los centros-aulas de la muestra, hemos podido analizar los aspectos y variables que repercutieron en la organización y evolución de la experiencia pedagógica, advirtiendo en que medida se consiguieron los objetivos propuestos. He aquí lo que se perseguía con la evaluación:

- Valorar las condiciones organizativas, materiales y personales que inciden en el proceso de desarrollo de la experiencia.
- Comprobar si el diseño y desarrollo de la experiencia permite la adaptación a los diversos centros-aulas, alumnos y profesores.
- Evaluar el grado de satisfacción y las actitudes de los profesores y alumnos participantes.
- Conocer las deficiencias-limitaciones encontradas en la implementación de la experiencia pedagógica.

El desarrollo del plan de evaluación se concretó en tres fases:

Inicial

Consistía en evaluar la puesta en marcha de la experiencia, analizando la adecuación al contexto, la formación e información recibida por los profesores, la adecuación a las condiciones del centro-aula y las estrategias de trabajo. Los instrumentos empleados en esta primera fase fueron la observación, con visitas periódicas a los centros, y el cuestionario para profesores y alumnos.

El cuestionario para profesores pretendía conocer la situación de partida en cuestiones referidas a la implantación de las TIC en los centros educativos donde llevan a cabo su labor docente. A través de este instrumento, observamos, entre otros aspectos, que los docentes carecen de formación específica en nuevas tecnologías (87%), y dentro de éstas sus conocimientos se reducen a la herramienta del ordenador, pero no de otras, como pueden ser el *e-mail* o el *chat*. Por igual vía pudimos comprobar como el número de ordenadores era, en la mayor parte de los centros, bajo (el 40% tiene entre cero y tres ordenadores). Además, algunos de esos ordenadores no se dedicaban a la enseñanza, sino a cuestiones administrativas. En pocas palabras, la falta de infraestructura básica para la puesta en marcha de una experiencia como ésta era bastante evidente.

Los 249 alumnos participantes cumplimentaron un cuestionario por cuyo conducto deseábamos saber su opinión acerca de la metodología de trabajo en el aula, el grado de satisfacción sobre la enseñanza que reciben, el uso de las nuevas tecnologías y su nivel de conocimiento de la Unión Europea.

Con el análisis inicial detectamos que los alumnos de estas áreas geográficas suelen trabajar fundamentalmente con el libro de texto y que la estructura de aprendizaje es de corte individualista. Aunque están mayoritariamente satisfechos con la enseñanza que reciben (84%), con la calidad del centro y con sus profesores, acusan la poca optatividad curricular e insuficiente formación práctica. El 90% ha usado alguna vez el ordenador, pero las demás herramientas del «Aula A Ponte» (*chat, e-mail, web*, foro de discusión...) son muy poco conocidas.

Seguimiento

Se trataba de comprobar el desarrollo, nivel de adecuación y clima de la experiencia

por medio de la observación, el diario de campo y el auto-informe, en el que el profesor detallaba el desarrollo de las sesiones de trabajo con sus alumnos. Tratando de familiarizar a los profesores con las herramientas de internet, para cumplimentar el auto-informe era necesario acceder a una página *web* y remitirlo vía *e-mail*.

Final

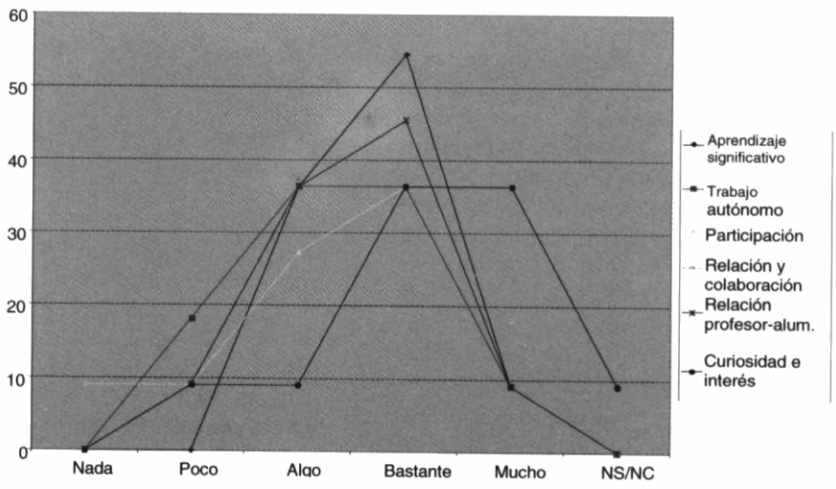
En la última fase, ya terminada la experiencia, recurrimos a ciertos instrumentos (entrevista semi-estructurada a profesores, observación y cuestionario a docentes y discentes) pensando en comprobar el grado de funcionamiento, organización y satisfacción mostradas por los protagonistas, incidiendo en la validez de la experiencia y la calidad de los aprendizajes.

Los profesores consideran que el uso de las TIC en el proyecto *A Ponte* favoreció un aprendizaje más significativo por los alumnos, un trabajo más autónomo y un mayor grado de participación en las actividades, al tiempo que se vio mejorada la interacción colaborativa entre ellos. Sin embargo, las dos implicaciones más positivas del uso de las nuevas tecnologías parecen ser, como se aprecia en la gráfica I, la mejora de la relación profesor-alumno y el aumento de la curiosidad y el interés del estudiante por aprender.

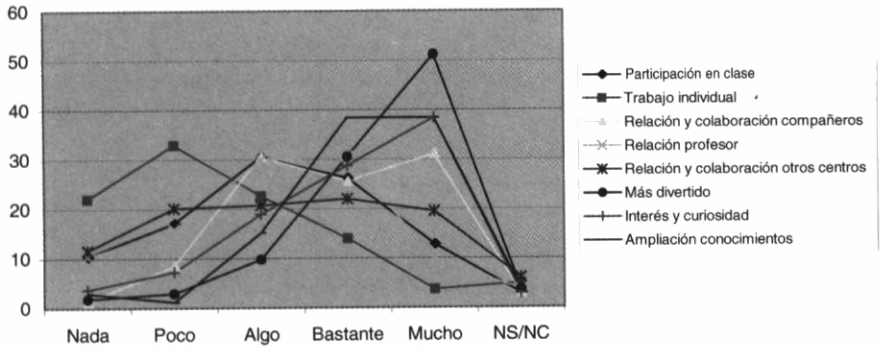
Paralelamente, y de forma mayoritaria (90,9%), los docentes estarían dispuestos a colaborar de nuevo en experiencias que impliquen el uso de las TIC en el aula, extendiendo su uso a las demás materias que se imparten en el centro. Tal disposición podría tener razones ancladas en la bondad de experiencias como ésta, ya que:

- Constituyen una forma de renovar los métodos pedagógicos.
- Son importantes en el ámbito motivacional del alumno.
- En estos alumnos, las nuevas tecnologías suponen una ayuda para combatir el aislamiento de las zonas en que viven, aumentado sus posibilidades educativas y sociales, ya que la red es una herramienta muy potente para conectarlos con estudios posteriores.

GRÁFICA I
Aspectos favorecidos por las TIC (profesores)



GRÁFICA II
Aspectos favorecidos por las TIC (alumnos)



Ahora bien, teniendo en cuenta las cinco fases que se tienen fijado en la evolución seguida por las nuevas tecnologías en la educación: integración, adopción, adaptación, apropiación e invención (Haymore, Ringstaff y Dwyer, 1996; Fisher, 1996), lo que pone de manifiesto la experiencia del proyecto *A Ponte* es que, hoy por hoy, no vamos más allá del tránsito entre una fase de adopción (la tecnología como soporte de métodos de enseñanza tradicionales) y otra de adaptación, esto es, la posibilidad de ir integrando la tecnología según formatos más prácticos en la dinámica de las aulas.

Además, los alumnos consideran que el ordenador les permite aprender más y de forma más divertida. En esa línea, se detecta una mayor curiosidad epistémica y parecen ir a mejor las pautas de interacción y colaboración con sus compañeros, de lo que se beneficia también la relación con el profesor (ver gráfica II). Puede decirse, entonces, que la estructura de aprendizaje evolucionó en el curso de la experiencia desde parámetros individuales a parámetros más cooperativos (Santos Rego et al., 2002).

Sin embargo, los alumnos también señalan aspectos negativos del trabajo en *A Ponte*: dificultades idiomáticas, problemas de conexión y acceso, poco tiempo para el desarrollo de las sesiones o la deficiente infraestructura con la que contaron, sobre todo al inicio de la experiencia.

CONCLUSIONES

El diseño y desarrollo de esta experiencia pedagógica en los centros de secundaria ubicados en zonas rurales de Galicia, ha supuesto una situación de privilegio para el equipo investigador, permitiéndole la elaboración de algunas propuestas pedagógicas que se derivan para el sistema educativo en Galicia a medida que se van haciendo visibles en la comunidad escolar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

A todas luces, es imprescindible avanzar con decisión hacia una nueva concepción y gestión del currículum escolar, sobre todo en lo que se refiere a dos cuestiones básicas: los contenidos, que deberán acompañarse del logro de una serie de destrezas instrumentales, aún poco instaladas en el repertorio del aprendiz; y la definición del tiempo escolar, que en el marco de las TIC traspasa los límites del propio centro para configurar horarios intercentros e incluso intercontextos.

Tampoco caben dilaciones ni medias tintas en el importantísimo terreno de la formación del profesorado, y no sólo porque es preciso enseñarles más y mejor el manejo educativo de las nuevas herramientas, sino por lo que implica, y a lo que compromete, una nueva visión de la educación en la sociedad de la información, con parámetros de tiempo y espacio diametralmente distintos a los de la educación convencional. Proyectando, en definitiva, otra alfabetización para los humanos, sin que podamos discernir hoy por hoy todas sus consecuencias educativas para individuos y grupos.

Contrariamente a lo que se tenía por una baja correlación entre introducción de nuevas tecnologías y aprendizaje social de los alumnos, nuestra investigación pone de manifiesto que las TIC pueden configurar, con la adecuada gestión pedagógica, nuevos marcos de socialización escolar. De hecho, tanto profesores como alumnos participantes en la experiencia objeto de análisis enfatizaron el valor de la interacción cooperativa alrededor del aprendizaje en red. Aumenta el grado de *motivación* de los alumnos hacia el aprendizaje, no sólo como consecuencia del uso de una nueva herramienta, sino como consecuencia del cambio desde una *estructura de meta individualista* hacia una *estructura de meta cooperativa*, la cual implica una mayor colaboración e interdependencia positiva entre los iguales y un trabajo en el aula más autónomo respecto del profesor.

Por otra parte, la realización de esta experiencia, en el marco de un proyecto europeo, nos ha permitido constatar una condición principal, requisito básico para el buen uso de las TIC en la educación obligatoria. De lo que hablamos es de la infraestructura disponible en los centros y de su calidad para mejor canalización del operativo pedagógico. Pero sin perder de vista que aunque la infraestructura disponible sea condición necesaria para llevar a cabo un buen trabajo educativo, ello no la convierte en condición suficiente, teniendo en cuenta los elementos, a veces superpuestos que requiere el uso cotidiano de las TIC en las escuelas y centros de formación.

Debemos terminar aquí nuestra contribución. Por ello nos permitimos apurar una reflexión final. Más allá de los objetivos propuestos en el proyecto y en la experiencia pedagógica, de la que aquí se ha realizado una síntesis valorativa, no podemos sino que enfatizar la importancia que tienen las nuevas tecnologías en el desarrollo social, especialmente en áreas rurales, máxime si tenemos en cuenta que para los niños y adolescentes de estas demarcaciones, la escuela es el único ámbito de relación, ante la escasa presencia de iguales en sus espacios vitales. Este es un aspecto especialmente importante en nuestra realidad, ya que una porción apreciable de estos niños no disponen de otro contexto facilitador de su competencia social al margen de su núcleo familiar, que como consecuencia de la emigración, se reduce en no pocos casos a la única y muy significativa presencia de los abuelos.

BIBLIOGRAFÍA

BUDE, U.: «Rurales, programas educativos», en T. HUSÉN y T.N. POSTLETHWAITE: *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona, MEC-Vicens Vives, 1992, pp. 5097- 5100.

CASTELLS, M.: *La era de la información* (3 vols.). Madrid, Alianza, 1997-1998.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, UNESCO-Santillana, 1996.

ELBOJ, C.: «Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información», en *Revista de Educación*, 322 (2000), pp. 59-68.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *Evaluación de programas*. Madrid, Síntesis, 1995.

FISHER, C.: *Education and technology: reflections on computing in classrooms*. San Francisco, Apple Press-Jossey Bass, 1996.

FLECHA, R.; OLIVER, E: «Las posibilidades de la sociedad de la información: propuesta para una educación y formación en el medio rural», en *Revista de Educación*, 322 (2000), pp. 45-58.

GRANDE, M.: «Chequeo a la escuela rural. Una mirada al futuro», en *Cuadernos de Pedagogía*, 214 (1993), pp. 88-92.

HAYMOMRE, J.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D.C.: *Teaching with technology: creating student-centered classrooms*. New York, Teachers College Press, 1996.

HERNÁNDEZ, A.: *Cultura y desarrollo en el medio rural*. Madrid, Narcea, 1989.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M.: «La escuela rural en la España del siglo XX», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2000), pp. 113-136.

JIMÉNEZ, J.: «Los pueblos también existen», en *Cuadernos de Pedagogía*, 159 (1988), pp. 72-73.

LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *Aldea Digital*. 1998. Documento en Internet. http://www.pntic.mec.es/adigital/docs/aldea1.ahtm.

MALOSSE, H.: *Europa a su alcance*. Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa, 1996.

MONTANÉ, M.: *La dimensión europea en la educación*. Barcelona, Pau, 1999.

OLVEIRA, E. et al.: «Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en la escuela del entorno rural», en *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*, 2000 (Comunicación, mimeografiado).

SANTOS REGO, M.A. (Ed.): *La política educativa en la Unión Europea después de Maastricht*. Santiago de Compostela, EGAP, 1997.

SANTOS REGO, M.A. et al.: «Progreso e innovación educativa en la escuela rural. Crónica pedagógica de un proyecto europeo», en *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*, 2000a (mimeografiado).

— *Proxecto «A Ponte». Experiencia Pedagóxica* (2 vols.). Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, 2000b.

— «Cooperar para aprender en un mundo de ordenadores», en *Aula Abierta* 79 (2002), pp. 15-30.

SAURAS, P.: «Escuelas rurales y libro blanco, ¿una posibilidad?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 169 (1989), pp. 66-68.

TOURIÑÁN, J.M.: «Globalización, desarrollo y políticas regionales de IDT», en *Seminario Internacional sobre Cooperación al Desarrollo*. Murcia, Cajamurcia, 1999.

TOURIÑÁN, J.M.; RODRÍGUEZ, A.: «Sociedad de la información y cooperación al desarrollo: una posición de valor en los sistemas educativos», en M.A. SANTOS REGO (Ed.): *Pedagoxía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2000, pp. 183-214.

TOURIÑÁN, J.M. et al.: *Educación y sociedad de la Información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*. Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, 1999.

EL MÉTODO EDUTERAPEUTICO COMO ESTRATEGIA DE APOYO AL NIÑO HOSPITALIZADO

MANUEL ALVES RODRÍGUEZ (*)
Mª DEL CARMEN ORTIZ GONZÁLEZ (**)
MARIAN SERRADAS FONSECA

Resumen. Desde la perspectiva de la pedagogía hospitalaria, se asume la exigencia de que existan alternativas educativas, a través de las cuales se pueda prestar atención adecuada al niño enfermo, ante el estado de ansiedad que presenta por el ingreso en el hospital, en general, y la intervención quirúrgica en particular. Una propuesta innovadora a tal efecto es la del método eduterapeutico, por medio del cual, a través de una metodología apoyada en el dibujo como proceso privilegiado de expresión, los profesionales de salud desarrollarán una estrategia de mediación, al mismo tiempo educativa y terapéutica, ayudando a los niños que estaban en desventaja física, cognitiva y emocional antes de la intervención. En las narraciones hechas por los niños en el postoperatorio existen, efectivamente, indicadores que ponen de manifiesto las ventajas existentes con la aplicación del método eduterapeutico, puesto que satisface los requisitos informativos, pedagógicos y terapéuticos en un contexto interactivo y lúdico.

Abstract. It is assumed from the point of view of hospital pedagogy the need for educational alternatives, through which adequate attention can be given to the sick child, taking into account the general state of anxiety that a child presents when coming into hospital and in particular, before having surgery. Edu-therapeutic method is an innovative proposal to such effect, using a methodology based on the drawing as a prefered means of expression, health professionals will develop a mediation strategy, at the same time educational and therapeutic, helping children who were in physical, cognitive and emotional disadvantage before surgery. In children's narrations after the operation there are, in fact, indicators showing the advantages of the implementation of this method, which satisfies informative, pedagogical and therapeutic requirements in an interactive and play context.

INTRODUCCIÓN

En la pedagogía hospitalaria se aborda la intervención sobre el niño hospitalizado desde una opción integral, global, que intenta dar respuesta a las múltiples necesidades derivadas de la situación de enfermedad, y que va mas allá de lo personal al

(*) Universidad de Coimbra.
(**) Universidad de Salamanca.

Fecha de entrada: 16-09-2004 Fecha de aceptación: 13-02-2004

incidir también en los ámbitos familiares, escolares y sociales. Para hacer frente a todo ello, en este trabajo se ofrece una innovadora medida de apoyo, llevada a cabo de forma coordinada por los profesionales sanitarios en el medio hospitalario.

En el caso de los niños hospitalizados, hay *necesidades educativas especiales* porque se requieren actuaciones también especiales debido a la separación de la familia; la carencia afectiva; el aislamiento; la preocupación por el fracaso escolar; la incertidumbre sobre el pronóstico de la enfermedad; la ansiedad; el miedo a lo desconocido; en definitiva, por sentirse mal (Ortiz, 2000). De la misma manera, podría hablarse de *necesidades asistenciales especiales* (McPherson, 1998) por parte del niño hospitalizado por cuanto precisan de una intervención complementaria a la puramente asistencial, con el fin de poder abordar toda la problemática personal desde los servicios sanitarios, terapéuticos (fisioterapia, logopedia, terapia ocupacional, cuidados a domicilio...), educativos (atención temprana, educación especial) y de apoyo familiar y social.

En relación a cualquiera de las necesidades especiales planteadas (educativas y asistenciales), lo que si se pone de manifiesto es la prioridad de una coordinación entre los profesionales (médicos, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales...) y los padres, y todo en base al derecho inalienable que tienen los niños de ser atendidos en los hospitales (Comunidad Europea, 1986).

A partir de tales generalidades, hay situaciones concretas con características específicas, vinculadas al momento por el que pasa el niño tras recibir el diagnóstico médico, como son el ingreso en el hospital, la estancia en el mismo y –por fin– el alta médica, todo lo cual va unido a la complejidad de los colectivos implicados como son los padres, los profesionales y el voluntariado (Barrueco y otros, 1997). En este trabajo interesa de forma especial la fase de *ingreso en el hospital*, de *preparación para la intervención quirúrgica*, que implica una información previa para evitar la ansiedad, intentando paliar aquellos miedos que más angustiaban al niño y que tan ampliamente fueron estudiados ya por autores como Valdés y Flórez (1995) y Geist (1976)

En cualquiera de los casos, la colaboración entre los padres y los profesionales aparece sin duda alguna como la forma mas efectiva de atender a las necesidades educativas especiales y las necesidades asistenciales especiales del niño hospitalizado, en cada una de las fases por las que ha de pasar el niño durante el tratamiento de la enfermedad en general o de la intervención quirúrgica en particular (Grau y Ortiz, 2001; González-Simancas y Polaino-Lorente, 1990; Palomo, 1995).

Está claro que, independientemente de la intervención sanitaria recibida, es necesaria una atención al niño a causa de las secuelas que deja la operación o la propia enfermedad o los cambios anímicos que hayan podido tener lugar (Kipenheuer, 1992), por lo que, junto a la acción empática, tendrían que incluirse necesariamente la reeducación corporal y la reeducación emocional, con el fin de llegar a una curación integral (Ortiz, 2001). De hecho, las emociones y los estados mentales se reflejan en el cuerpo, el dolor tiene un componente emocional y existe un mecanismo de biofeed-back entre ansiedad-enfermedad-ansiedad, de forma que los propios niños establecen cierta conexión entre sus imágenes mentales y su cuerpo como algo natural. Este mecanismo se utiliza para una experiencia de crecimiento interior, de autoconocimiento, mediante la aplicación de técnicas artísticas y psicológicas que permitan la expresión del potencial creativo del niño, según experiencia ya vivida por Kipenheuer (1992) y por Rodríguez (1999,2001) en niños con trastornos emocionales y problemas de aprendizaje.

Desde los modelos psicológicos de análisis del retraso, el modelo que responde mejor a las expectativas ofrecidas por el *método eduterapéutico*, es el *modelo dinámico,* dada la carga emocional que subyace a la situación de ansiedad generada por la enfermedad. En efecto, el enfoque dinámico contempla la subyacente problemática emocional que pueda existir por falta de motivación, frustración y dificultad en el proceso de inter-relación, de modo que, a través de las pruebas proyectivas (test de la figura humana, test del árbol, test de la familia...), se pone de manifiesto la correlación existente entre la ansiedad y el fracaso en el rendimiento general. Se trata de vivenciar una actividad creativa liberadora y de luchar contra el bloqueo emocional, la ansiedad, la carencia afectiva, la soledad, el aislamiento o el aburrimiento, para paliar o rentabilizar las posibles sensaciones vividas gracias a la enfermedad. Incluye las técnicas de expresión y comunicación como son: la expresión plástica, la expresión dinámica, la expresión musical, la expresión corporal, la expresión dramática, el juego en todas sus manifestaciones, los cuentos... , cuyo objetivo final es el producir placer, bienestar y liberación de la ansiedad a través de la creatividad (Ortiz, 2001).

LA ANSIEDAD EN EL NIÑO HOSPITALIZADO

En la línea de lo anteriormente expuesto, es importante incidir en que la sospecha de una enfermedad y más tarde su diagnóstico irrumpe en la vida del niño trastornando su dinámica familiar y social. Como resultado de todo lo cual se rompe el equilibrio en su desarrollo físico y cognitivo, pudiendo tener importantes repercusiones en el desarrollo biopsicosocial y siendo sus efectos todavía más negativos en la situación de hospitalización.

Se va a producir una ruptura en el entorno del niño (hospitalizaciones, tratamientos, revisiones periódicas), con sus actividades escolares y con sus hábitos tanto alimentarios como de sueño, juegos, etc., por lo que puede encontrarse realmente aislado en medio de una multitud de personas que giran en torno a él, experimentando desasosiego, estrés emocional, ansiedad; así como *discontinuidad* (Lizasoain, 1991) en su vida sociofamiliar y escolar. En general, la hospitalización puede tener repercusiones negativas en la infancia, en la capacidad de asimilación de las situaciones nuevas, la dependencia de terceros, la falta de referentes con los que contrastar las nuevas experiencias; todo lo cual incide en una interpretación errónea de la situación tal que puede alterar incluso el correcto desarrollo integral de la personalidad del niño enfermo (Ortigosa y Méndez, 2000). En tal caso, se da, además, una serie de particularidades que convierten la hospitalización en una experiencia especialmente delicada:

- El niño no participa de la decisión voluntaria de su hospitalización ya que normalmente no tiene datos suficientes para entender su necesidad y lo que allí le va a ocurrir.
- El niño necesita, desde un punto de vista psicoafectivo, a las figuras protectoras y tranquilizantes de sus progenitores con las que tiene establecidas unas intensas relaciones de apego.
- Mientras que el adulto ha ido desarrollando a lo largo de su vida mecanismos de defensa y estrategias para afrontar situaciones de estrés, el niño puede no haberlos desarrollado aún.

Asimismo, los datos aportados en recientes investigaciones (Serradas, 2002) llevan a afirmar que la hospitalización produce en el niño niveles moderados de ansiedad ocasionada por los procedimientos médicos e intervenciones terapéuticas que se le realizan y por la falta de información e

incertidumbre ante la experiencia a la que esta siendo sometido.

Se ha discutido, además, sobre la posibilidad de que las hospitalizaciones previas puedan ser factores que afecten al niño, puesto que la forma en que los pacientes pediátricos vivan la hospitalización marcará sus futuras experiencias médicas, de tal manera que los niños que vivan la hospitalización de forma más negativa tendrán mas dificultades para afrontar otras vivencias médicas en el futuro. Parece ser que hay que tener en cuenta cuál es la conceptualización y el efecto que para el niño ha tenido esa primera experiencia. En los casos que ésta haya sido positiva las hospitalizaciones previas pueden reducir los desajustes psicológicos, ya que conocer la situación puede ayudar al niño a prepararse para una nueva admisión. Sin embargo, si la hospitalización anterior ha sido traumática o ha tenido una prolongada duración, parece observarse una influencia negativa sobre el comportamiento del niño.

En este sentido, Dahlquist y Gil (1986) señalaron que los niños con anteriores experiencias con médicos y hospitales, especialmente con experiencias negativas, que hayan sido expuestos en el pasado a un procedimiento médico aversivo, muestran mayores niveles de ansiedad frente a la hospitalización que los que con anterioridad no han tenido ninguna experiencia de ingreso hospitalario. En casos extremos, una hospitalización vivida muy angustiosamente puede dar lugar a una fobia a algún aspecto médico (hospitales, batas blancas, inyecciones, etc.) Por tanto, las experiencias previas negativas pueden formar un estado de expectación en el niño y producir ansiedad, fatiga, incomodidad y depresión. Obviamente estas reacciones psicofisiológicas pueden agravar en gran medida la propia enfermedad que sufre el niño (Prugh y Eckhardt, 1982; Flórez, 1983; Puyuelo, 1984. Esta ansiedad ante la enfermedad se incrementa aún más ante el proceso de hospitalización y/o posible intervención quirúrgica (Ballarín, 1983; Flórez, 1983; Riestra y Oltra, 1984), tratándose de reacciones más o menos graves y duraderas, que no dependen totalmente de la enfermedad que padece el niño sino de la propia experiencia de hospitalización en la que está inmerso.

En el caso de que la hospitalización sea debida a una intervención quirúrgica, como es el caso de nuestro estudio, los niveles de ansiedad de los pacientes pediátricos aumentan sobre todo en las edades de 3 a 6 años (Valdés 1985, Valdés y Florez, 1985) En efecto, las principales preocupaciones quirúrgicas de los niños en este periodo y hasta los doce años son el separarse de sus padres y el que les pongan inyecciones, mientras que las de los padres son la anestesia y la convalecencia del niño. A su vez, los aspectos más preocupantes para los adolescentes de once a catorce años son la muerte como consecuencia de la enfermedad, el despertarse durante la operación y el no poder realizar las mismas cosas que antes; mientras que les preocupaban mucho menos el relacionarse con personas desconocidas, el llevar una aguja en el brazo durante horas y el conocer los miembros del equipo de cirujanos (Quiles y col.,1999).

En suma, cuando la ansiedad preoperatoria (Zuckberg, 1994) es excesiva puede producir con posterioridad a la cirugía varios tipos de reacciones, que pueden ser de tipo psicológico (ansiedad, depresión, irritabilidad, agresividad...), somático (peor curso de la cicatrización, menos defensas ante las infecciones...) o evolutivo (menor disciplina, falta de cooperación en los tratamientos...

En función de lo anteriormente expuesto, parece ponerse de manifiesto que la opción de la Pedagogía Hospitalaria en el caso del niño que va a ser sometido a una intervención quirúrgica será la de propiciar la estabilidad emocional, liberando la ansiedad debida a la nueva situación y

facilitando una información asequible sobre las consecuencias que se derivan.

En esta misma línea, las actividades creativas desarrolladas dentro del ámbito hospitalario pueden resultar una vía de comunicación alternativa y válida a través de la cual descargar miedos y ansiedades. Se ha puesto de manifiesto que el desarrollo de actividades creativas en el hospital puede ayudar al niño a entender su enfermedad (aclarando los malentendidos y las fantasías), comprendiendo los procedimientos y tratamientos a los que será sometido (preparándole para ellos y facilitando su cooperación), y potenciando de esta manera su habilidad para afrontar las exigencias de la hospitalización, lo que ayudará a percibir la experiencia de forma positiva y favorable para la recuperación (Priestley y Pipe, 1997).

Esta es la justificación para presentar el *Método Eduterapéutico* como un modelo para paliar las necesidades del niño hospitalizado, con el fin de promover su confianza en el medio hospitalario, de mejorar su estabilidad psíquica ante situaciones delicadas referidas a la ansiedad, el miedo, la inseguridad, el aislamiento, la inquietud y de favorecer una actitud positiva hacia la enfermedad, la hospitalización y la intervención quirúrgica.

A continuación, pues, se presenta la «*eduterapia creativa*» como un medio que libera de concepciones equivocadas y que abre vías en el área socio-emocional, preparando y enseñando al niño a enfrentarse a las dificultades derivadas de la enfermedad en general y de la intervención quirúrgica en particular (Rodrigues, 2001).

METODOLOGÍA

A partir de las conclusiones del Programa de Liberación Creativa con Imagen diseñado para alumnos que non alcanzaron los objetivos mínimos de aprendizaje (Rodrigues, 1999), se propone en este estudio un nuevo modelo de intervención que denominamos «Método Eduterapéutico» experimentado con niñas y niños de 6 a 13 años que van a ser objeto de intervención quirúrgica en el Hospital de la Universidad de Coimbra a lo largo del año 2001.

Justificación de la investigación

Sabemos que los hospitales pediátricos están preparados para atender las necesidades de los niños teniendo en cuenta su situación clínica, pero también su nivel de desarrollo. No obstante, hay situaciones en que el niño necesita ser tratado en un hospital general, situaciones clínicas específicas como, por ejemplo, la patología oftálmica en la que los niños son observados y tratados en el hospital general que tiene la tecnología adecuada. Lo que pasa es que en un hospital general no hay siempre una organización estructural y funcional del trabajo de los profesionales, orientada a responder ante las diferencias particulares de los niños. Los profesionales de la salud tienen que hacer la preparación del preoperatorio a los niños y a su familia a veces con dificultad. Utilizan en su comunicación los principios técnico-científicos definidos en protocolo como lo que a continuación presentamos (Cuadro 1):

Este instrumento tiene como finalidad ayudar a los enfermos que van ser sometidos a cirugía a conocer lo que va suceder en el quirófano así como aquellos procedimientos que antecedan al proceso de intervención, que en los diferentes centros hospitalarios ha contado con la aceptación y valoración positiva de los enfermos.

En su estructura estos protocolos integran, casi siempre, aspectos relacionados con: El quirófano, las reglas a cumplir, la preparación previa a la intervención, el momento de la operación y, finalmente, el postoperatorio.

En el hospital donde se ha desarrollado este estudio estos protocolos existen

CUADRO 1

Protocolo de enseñanza al enfermo que va a ser sujeto a intervención quirúrgica: elementos fundamentales

SITUACION	INFORMACIÓN
1. Antes de la intervención ▪ Estar en reposo ▪ Desarrolla sentimientos de confianza ▪ Dialogo interno positivo ▪ Para entrar en el quirófano existe "una llave, la higiene"	▪ Vas a reposar y distraerte el máximo tiempo posible. ▪ Antes de la operación es necesario cuidar de la higiene de tu cuerpo. Sabes que cuando estamos enfermos nuestra flora bacteriana se desequilibra y estamos más expuestos a las infecciones. Por eso es importante el cuidado de las uñas, las zonas con pelos... ▪ Antes de la intervención un enfermero del quirófano y un anestesista vendrán a responder a todas tus dudas e interrogantes. También te ofrecerán medicamentos para calmarte y adormecerte. **Todo va a ir bien contigo.**
2. Desplazamiento al quirófano[1]: "El pequeño viaje"	▪ El día de la cirugía no comas, ni bebas a partir de la medianoche. ▪ Tienes que estar acostado en una cama y serás acompañado por un enfermero. **Nunca vas a estar solo. Todo irá bien.**
3. Dentro del quirófano: Personas, vestuario, equipamientos.	▪ En la sala todos están vestidos del mismo modo y vas a tener dificultad para reconocerlos (mascarilla, bata o pijama verde, gorro, botas). Ellos son: enfermero instrumentista y circulante, anestesista, cirujano, ayudantes y auxiliares. ▪ Los equipamientos son para que la operación se haga bien y no te causarán dolor. ▪ Vas a soplar en un balón de anestesia para no tener dolores. Solo al final, cuando estés dormido, te pincharan.
4. Después de la cirugía: anestesia, dolor, sueño, despertar, expectativa e imagen corporal.	▪ La enfermera del quirófano transmitirá todo lo que ha pasado a su colega de enfermería que dará continuidad a tu cuidado. ▪ Al final de la operación te quedas con los ojos tapados (cirugía oftalmológica) ▪ Es normal que tengas frío y temblores pero serás arropado y acostado en una cama confortable. ▪ Podrás tener suero y sujeciones que pueden causarte incomodidad, pero habrá siempre un médico y un enfermero para cuidar de ti.
5. Familia	▪ La madre no puede entrar en la sala de operaciones, pero irá a visitarte a otra sala después de la operación.

[1] El término en portugués que originalmente aparece en el protocolo es "transferencia", vocablo que en dicha lengua hace referencia a la traducción que hemos realizado. De otra forma podría ocasionar equívocos semánticos en castellano.

ajustados a la especificidad de la intervención y las características de los enfermos que, en este caso, se circunscribe a la infancia.

Desde la perspectiva de la pedagogía hospitalaria antes presentada parece coherente dar una mayor importancia al apoyo emocional y afectivo y se asume la exigencia de que existan alternativas educativas a través de las cuales se pueda prestar atención adecuada al niño hospitalizado, especialmente ante una intervención quirúrgica, si bien se propone como innovación el uso de un modelo de comunicación diferente que se ajuste mejor a las particularidades cognitivas y afectivas de la población infantil de edades comprendidas entre los 6 y los 13 años.

En suma, con este método se pretende una comunicación pedagógica eficaz con el niño creando un clima tranquilizador, donde se resalta el factor humano en la relación de ayuda. El interés de la investigación surgió de la necesidad de introducir innovación en la acción educativa en el equipo de salud. El método eduterapéutico es aquí utilizado como alternativa al método clásico de educación y ayuda en el preoperatorio.

Este método debe ofrecer al niño la adaptación de la información que el protocolo de preparación para la cirugía establece, facilitando una mejor comprensión de la situación y evitando la ansiedad reactiva generada ante la nueva situación.

Se utiliza el dibujo como tecnología educativa preferencial y encierra una doble finalidad:

- Facilitar a los técnicos sanitarios la acción interactiva.
- Lograr que el niño al que se dirige el tratamiento asimile la información y las solicitudes que éstos le hagan.

Y se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la ventaja del método eduterapéutico frente al método clásico de información descrito en protocolo y utilizado de forma rutinaria antes de la intervención quirúrgica por los técnicos de salud?.
- ¿En qué medida la forma de expresión dibujo/ texto de los niños puede ser utilizada como un proceso facilitador de comunicación pedagógica y terapéutica?
- ¿Existen indicadores en las narrativas de los niños en el postoperatorio que permitan concluir que existe alguna ventaja para los participantes en la utilización del método eduterapéutico?

Muestra

La muestra está compuesta por niños en edades comprendidas entre los 6 y 13 años hospitalizados y con indicación médica para cirugía en los hospitales de la Universidad de Coimbra entre junio y diciembre del año 2001. Para la selección de la muestra se ha seguido una técnica no probabilística accidental teniendo como base una lista de nombres de pacientes indicados para cirugía.

La muestra estaba constituida por 29 niños, que fueron agrupados en función de la naturaleza de los participantes:

- Grupo A: constituido por 18 participantes a los cuales les fue administrado el Método Eduterapéutico.
- Grupo B: constituido por 11 participantes que recibieron la información de rutina basada en los indicadores del protocolo de preparación para la cirugía.

Procedimiento e instrumentos

- Se prepara un espacio adecuado para la entrevista y la comunicación para recibir a los niños previstos para cirugía. Para este efecto se ha

reservado una sala decorada con carteles diseñados con motivos infantiles, además de una mesa de trabajo, sillas y una cama. Esta sala de recepción y acogida es difícil de obtener en algunos hospitales generales por problemas de espacio, aunque es un requisito indispensable para la aplicación de este método. En ella el niño se puede sentar confortablemente acompañado por sus padres relacionándose con los técnicos sanitarios sin que la presencia de estos especialistas interfiera en su intimidad, es decir, se cuenta con un espacio suficiente que permita el acercamiento a los profesionales cuando es requerido por el niño y/o su distanciamiento para favorecer una mayor autonomía del enfermo.

- Un equipo de técnicos de salud «enfermeras y médicos» están dispuestos a participar en el desarrollo de la investigación. Este equipo constituido por 6 enfermeras y 2 médicos es preparado previamente para llevar a cabo el Método Eduterapéutico en todos los momentos.
- Pasos del Método Eduterapéutico: Como habíamos mencionado anteriormente el concepto de «Eduterapia» es un término que resulta de la investigación del Programa de Liberación Creativa diseñado, fundamentado y experimentado por Rodrigues (2000). Este concepto procura ser representativo del trabajo de mediación que un educador o un técnico de salud puede desarrollar en la ayuda al niño en situación de desventaja cognitiva y/o emocional y contribuir en la liberación de la creatividad así como en el esclarecimiento de sus dudas. El mediador desarrolla una estrategia al mismo tiempo educativa y terapéutica.

  – *Producción expresiva del niño en ficha propia:* Cuando llega a la sala de entrevista el profesional de salud *dice su nombre y pide al niño a su vez que diga su nombre también* y que se siente tranquilamente, además sugiere a los padres que se acerquen a la mesa con el niño. En este proceso de interacción un factor a tener en cuenta por los sanitarios es el relativo a la presencia física. Se habrá de cuidar la higiene personal y en el vestido así como su talante personal. Es prioritaria una actitud de respecto, cercanía afectiva e interés por entablar un intercambio más humano. Este profesional de salud pone a disposición del niño una caja que contiene marcadores, lápices, bolígrafos y la ficha de dibujo. Esta ficha está dividida en dos partes: la primera más extensa donde el niño realiza el dibujo y una parte más pequeña en el final de la hoja donde el niño escribe los comentarios y la interpretación que éste hace de su propio dibujo. Seguidamente se le pide al niño: «haz un dibujo de lo que te imaginas de la enfermedad, operación, hospital, y de los que te cuidan (médicos, enfermeras, otros)». Es necesario que el niño comprenda que este paso no es una tarea para ser evaluada sino que es una forma o vía para que se divierta y necesita que sea incentivado y motivado por todo lo que esté a su alrededor para realizar un dibujo sin prisas, lo que contribuiría a una mayor riqueza de elementos gráficos y posibilitaría una mayor interacción niño-profesional de salud. Se debe tener en cuenta que cuanto más abierto se muestre el niño a la interpretación de su dibujo más elementos tiene el profesional en que apoyarse para desarrollar la

relación de ayuda y cumplir pedagógicamente las exigencias del protocolo como se constatará en los pasos siguientes del Método Eduterapéutico.

- *Análisis de las producciones expresivas:* Después que el niño finaliza su dibujo en la parte superior de la hoja se le pide que interprete y describa el significado de los elementos del dibujo. Estos datos serán descritos en la parte inferior de la hoja por el niño o por el técnico de salud. Para estimular este trabajo de interpretación el profesional utiliza la técnica que denominamos «Cuestionamiento sistemático»: *¿Qué significa este dibujo?, ¿Qué quieres explicar?, ¿Esto te preocupa?.*
  No es competencia del profesional de salud efectuar un trabajo de análisis dinámico de los dibujos, compete al niño explicar pormenorizadamente el significado de los elementos y los motivos que le llevaron a realizar el dibujo. El dibujo es simplemente un instrumento de activación de la interacción entre el niño y el profesional de salud creando espacios de diálogo de modo que se establezca un momento educativo suficientemente esclarecedor de todas las dudas. El técnico puede utilizar una especie de analogías entre los elementos expresivos del dibujo y la información científica/técnica que es necesario ofrecer al niño de acuerdo con lo exigido en el protocolo de preparación para la cirugía.
- *Retorno Eduterapéutico:* Una vez que el niño ha registrado los datos referentes a la interpretación del dibujo en la parte inferior de la hoja un profesional de salud procede a ofrecerle un Retorno Eduterapéutico. El Retorno es un proceso de feedback que permite a este profesional dar respuestas a las dudas del niño a partir de las necesidades expresadas en los elementos gráficos del dibujo. Este profesional de salud en vez de ceñirse a la lógica lineal y de rutina del protocolo de preparación para la cirugía utiliza una línea conductora de comunicación que es alimentada por los mensajes contenidos en el lenguaje gráfico y verbal del niño. Esto podría contribuir a desarrollar una estrategia pedagógica y formativa como una alternativa a la utilización de una estrategia administrativa e informativa que los técnicos utilizan corrientemente. Damos como ejemplo: el caso de un niño que ha dibujado e interpretado su dibujo como una cama y él acostado sobre ella, esto permite al técnico iniciar la técnica de Retorno esclareciendo al niño cómo va a ser su recorrido al quirófano y una vez que abandone la sala de operaciones (cómo va acostado, quién lo acompaña, qué va a sentir, etc. Otro ejemplo podría ser el rostro triste del niño en el dibujo lo que puede sugerir la necesidad de apoyo afectivo o cognitivo que deriva de una preocupación. El equipo de profesionales de salud tiene al mismo tiempo una acción pedagógica y terapéutica, esclarecen dudas; comparten informaciones; refuerzan positivamente; moderan la tensión nerviosa e incentivan una actitud positiva.
- *Después de la cirugía:* Se le pide al niño que hable un poco de su vivencia pre, peri o post-operatorio, lo que denominamos narrativa experiencial, donde se pretende

indagar: *¿Recuerdas algo o alguien aquí en este hospital que te ha gustado y te ha ayudado a quedarte más tranquilo antes de la operación?, ¿Recuerdas algo que te quedó menos claro y que te gustaría haber conocido antes de la operación?.*

Si bien del total de 29 niños que constituían la muestra de la presente investigación 11 de éstos no recibieron apoyo a través del Método Eduterapéutico, pero al final todos efectuaron la referida narrativa experiencial.

Análisis de datos y discusión de los resultados

Como ya se mencionó anteriormente, la muestra de trabajo estaba constituida por 29 niños que iban a ser objeto de intervención quirúrgica en el Hospital de la Universidad de Coimbra a lo largo del año 2001 (Tabla 1).

La experiencia de la primera etapa de aplicación del método demuestra que en algunos casos (2 pequeños) se sintieron preocupados a la hora de realizar su dibujo por no entender las expectativas que el personal tenía acerca de su expresión gráfica. Por ello se dirigieron a sus padres pidiéndoles instrucciones aclaratorias para efectuar la realización de la tarea y para extraer ideas al respecto. Todo lo cual implica mayor espacio temporal para conseguir que el niño se tranquilice y entienda la actividad como una forma divertida de ocupar el tiempo libre y no como una obligación. Ante esta situación es imprescindible la actuación del técnico que realiza el método eduterapeútico, que debe mostrar en todo momento una actitud paciente, esclarecedora y empática.

Otra constatación es que un número significativo de los niños estudiados es capaz de mostrar habilidades gráficas de gran perfección estética y muy completas desde el punto de vista informativo. En concreto, se observan representaciones muy nítidas sobre el instrumental médico, mobiliario, personas, vestuario, incluso indicando detalles minuciosos, como se puede apreciar en la (figura 1), en la que se ha dibujado hasta el interruptor de una lámpara.

Inicialmente esta observación nos sorprendió ya que para los pequeños de nuestra muestra era su primera experiencia de ingreso hospitalario, lo que hacía esperar carencias de información sobre el recinto sanitario que impidieran una realización gráfica tan completa. Hay que indicar que algunos de estos detalles del dibujo pueden haber sido sugeridos por sus padres, pero sin duda el niño llega con una enorme carga informativa como consecuencia de los medios de comunicación social y del contexto escolar.

No obstante, también hemos verificado la existencia de otros sujetos que manifiestan dificultades para dibujar de forma pormenorizada la situación de hospitalización, posiblemente como consecuencia de menos destrezas gráficas y no por carencias informativas. Estos producen una imagen

TABLA 1
Sujetos de la muestra por grupo y sexo

Sexo	Con el método		Sin el método		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Femenino	6	20,7	4	13,8	10	34,5
Masculino	12	41,4	7	24,1	19	65,5
Total	18	62,1	11	37,9	29	100,0

FIGURA 1
Dibujo de un niño de 10 años



Leyenda: «*En una sala de operaciones y el médico me manda a la cama para ser operado. Una lámpara con luz fuerte...*»

gráfica más esquemática, posteriormente completada con la expresión verbal de su dibujo, lo que en todo caso corrobora que disponen de conocimientos previos.

En consecuencia, estas observaciones afirman la potencialidad de uso del método eduterapéutico en proceso de experimentación.

Adentrándonos en la fase de interpretación de la imagen producida por los enfermos, que suponen únicamente la descripción de su contenido por parte del propio dibujante y no una interpretación dinámica llevada a cabo por parte de un especialista, hay que evitar todo intento de injerencia de los profesionales en el análisis de los elementos del dibujo de los niños, a fin de que la interpretación del dibujo realizada por el niño sirva como tópicos para el feed-back que el técnico sanitario ha de efectuar, según veremos más adelante, en la fase siguiente.

Como se recordará, el instrumento elaborado para la interacción icónico-verbal entre el enfermo y el técnico dispone de un espacio delimitado donde incluir de forma escrita las descripciones verbales que los pequeños hacen de su tarea. Dicha exposición por escrito en algunos casos será llevada a cabo por el niño y en otros por el profesional de la salud.

En este método los elementos de la imagen gráfica y su significado sirven como factor de estímulo comunicativo, generando un proceso interactivo coherente con las exigencias de los procedimientos técnicos del protocolo así como de las necesidades cognitivas y emocionales de niño. En este sentido, es labor esencial del técnico sanitario orientar su comunicación a los significados del dibujo que normalmente revelan una demanda por parte del niño.

Denominamos «retorno eduterapéutico» al acto de devolver una respuesta esclarecedora a la petición de ayuda manifestada por el pequeño paciente. Este feed-back debe ser adecuadamente estructurado por el profesional, con el objeto de orientar y diseñar una intervención educativa que finalmente comporte el cambio hacia una actitud positiva del niño.

De acuerdo con la literatura especializada sobre el tema, los niños tienen miedo del instrumental sanitario y de los dolores, lo que se pone de manifiesto a través de su interacción verbo-icónica. Los miedos y las dudas parecen objetivarse en indicadores

CUADRO 2

Relación de los componentes gráficos interpretados por los niños, las emociones expresadas y el retorno eduterapéutico

Sujetos de la muestra	**Componentes gráficos e interpretación de los niños** *(Incluimos las expresiones usadas por los niños para describir el contenido de su dibujo)*	**Emociones expresadas**	**Retorno eduterapéutico** *Se inicia siempre con una presentación del profesional de la salud: «Hola», « mi nombre es...» y «¿tú como te llamas?» ...*
1	«Una médica me pone unas inyecciones... no me gusta» Refiriéndose al dibujo de una sala dice: «cajones, puertas y encima de la mesa objetos para la operación».	«Tengo miedo a que me pinchen»	«... voy a explicarte por qué no vas a tener dolor... antes te pondremos un balón para que te duermas» «voy a mostrarte algunos objetos para que veas que no te hacen daño»
2	«Un médico me manda a la cama». (Su dibujo muestra una cama y una silla dentro del quirófano y una persona que señala la dirección de la cama)	«No me gusta que me manden...» (tiene miedo a las instrucciones típicas de un hospital)	«No te mandarán para la cama de este modo, te ayudarán a acostarte y cuando te llevan hablan contigo, explicándote cosas de forma amistosa y graciosa».
3	«Un doctor me ausculta y una enfermera me trata» (Dibuja el exterior del hospital: el sol, el cielo, las nubes, una ambulancia y un hospital.	«Echo de menos a mis amigos» (este comentario pone de manifiesto el deseo de recuperar la salud para regresar a su contexto)	«Después de la intervención te dará el alta y volverás a casa. Pero deberás tener algunos cuidados, sin embargo podrás brincar con tus amigos y hacer una vida normal».
4	«Una mesa con cosas para que los médicos trabajen... Javier acostado y el médico va a sacar sangre».	«No me gusta que me saquen sangre, tengo miedo a los pinchazos»	«Ya no necesitas que te saquen más sangre, te darán un pinchazo pero solamente para no tener dolores».
5	«Los médicos están operando» (Todo el dibujo es de color negro)	«Angustia debida a la duda sobre lo que va a pasar... expectativa negativa"	¿Estás triste? Dime lo que te preocupa...
6	«Una camilla donde estoy acostado... los doctores me están haciendo la intervención... y hay también un foco y un aparato de anestesia».		«Voy a explicarte como es el quirófano y lo que va a pasar contigo».
7	«Hay tres camas, con tres niños que están siendo operados, con suero en los brazos. Hay enfermera y médicos... y una televisión para verla antes de la intervención».	Confianza y actitud positiva (Ello se observa por la actitud sonriente de las personas de su dibujo y las camas decoradas con flores)	«Me gusta verte contento» (Se aprovecha el estado positivo del niño) «Voy a explicarte todo sobre lo que puedes sentir cuando vuelvas a la enfermería después de la operación».
8	«Mi madre esperando por mí cuando me fui a hacer los exámenes». «No sé lo que me van a hacer en el quirófano, ni lo quiero saber».	Parecen subyacer sentimientos de miedo y mecanismos de huida. La única confianza la deposita en la madre	«En el quirófano tu madre no puede estar contigo». «Voy a explicarte el momento exacto en que tu madre te podrá visitar»

concretos tales como: «Tengo miedo de que me pinchen», «no me gustan las máquinas de los hospitales»...

Se constata en el cuadro II (componentes más comunes en los dibujos, significado que el niño le atribuye y retorno eduterapéutico) la existencia de elementos gráficos asociados a significados emotivos que permiten al técnico iniciar y desarrollar el retorno.

En algunos casos se observan señales de ansiedad y preocupación relacionadas con la seguridad de los acontecimientos futuros, se sienten inseguros y prevén un sufrimiento grande que no saben especificar. Sin embargo, no suelen mostrar miedos ante la posibilidad de no despertar de la anestesia propia de una operación quirúrgica o de morir en ella. Evidentemente los niños tienen una visión más positiva de la situación de hospitalización por motivos quirúrgicos, y en general hacia la vida que los enfermos adultos. Parecen acreditar fácilmente lo que los padres y profesionales de la salud les dicen, sobre todo cuando se refieren a otros casos parecidos que han ocurrido, específicamente haciendo mención de conocidos del pequeño que han pasado por la misma experiencia.

También se aprecian situaciones en la que los niños consideran la cirugía como un proceso de liberación y de cura de su problema, por lo que acceden a ella con una actitud completamente favorable. Muestra de este posicionamiento infantil sería las manifestaciones siguientes: «hay un señor durmiendo que fue operado... y está sonriendo y no tiene dolores» o/y «soy yo que voy hacia el quirófano y estoy un poquito contento».

Unicamente hemos detectado un caso en el que un niño refiere las incógnitas acerca de lo que va a acontecer en el hospital y expresa su desinterés por conocerlo. Creemos que esta actitud de rechazo hacia el conocimiento puede ser un mecanismo para encubrir posibles preocupaciones que no quiere afrontar. Este hecho no debe suponer la carencia de retorno eduterapéutico, por el contrario, el técnico debe ser sensible y buscar el camino de aproximación a las demandas sutiles de petición de ayuda. Resulta aclarador de este caso un niño que dibuja un hospital con muchas nubes todo pintado de negro, ante esto el técnico inicia el retorno manifestando interés en saber lo que preocupa al niño realizando diversas cuestiones como: ¿Estás triste? ¿Qué te incomoda?

Independientemente de que el niño tenga confianza, seguridad e ideas claras de lo que va a suceder, existe más información técnica que es preciso poner de relieve, especialmente la que tiene que ver con síntomas y dificultades que el enfermo sentirá o a las que se podrá enfrentar después de la intervención, todo ello con la expectativa de que no se sienta engañado y pueda tener una percepción negativa de su experiencia sanitaria.

En definitiva, podemos afirmar que el retorno eduterapéutico resulta más eficaz cuando es posible una continuidad de significación y de ritmo entre la señal gráfica, la carga emocional que representa y la respuesta oportuna del técnico. Un ejemplo de esta secuencia melódica de interacción se pone de manifiesto cuando el niño para explicar su representación gráfica expresa «Javier acostado y un médico le saca sangre» a lo que subyace un estado emocional que refiere mediante «no me gusta que me saquen sangre» (figura 3), en respuesta el sanitario retoma la idea diciéndole «ya no te vamos a sacar más sangre, sólo te vamos a poner una inyección para que no tengas dolores». A continuación el técnico puede seleccionar otros elementos del dibujo que le permitan desarrollar la comunicación informativa y pedagógica; por ejemplo: «también está tu madre en el dibujo», «debo explicarte que tu madre no podrá quedar en el quirófano pero estará esperándote tras la intervención». Esta capacidad de asociar los datos del dibujo interpretados por el niño con unos contenidos informativos

FIGURA 3
Dibujo de un niño de 7 años



Leyenda: 1:mesa con los instrumentos de los médicos; 2: Xavier tumbado y el médico va a extraer sangre; 3: médico; 4: madre; 5: médico; 6: frascos con sangre; tengo miedo de las agujas.

que es necesario ofrecer exige del técnico alguna habilidad, la cual se adquiere naturalmente cuando se utiliza con frecuencia. El técnico aprende a seguir una estrategia «mayéutica» interrogando al niño sobre los significados del dibujo, estimulando nuevos comentarios del pequeño y abriendo diversos canales de interacción, técnica que como se recordará se denomina en este estudio «interrogación sistemática».

Elementos significativos expresados en las narraciones de las vivencias pre y post-quirúrgicas

Las narraciones de experiencias recogidas tras la operación quirúrgica son, en general, sucintas y de respuestas cortas, de modo que a través de cuestiones efectuadas por los profesionales acerca de algo o alguien en el hospital que le haya gustado y ayudado a obtener una mayor tranquilidad antes de la intervención podemos reseñar las siguientes afirmaciones:

- «Me acuerdo de mi madre», es evidente que la madre representa un papel significativo para el niño desde el punto de vista afectivo de confianza y expectativas positivas en la recuperación aunque no siempre aparezca representada en su dibujo. Recuérdese que la consigna ofrecida a los niños para estimular su representación icónica de la situación hospitalaria no hacía explícitas indicaciones sobre la exposición de figuras de apego de la familia.
- «Me acuerdo del enfermero Luis»; recuerdo un balón que me ha gustado soplar y de la enfermera Rosario» El recuerdo del nombre de alguna persona en particular se halla íntimamente asociada con la implementación del método eduterapéutico, mientras que aquellos en los que no se intervino muestran más dificultades en la identificación de los rasgos del personal sanitario con el que ha estado en contacto tal como se pone de manifiesto en las afirmaciones siguientes: «Recuerdo a una señora de verde»; «Recuerdo a la enfermera pero no su nombre»; «Recuerdo a los médicos y a los enfermeros». Ello puede revelar, en última instancia, una serie de carencias de aproximación e interacción

afectiva de los técnicos hacia los pacientes.

- «Recuerdo a la médica que habló conmigo el día anterior y me ha recibido». Esta afirmación es errónea puesto que la persona de referencia era una enfermera. De un modo general se constata que el niño no sabe distinguir claramente si se trata de un enfermero o de un médico. Esta capacidad de determinar el «status» profesional del personal sanitario puede ser consecuencia de la falta de diferenciación por la indumentaria y también por las carencias de indicación explícita de los profesionales sobre su función; lo que en suma puede revelar una falta de trato más cercano. Estos problemas de identificación son más claros en los niños en los que no se ha trabajado con el método que proponemos. Por otra parte, también se constata que los niños que recibieron apoyo eduterapéutico afirman estar bien después de la intervención y que todo le había sido explicado previamente; lo que los diferencia de aquellos otros que no recibieron este tipo de metodología.

Puede observarse en las narraciones de experiencias postoperatorias de los niños que no estuvieron sujetos al método eduterapéutico, recibiendo tan sólo una información rutinaria, que ante cuestiones acerca de sus vivencias aportan respuestas como: «No me explicaron que no mejoraría mi visión», «... que podría quedar indispuesto» (haciendo referencia a la anestesia), «... que tendría tantos dolores y que iba a vomitar».

En otro orden de cosas, también se constata que los niños que recibieron apoyo eduterapéutico afirman estar bien después de la intervención, ya que todo se le había sido explicado previamente; lo que los diferencia de aquellos otros que no recibieron este tipo de metodología, como ya se indicó anteriormente.

CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo de investigación van a ser aglutinados en torno a tres bloques: dificultades indicadas por parte de los técnicos, ventajas del método y orientaciones para el futuro. Con ello pretendemos exponer de forma ordenada tanto los problemas que ha conllevado la aplicación del método como sus aspectos positivos y sugerencias para su utilización en otras situaciones.

- Dificultades indicadas por los técnicos
  - Carencia en la disponibilidad de tiempo para ofrecer la atención necesaria a cada niño.
  - Hábito o costumbre de transmitir la información fundamentada en los protocolos tradicionales.
  - Tendencia a estar más centrados en los objetivos y los resultados que se pretenden desde una perspectiva científico-técnica que en la persona.
  - Reticencias en la introducción de innovaciones en las experiencias de trabajo por considerar que éstas no van proporcionales ventajas en su actividad laboral.
  - Dificultad en adaptar el lenguaje y explorar los significados del dibujo y del texto como base para favorecer la interacción con los niños enfermos.
- Ventajas del método
  - Posibilidad de aproximar a los padres, a los técnicos y al niño en una labor común que favorezca la interacción satisfaciendo sus requisitos de información.
  - Crear contextos lúdicos y divertidos.
  - Adaptarse al estado emocional y cognitivo del niño creando clima de empatía.

- Ajustar la comunicación a los contenidos culturales de los pequeños sin estar condicionado por los protocolos científico-técnicos establecidos.
- Percibir los miedos y ansiedades que el niño no consigue expresar oralmente.
- La utilización del dibujo como mecanismo de comunicación es un medio rico que el niño usa con facilidad para exponer su punto de vista sobre los acontecimientos presentes y futuros.

• Orientaciones para el futuro

- Visto que la eficacia del método depende de las posibilidades para explorar los diversos mensajes de la figura-texto, sería interesante disponer de un equipo preparado para utilizar y evaluar con regularidad esta metodología. Desde nuestro punto de vista los cuidados de salud implican frecuentemente competencias pedagógicas por parte de los profesionales de la salud y el saber utilizar estrategias educativas innovadoras en la acción de cuidar es una exigencia para la humanización de las instituciones. Pensamos que en el futuro las ciencias de la salud implicarán, cada vez más, una visión holística sanitaria, de la persona, sirviéndose de contribuciones multidisciplinares aportadas desde diversos ámbitos del conocimiento, especialmente del campo de la psicología y de la pedagogía.

En definitiva, consideramos que los conceptos de educación y salud ganan cada vez más sentido entendidos desde una condición de complementariedad como la que sugerimos con el Método Eduterapéutico.

BIBLIOGRAFÍA

BARRUECO, A.; CALVO, I . ; MANUELES, J. DE.; MARTÍN, J. Mª. y ORTIZ C.: « La acción educativa en la asistencia al niño hospitalizado, en *Revista de Educación Especial*, 23 (1997), pp.39-45.

BALLARIN, C.: « L´enfant de trois a six seul a l´hospital». Infirm Fr., 252 (1983), pp. 3-10.

COMUNIDAD EUROPEA: *Carta Europea de los niños hospitalizados*. Resolución de 13 de Mayo de 1986. N.C. 148/37. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 1986.

DAHLQUIST, L. Y GIL, K: »Preparing children for medical examination: the importance of previous medical experience», en *Health Psychology*, 5, 3 (1986), pp. 249-259.

FLÓREZ, J.: «Reacciones psicológicas del niño a la hospitalización. El Niño ante una situación de Excepcionalidad», en *Epheta*, 29 (1983), pp. 5-33.

GEIST, H.: *Cómo atender al niño antes y después de la hospitalización. Guía psicoprofiláctica para padres, médicos y enfermeras*. Buenos Aires, Paidós, 1976.

GARANTO ALÓS, J: «De la Medicina a las Ciencias de la Educación»: La Pedagogía Hospitalaria, en *Actas de las V Jornadas de Pedagogía hospitalaria*, Oviedo, E.O.J, 1995, pp. 216-226.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L. y POLAINO-LORENTE, A.: *Pedagogía Hospitalaria. Actividades educativas En ambientes clínicos*, Madrid, Narcea, 1990.

GRAU, C. y ORTIZ, Mª DEL C.: «Atención educativa a las necesidades especiales derivadas de Enfermedades crónicas y de larga duración», en *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga, Ediciones Aljibe, 2, 2000, pp.1790-186.

KIPENHEUER, K.: *Lo que dicen los niños con sus enfermedades. Las enfermedades de niños y adolescentes como procesos*

de origen anímico y oportunidades de crecimiento. Bar. Ed.Urano.

LIZASOAIN, O.: *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. N. Eunate, 2000.

MCPHERSON, M y OTROS: «Una nueva definición de los niños con necesidades asistenciales especiales», en *Pediatrics. Edición española,* 1, 46, Julio (1992), pp. 2-6.

MEC: *Intervención educativa en el Medio Hospitalario*. VI Jornadas de Pedagogía hospitalaria. Secretaria General de Educación y Formación profesional, Madrid, 1997.

ORTIGOSA QUILES, J.M. y MÉNDEZ CARRILLO, F.J.: *Hospitalización infantil. Repercusiones Psicológicas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

ORTIZ, Mª DEL C.: «Las necesidades educativas especiales del niño hospitalizado», en «INCLUÇAO», 1 (2000), pp.53-60.

— Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria, en C.Grau y Mª del C. Ortiz .: *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una escuela inclusiva*. Malaga, Aljibe, 2001, pp.19-53.

PALOMO BLANCO, P: *El niño hospitalizado. Características, evaluación y tratamiento*. Madrid, Pirámide, 1995.

PRIESTLEY, G. Y PIPE, M): «Using toys and models in interviews with young children», en *Applie Cognitive Psychology*, 11 (1997), pp. 69-87.

PURGA, D. Y ECKARDT: «Las reacciones infantiles a la enfermedad, la hospitalización y la cirugía», en M. Freedman, H. Kaplan y B. Sadock (eds.): *Tratado de psiquiatría* II, Barc., Salvat, 1982.

PUYUELO, R.: *La ansiedad infantil*. Barcelona, Editorial Herder, 1984 .

QUILES, M., ORTIGOSA, J., MÉNDEZ, F. y PEDROCHE, S.: «Cuestionario de preocupaciones sobre la cirugía infantil», en *Psicothema*, 11 (1999), pp. 601-609.

RIESTRA, R. y OLTRA, R.: « Atención integral al niño hospitalizado» . *I Jornadas de Enfermería Pediátrica*. Oviedo, Universidad, 1984, pp. 18-26.

RODRIGUES, MANUEL ALVES: «Programa de libertação criativa com imagem para crianças com necessidade de apoio pedagógico», en *Revista Educação*, FCTUL. X, 2 (1999), pp. 75-85.

RODRIGUES, MANUEL ALVES :«Terapia de liberación creativa con imagen», en V ERDUGO, M.A. Y JORDÁN DE URRIES, B.: *Apoyos, Autodeterminación y calidad de vida*.. Salamanca, Ed.Amarú, 2001.

SERRADAS FONSECA, M.: La acción educativa como alternativa en la reducción de la ansiedad en el niño hospitalizado. *Tesis Doctoral*. Universidad de Salamanca, 2002.

VALDÉS, C.A. y FLÓREZ, J.A.: *El niño ante el hospital. Programas para reducir la ansiedad hospitalaria*. Universidad de Oviedo, 1995.

ZUCKERBERG, A.: «Preparación perioperatoria», en C. Randall : *Clínicas Pediátricas de Norteamérica,* Vol. 1, México. Nueva Editorial Interamericana , 1994.

LIBRE ELECCIÓN DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN EL ÁMBITO DE LA UNIÓN EUROPEA: EL CHEQUE ESCOLAR Y LA ESCUELA EN CASA

VICENTE LLORENT BEDMAR (*)

Resumen. En el ámbito territorial de la Unión Europea, el extendido sistema tradicional de escolaridad obligatoria comienza a hacer aguas. Estimamos que puede llegar a constituirse en una imposición estatal que cumplió con creces su misión social, pero que, actualmente se encuentra fuera del contexto histórico y social para el que fue ideado. En diversos países europeos y en España no se acaba de diferenciar nítidamente entre escolaridad obligatoria y educación obligatoria, hecho que atenta contra la libertad de los padres para escoger el tipo de enseñanza deseada para sus hijas e hijos. Tal y como propugnan los defensores de modelos educativos alternativos como el Cheque Escolar y la Escuela en Casa, la escolarización de niñas y niños no deber ser el único medio para conseguir que reciban educación básica de calidad.

Abstract. In the context of the European Union, the extended traditional system of compulsory education is starting to collapse. It an be seen as a provision by the State which fulfilled well its social mission in its time but, at present, is outside the social context in which it was created. Compulsory Schooling and compulsory education is not clearly differentiated in some European countries, including Spain, which violates the freedom of the parents to choose the type of education they want for their children. Schooling of boys and girls, according to the defenders of alternative education models such as the School Voucher and the Home school, should not be the only way for the children to get a quality basic education.

La educación debe ser considerada y tratada como uno de los derechos fundamentales de la persona

En el ámbito territorial de la Unión Europea, el extendido sistema tradicional de escolaridad obligatoria comienza a hacer aguas. Estimamos que puede llegar a constituirse en una grave imposición estatal que cumplió con creces su misión social, pero que, actualmente se encuentra fuera del contexto histórico y social para el que fue ideado. En diversos países europeos y en España no se acaba de diferenciar nítidamente entre escolaridad obligatoria y educación obligatoria, hecho que atenta contra

(*) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: 17-01-2004 Fecha de aceptación: 4-08-2004

la libertad de los padres para escoger el tipo de enseñanza deseada para su hijos. Tal y como propugnan los defensores de modelos educativos alternativos como el *Cheque Escolar* y la *Escuela en Casa*, la escolarización de los niños no deber ser el único medio para conseguir este objetivo.

Aunque es afirmado y reafirmado en toda suerte de foros, aún queda mucho camino que recorrer antes de que el derecho de los padres a escoger libremente el tipo de educación que desean para sus hijos se convierta en una realidad. Tildados de idealistas recalcitrantes, los defensores acérrimos del derecho que los padres poseen para elegir la educación que van a recibir sus hijos y por lo tanto de la existencia de un pluralismo educativo, en el mejor de los casos, son acusados de defender intereses de determinados grupos y, en el peor, de querer implantar un neoliberalismo impulsor de un mercado libre donde la lucha puede llegar a ser encarnizada.

El derecho a la educación es un derecho fundamental, ya que sin él el acceso a otros derechos queda enormemente dificultado. Los poderes públicos no sólo deben reconocer la libertad educativa de todo ser humano sino que además han de promoverla, protegerla y asegurarla, aportando las ayudas financieras necesarias para alcanzar este objetivo.

En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*[1] se consagra el derecho de toda persona a recibir una educación básica, obligatoria y gratuita, así como el derecho de los padres a elegir el tipo de enseñanza que quieren para sus hijos. En su artículo 26 reconoce que «toda persona tiene derecho a la educación», afirmando taxativamente que «los padres tienen por prioridad el derecho de escoger el tipo de educación que han de recibir sus hijos» (art. 26.3). Para una adecuada puesta en práctica de estas prescripciones, preferimos que sea el propio sistema educativo quien ofrezca alternativas y estimamos menos deseable que los padres tengan que buscarlas fuera del mismo.

En este mismo sentido, la resolución 2.200 de la *Asamblea General de las Naciones Unidas* indica expresamente que se debe «...respetar la libertad de los padres, y en su caso de los tutores legales, permitiéndoles elegir, para sus hijos, un centro educativo distinto a los establecidos por los poderes públicos, siempre que en él se respeten las normas mínimas en materia educativa prescritas o aprobadas por el Estado, a la vez que los conmina a garantizar que los alumnos reciban una educación religiosa y moral, conforme a sus propias convicciones» (Asamblea de 16-XII-1966: Art. 13.3)[2].

Tradicionalmente el Estado tenía el monopolio escolar. Se encargaba de la prestación del servicio y de su financiación. Este modelo monocultural alejado de cualquier tipo de pluralismo se encuentra cuestionado desde diversos ámbitos de nuestro ámbito europeo.

Desde determinados sectores de nuestra sociedad se tiende a pensar que los defensores de la enseñanza privada [3] lo hacen para favorecer intereses particulares, lo que, sin lugar a dudas, es cierto en muchos casos. Pero también se debería tener en cuenta que con los centros privados se facilita el derecho de los padres a elegir la educación que desean para sus hijos.

Durante las últimas décadas, en Europa Occidental, estamos asistiendo a un profundo cambio en los motivos sopesados por

(1) 10 de diciembre de 1948.

(2) En la *Convención para la Protección de los Derechos del Hombre* (2-III-1952), y en la *Carta Europea de los Derechos Sociales* (1961) podemos encontrar afirmaciones que van en la misma línea.

(3) Con el término «enseñanza privada» habitualmente se designa a la enseñanza no estatal, si bien en el ámbito de la Unión Europea comprende realidades muy dispares.

los padres cuando eligen un centro privado para matricular a sus hijos. El consumidor del mundo capitalista no deja de abrirse paso. Ya no asiste a las escuelas privadas una élite, como lo hacía antaño, sino que observamos cómo hijos de funcionarios y de pequeños empresarios proliferan por los pasillos de estos centros. Sus razones son cada vez más pragmáticas. Compatibilizar horarios familiares supera a un trasnochado elitismo y a unas cada vez más olvidadas ideologías. El trabajo de la mujer fuera del hogar ha trastocado aspectos sumamente importantes de nuestra sociedad; entre ellos, la educación de los hijos. La localización del edificio escolar, el horario laboral de ambos cónyuges y la posibilidad de escolarizar a sus hijos desde edades muy tempranas, son algunas de las razones que se han de añadir a las que tradicionalmente prevalecían.

La gratuidad de la enseñanza pública y privada no garantiza per se el derecho de todos los padres a elegir la educación de sus hijos con independencia de su nivel de ingresos, pero sí paliaría algunas injusticias sociales que hunden sus raíces en factores de índole económica. Las escuelas privadas solicitan un tratamiento similar a las escuelas públicas, considerándolo una cuestión de justicia social. Sin embargo, hemos de tener presente diferencias no esenciales entre ambas, pero sí determinantes para comprender adecuadamente su situación. A modo de ilustración indicaremos dos ejemplos:

- La iniciativa privada apenas cubre las demandas sociales en determinados ámbitos -recordemos las zonas rurales de baja densidad demográfica y su desigual implantación territorial.
- La incidencia de la «selección» del alumnado, que de una u otra forma aún se lleva a cabo.

Aunque, por otro lado, si analizamos esta tendencia privatizadora nos percataremos de que, realmente, incide en una enorme multiplicidad aspectos –positivos y negativos– entre los que destacaríamos los siguientes:

- Permitiría corregir algunas desviaciones de los actuales sistemas escolares nacionales.
- Supondría un aumento de los costes de escolarización.
- Nos hallaríamos ante sectores de opinión con serias dificultades para olvidar posiciones ideológicas ancladas en un pasado histórico irrepetible.
- Diversos tipos de problemas derivados de la inadaptación de la escuela tradicional a las nuevas necesidades sociales.
- Se podría caer en el error de olvidar que el problema de la desigualdad de oportunidades no se puede resolver favoreciendo una mayor libertad de elección de centro escolar, sino que aquella ha de ser afrontada desde una perspectiva social.
- Puede abocar a posturas extremistas donde no se contemple a la educación como un bien de carácter tanto público como privado, tanto individual como colectivo.

Los orígenes del sistema de escolaridad obligatoria en Europa los podemos encontrar en 1642, concretamente en las Escuelas Rurales (*Dorfschulen*) del Estado de Gotha (Alemania). Más tarde surgieron en 1695 las Escuelas para Pobres de Francke en Halle. Ya en 1717 se proclamó la obligatoriedad escolar en las *Dorfschulen* de Prusia bajo el reinado de Federico Guillermo I, y en 1747 aparecieron en Berlín las Escuelas Científico-Técnicas (Realschulen). Prusia, con Federico II, y Austria, con María Teresa y José II, se constituirán en la punta de lanza de esta tendencia desarrollando un absolutismo ilustrado.

En España, fueron los ilustrados del siglo XVIII quienes atisbaron la enseñanza elemental como medida social de carácter

igualatorio. Idea que más tarde se plasmaría en la Constitución aprobada por las Cortes de Cádiz en 1812[4]. Algunas décadas más tarde, con la Ley Moyano de 1857, en la legislación educativa española, se introduce por primera vez el concepto de obligatoriedad escolar.

Pero, en los albores del siglo XXI, podemos afirmar que el extendido sistema tradicional de escolaridad obligatoria comienza a hacer aguas. Estimamos que puede llegar a constituir una grave imposición estatal que, sin duda, cumplió con creces, una benéfica misión social[5], pero que, actualmente, en muchas regiones, se encuentra fuera del contexto histórico y social para el que fue ideado, si bien es cierto que en numerosos países de nuestro planeta aún constituye un elemento imprescindible para el progreso de los pueblos. Sobre todo si tenemos en cuenta los datos ofrecidos por Francisco González-Bueno, presidente de UNICEF-España (20-11-2002), afirmó que con motivo de la celebración del *Día Universal del Niño*, que «150 millones de niños que tienen graves problemas de desnutrición, 350 millones están sujetos a explotación laboral, un millón ingresa cada año en el negocio de la prostitución y 120 millones de niños están sin escolarizar», unos datos que cada vez van en aumento[6].

UNA APROXIMACIÓN A NUESTRO ENTORNO EUROPEO

LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA SIGNIFICA QUE LA LEY OBLIGA A LOS NIÑOS DE DETERMINADA EDAD A FRECUENTAR LA ESCUELA, QUE LOS PADRES TIENEN LA OBLIGACIÓN DE MATRICULAR A SUS HIJOS EN UN CENTRO ESCOLAR, Y QUE, ADEMÁS, TIENEN QUE ASEGURARSE QUE ÉSTOS ASISTAN A CLASE

En el inicio de este siglo observamos cómo en nuestra vieja Europa Occidental se han conseguido implantar, con mayor o menor éxito, derechos sociales de indudable importancia. Nos referimos al derecho a una vivienda digna, a prestaciones sanitarias, al trabajo y a la educación. Este último, el derecho que todo ciudadano europeo tiene a escoger el tipo de educación que desee para sus hijos, no siempre se conjuga acertadamente con la obligación que tienen los Estados de garantizar dicho derecho. Una vez conseguida la escolarización de todos los alumnos hay que alcanzar la libre elección del tipo de educación deseado. Como consecuencia de la puesta en práctica de este derecho nos encontramos ante la disyuntiva de si la enseñanza privada debe de ser financiada con fondos públicos, por los propios «consumidores» de educación, o si sería conveniente adoptar alguna solución intermedia.

En la R*esolución del Parlamento Europeo* sobre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza de 14 de marzo de 1984, se determina que los Estados miembros han de hacer posible que los padres puedan elegir el tipo de educación que estimen oportuno para sus hijos, evitando que en esta decisión prevalezcan condicionantes de carácter económico: «El derecho a la libertad de enseñanza implica la obligación de los Estados miembro de hacer posible el ejercicio práctico de este derecho, incluido el aspecto económico, y de conceder a los centros las subvenciones públicas necesarias para el ejercicio de su misión y el cumplimiento de sus obligaciones en condiciones idénticas a

(4) «En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles» (Art. 366).

(5) Estamos con Gimeno Sacristán cuando afirma que la escolaridad obligatoria constituye una «apuesta por el progreso de los seres humanos y de la sociedad» y que «en su calidad de derecho universal, a nadie se le puede negar».(Gimeno Sacristán, 2000, p. 54).

(6) http://www.adeslas.es/TuSalud/infancia.htm

las que gozan los correspondientes centros públicos, sin discriminación por razón de la entidad titular, los padres, los alumnos o el personal. Ello no impide que las escuelas creadas por la iniciativa privada pidan una determinada aportación personal que refleje su propia responsabilidad y que tienda a fortalecer su independencia» (art. 1.9.).

El 24 de octubre de 2000 el Parlamento Europeo acordó elevar una petición a sus Estados miembros, para que ampliaran la edad de escolaridad obligatoria hasta los 18 años a partir del 2001. En el contexto de las directrices para las políticas de empleo, los eurodiputados han incluido esta propuesta, desde el pleno convencimiento de que una de las claves para combatir el desempleo estriba en «mejorar la eficacia y la calidad de los sistemas de educación» con la perspectiva de conseguir «sistemas de formación a lo largo de toda la vida»; añadiendo que, una fórmula para lograr dicho objetivo consiste en «desalentar el abandono escolar precoz, apoyando a los alumnos con dificultades de aprendizaje, ampliando la edad de escolaridad o formación hasta los 18 años, y destinando para la formación continua una cuota adecuada de recursos financieros, públicos y privados» [7].

Actualmente, cada país perteneciente a la Unión Europea estipula una edad de finalización de la educación obligatoria. Así observamos como en Austria, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo y Portugal, este período concluye cuando los alumnos cumplen los 15 años de edad; mientras que en Alemania y Bélgica finaliza a los 15 o 16 años. En este sentido, consideramos interesante indicar que en la mayor parte de los países que integran la UE la finalización de la escolaridad obligatoria coincide con la conclusión de sus estudios de enseñanza secundaria inferior, salvo en algunos países donde la escolaridad obligatoria se prolonga algo más: en Austria y Francia, un año; en el Reino Unido, dos años (excepto en Escocia); y en Bélgica, uno o dos años.

En casi todos los Estados miembros de la UE esta etapa obligatoria tiene una duración que oscila entre los 9 y los 10 años, mientras que en Inglaterra, País de Gales, Escocia y Luxemburgo dura 11 años, y en Holanda e Irlanda del Norte alcanza 12 años. En algunos países la obligatoriedad escolar se prolonga de forma parcial: en Alemania (generalmente, 3 años), en Bélgica (2 años) y en Holanda (1 año).

Hasta la educación secundaria superior, es decir aproximadamente hasta la finalización del periodo de educación obligatoria, el currículo que han de seguir los alumnos es el mismo en Dinamarca, España, Finlandia, Reino Unido y Suecia; mientras que en Alemania y Austria (a los 10 años) y en Luxemburgo (a los 12 años) han de elegir una rama de estudios al inicio de la educación secundaria superior [8].

En los países pertenecientes a Europa Occidental, los padres pueden escoger libremente el tipo de educación que deseen para sus hijos, si bien limitaciones económicas, organizativas y estructurales, a menudo, les impiden elegir el tipo de centro educativo que estiman pertinente; tal y como se puede observar en los casos que a continuación mencionamos.

El Consejo Constitucional de Francia ha dictaminado que el principio de libertad de enseñanza constituye uno de los principios fundamentales reconocidos por las leyes de la República, que está reafirmado por el preámbulo de la *Constitución de 1946* y que adquiere su valor puramente constitucional con la *Constitución de 1948*. Recordando el principio de gratuidad de la escuela laica y pública, el Consejo Constitucional dispone taxativamente que este principio no excluirá a la enseñanza privada, a la que el Estado concederá las ayudas

(7) Cfr. *Comunidad Escolar*, año XVIII, nº 665, 1 de noviembre de 2000.
(8) Datos extraídos de Ecs-Ec-Eaec: 2001, 17.

en las condiciones previstas por la legislación vigente.

Habitualmente, en Suiza, cuando se habla de escuela se sobreentiende que se hace referencia a la escuela pública, laica, obligatoria y gratuita, donde los niños provenientes de las más diversas clases sociales se mezclan; ya que asisten a ella el 94% del alumnado[9]. De hecho, en muchos cantones, entre ellos los germanófonos, cuando los padres retiran al hijo de la escuela pública, sus conocidos no acaban de entender dicha actitud[10]. En una posición contraria nos encontramos a Henri Moser, ex presidente de la Federación Suiza de Escuelas Privadas, quien, por otro lado, compara despectivamente la obligatoriedad escolar con el servicio militar obligatorio. Sea como fuere, podemos afirmar que con ligeras variaciones entre unos y otros cantones, son las comunas suizas (municipios) las responsables de la financiación y de la administración de la educación obligatoria, que tiene una duración de nueve años.

En la *Constitución Holandesa de 1848* ya se estableció la libertad de enseñanza, permitiendo que, además de la Iglesia, cualquier tipo de agrupación fundara escuelas bajo sus propios principios pedagógicos y su ideal de vida. Actualmente, los padres pueden escoger el centro escolar de su agrado entre un amplio abanico de posibilidades que abarca desde centros confesionales (católicos, protestantes y musulmanes) hasta los centros con un ideario basado en determinados principios filosóficos o pedagógicos. Más de las tres cuartas partes de los centros escolares holandeses son privados. Éstos son supervisados por el Estado, quien les concede una subvención que les permite afrontar su gratuidad. La obligatoriedad escolar está prevista para los alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 18 años, aunque durante los dos últimos años la obligatoriedad sea parcial a partir de los 14 años y siempre que los padres soliciten permiso al ayuntamiento y éste les sea concedido, los estudiantes pueden seguir un trayecto alternativo que les permite alternar escuela y trabajo. Respecto al absentismo escolar hemos de indicar que tanto los padres como los propios alumnos pueden ser multados por una ausencia prolongada e injustificada, incluso puede suponer un delito de cárcel. En cada ayuntamiento existe al menos un funcionario encargado del cumplimiento efectivo de las leyes sobre la escolaridad obligatoria, que cuando un alumno falta a clase sin justificación durante más de tres días ha de indagar acerca de las causas que han provocado este absentismo.

Recientemente, en la región italiana de Lombardía se ha aprobado por primera vez una ley de concierto escolar tendente a favorecer las escuelas infantiles. De modo que se van a utilizar recursos públicos de esta región para sufragar los costes de gestión de 1.353 escuelas infantiles privadas, cuya titularidad no es estatal ni municipal. Con esta medida, cuyo coste se eleva a 1.800 millones de pesetas, se consigue que las posibilidades de elección de centro educativo se vean significativamente aumentadas para miles de familias lombardas: «Ahora, la primera y fundamental libertad es la de educación; no hay ninguna duda de que el deber y el derecho de educar pertenecen a los padres, no al Estado ni a cualquier otra entidad. Por eso, a las familias se les debe facilitar el ejercicio real de este derecho. ¿Cómo? Asegurando que quien escoge una escuela privada no sea penalizado, es decir, no tenga por qué pagar dos veces»[11].

---

(9) En la enseñanza obligatoria suiza, el 3,46% de los alumnos asisten a centros privados. Fuente: Office Fédéral de la Statistique: *Elèves et étudiants 1998-99*. Neuchâtel, OFS, 2000.

(10) Alain Rebetez: *Sont-ils à la bonne école?*

(11) Entrevista realizada a Roberto Formigoni, presidente de la Región de Lombardía en la revista TRACCE (Milán, marzo 1999).

Actualmente, en España, los centros de la Red Concertada no cuentan con la financiación necesaria para la educación infantil de 3-6 años. Sin embargo, el desarrollo de la educación infantil es un derecho de los padres, reconocido en el artículo 27 de la *Constitución*, en el artículo 11 de la LOGSE y en la *Disposición Adicional Segunda* de la LOPEG. Por tanto, no parece justo seguir manteniendo la discriminación que sufren las familias que han optado por servirse de la red concertada de escolarización e, incluso, aquellas que aún no han podido entrar en la misma.

El tipo de educación obligatoria implantado en Dinamarca no es sino consecuencia de una prolongada confrontación ideológica entre los partidarios de dar primacía al derecho de los padres a ejercer su patria potestad y la Administración Pública que, junto a los sectores eclesiásticos, durante siglos se han empeñado en acaparar gran parte de la educación que reciben los niños.

Desde la reforma en 1536, el sistema de educación danés recaía esencialmente en la Iglesia, institución que complementaba la labor educativa ejercida en el hogar y en las parroquias. Por motivos ideológicos y pragmáticos, en el siglo XVIII el Estado fue adquiriendo un mayor interés por la educación infantil. Así, se promulgó la *Ley sobre la Pobreza* de 1708 donde se exigía crear escuelas en el ámbito rural (las *rytterskoler*). La enseñanza obligatoria, implantada en 1814 y sostenida por los parroquianos, estaba prevista para los niños que habían cumplido los 6-7 años y finalizaba cuando recibían la Confirmación. A partir de 1856 fue subvencionada por el Estado y dirigida por una comisión escolar que estaba sometida a la autoridad del párroco.

Ya en las postrimerías del siglo XVIII, constatamos la existencia de escuelas privadas y de enseñanza en el propio domicilio. A mediados del siglo XIX, nacen las escuelas «libres» de carácter privado que fueron creadas por grupos de padres que deseaban influir de cerca en la educación de sus hijos. Aunque aparece en la constitución danesa en 1915, el derecho de los padres a impartir personalmente una educación a sus hijos sin conseguir un previo permiso de las autoridades data de 1855. La escuela pública no solo permaneció bajo el control eclesiástico hasta 1933, sino que aún en 1975 tenía que ajustar sus enseñanzas a la doctrina cristiana.

En cuanto al grado de libertad de elección de centro escolar nos encontramos unas grandes diferencias legislativas entre unos y otros países europeos, incluso observamos situaciones bien distintas entre regiones de un mismo país:

- Aunque desde la década de los ochenta estamos asistiendo a una cada vez mayor tendencia de los padres a elegir libremente el centro escolar que estiman más adecuado para sus hijos, apartándose cada vez más de una extendida regulación escolar por parte de las autoridades educativas públicas, nos encontramos con países como Grecia, Francia y Portugal, donde los alumnos son asignados a un determinado centro escolar sin contar con la participación de sus padres.

- Países donde los alumnos son asignados a una escuela pero sus padres tienen derecho a escoger otro centro escolar:
  - Desde 1989, los ayuntamientos daneses tienen la posibilidad de elegir una determinada escuela para su municipio, de este modo los padres, indirectamente, ejercen su derecho de elección de centro escolar para sus hijos.
  - Algunas corporaciones locales suecas permiten que los padres elijan un centro no incluido en el sector geográfico que le corresponde, ya sea en la ciudad o fuera de ella, incluso en el ámbito privado. Si deciden que su hijo curse la educación obligatoria en un centro escolar privado homologado o

público sito en otra comuna, le corresponde al ayuntamiento donde está domiciliada la familia correr con su financiación. De modo que el grado de libertad de elección de centro varía según el municipio en cuestión.

- En Escocia, con la *Ley de educación* (1981) y más recientemente con la *Carta de los Padres* (1991), se permite que los alumnos puedan asistir a una escuela que se encuentre fuera de su sector, siempre que existan plazas disponibles.
- En Finlandia, a partir de 1998 los padres pueden elegir el centro escolar que deseen para sus hijos entre los situados en el municipio de residencia del alumno.

- Países donde existe una libertad de elección de centro escolar posteriormente regulada por los poderes públicos:

  Esta regulación normalmente se efectúa en función de las plazas disponibles.
  Tal y como ocurre en España, en ciertos municipios suecos y en algunos *länders* (Estados) alemanes, la sectorialización geográfica es determinante para la elección de centro escolar. Si bien, en los centros de educación secundaria alemanes donde no existe dicha sectoralización, los padres pueden elegir libremente la escuela que deseen para sus hijos; nos referimos al: *Gymnasium, Realschule*, y al *Schularten mit mehreren Bildungsgänger*.
  Desde 1988 las Autoridades Locales de Educación (LEA) británicas dejaron de controlar las matriculas de los alumnos. Existe una libertad de elección de centros escolares financiados por fondos públicos, donde se incluyen los centros subvencionados. Con la reforma educativa de 1998 las LEA planifican la distribución de las plazas escolares de su territorio.

- Gran libertad de elección de centro escolar por parte de los padres de los alumnos:

  Han alcanzado unas elevadas cotas de libertad en Bélgica, Holanda (menos los municipios con sectorialización), Irlanda e Italia (a raíz de la *Ley sobre Autonomía Escolar* de 1999). En Dinamarca y en Holanda, un grupo de padres puede fundar una escuela con cierta facilidad, ya que aunque cuente con un número de alumnos insuficiente el Estado subvencionará el centro. Una vez conocida esta política de talante liberal adoptada por las autoridades holandesas, no nos extraña que tan solo el 28% del alumnado se encuentre escolarizado en centros públicos.

En resumen, observamos cómo en Holanda existe una amplia libertad de elección de centro educativo, al igual que en Dinamarca, donde los municipios llegan a implantar sus propios criterios. Bélgica es el país donde más se defiende la libertad de elección de escuela atendiendo al aspecto religioso. En un nivel algo inferior se encuentra Alemania, donde apreciamos variaciones entre los distintos *länder*. En algunos países se presupone que los alumnos han de asistir a la escuela pública local, como ocurre en Francia, Grecia e Italia.

En Suecia, Dinamarca y Finlandia, que constituyen el denominado modelo nórdico, y en Holanda, donde se ha implantado un interesante sistema que implica un verdadero pluralismo religioso para sus escuelas, existe una oferta escolar altamente diversificada.

Estos datos podrían resultar engañosos si no tenemos en cuenta que existe otra posibilidad de elección, cuando se opta entre diferentes tipos de escuelas o itinerarios formativos para el mismo tramo educativo, que obviamente tienen un programa distinto. Por ejemplo, en Alemania nos encontramos con una variedad de tipos de educación secundaria: tras la educación primaria (*Grundschule*) se puede escoger entre el *Gymnasium* (con un nivel alto), la *Realschule* (nivel medio), la *Haupschule* (con salida directa al mercado

TABLA I

La libre elección de centro escolar en el sector público 1997-98

No elección. Asignación de los alumnos a una escuela	Alemania (primaria y *Hauptschule*) Grecia Francia Luxemburgo (primaria) Portugal
Asignación de los alumnos a una escuela y derecho de los padres a escoger otro centro	Dinamarca Austria (primaria) Finlandia Suecia (según municipios) Escocia Noruega
Elección de la escuela por los padres y participación de las autoridades en caso de falta de plazas	Alemania (primer ciclo de secundaria) España Italia Austria (*Allgemeinebildende höbere Schulen y Hauptschule*) Suecia Inglaterra, País de Gales, Irlanda del Norte
Libre elección de escuela, sin intervenir las autoridades en problemas de plazas	Bélgica Irlanda Luxemburgo (primer ciclo de secundaria) Holanda

Fuente: Eurydice.

de trabajo), y la *Berufsschule* (escuelas profesionales).

En Escocia, para evitar una posible discriminación debida a la zona donde se ubique la vivienda de los padres, se puede elegir entre las distintas escuelas públicas. Cuestión nada baladí, ya que éstas son en su mayoría escuelas comprensivas, cuyos estudios poseen unas características básicas comunes pero, debido a la inexistencia de un programa oficial nacional y a la fuerte descentralización educativa, estos centros tienen diferencias notables.

Uno de los argumentos empleados para apoyar la libertad de elección de centro educativo, no es otro que el de elevar el nivel de calidad de éstos. En el Reino Unido, tras la EDUCATION ACT de 1988, se legitiman dos modelos de elección: por grupo e individualmente. En el primero, los padres de una escuela pueden votar para recibir las subvenciones directamente del Gobierno Central y separarse de su LEA; y en el segundo, el derecho de los padres a escoger la escuela de sus hijos es reforzado, imponiéndose la libre elección, sólo limitada por imponderables derivados del número máximo de alumnos que pueda admitir el centro elegido.

En ciertos países se permite que grupos de padres o de ciudadanos puedan crear escuelas privadas (en España el art. 21.1 de la LODE prevé la creación de centros privados), e incluso se les anima con diversos tipos de medidas a hacerlo. Tal es el caso de Dinamarca, donde las escuelas privadas tienen derecho a recibir una subvención estatal que se eleva al 85% de sus gastos de funcionamiento, existiendo además unos préstamos a bajo interés para la creación de estos centros. Estas y otras medidas han provocado el nacimiento de numerosos centros educativos que reflejan distintas posiciones de índole ideológica.

Los centros escolares de los países cuyos sistemas educativos tienen un programa escolar igual para todos sus alumnos, imparten una formación que puede

llegar a ser excesivamente homogénea. La capacidad de elegir uno u otro centro no tiene la misma relevancia que en los sistemas educativos que cuentan con centros que imparten distinto currículum. Tanto en Inglaterra como en Holanda, países con amplia libertad de elección de centro educativo, la tendencia adoptada en los últimos años por sus respectivas Administraciones Educativas, va encaminada hacia una reducción de las variaciones entre los programas ofrecidos, ya sea potenciando un currículum nacional único o limitando las posibilidades de diversidad local.

Antes de concluir este apartado desearíamos subrayar que el concepto de educación obligatoria no se entiende del mismo modo en todos los países europeos estudiados, para lo cual nos referiremos brevemente a la relación entre obligatoriedad y gratuidad escolar: los libros de texto. En primer lugar hemos de indicar taxativamente que sí existe un consenso en que la gratuidad debe estar íntimamente unida a la obligatoriedad escolar. Pero, ¿Qué se entiende por gratuidad escolar?, ¿los gastos provocados por el transporte escolar y por la adquisición de bolígrafos, lápices, cuadernos y libros de texto, se incluyen en una educación básica gratuita? [12] En España, por ejemplo, se considera que tenemos plenamente implantado un sistema de escolaridad obligatorio y gratuito, sin embargo los padres han de sufragar determinados gastos.

En algunos países es el Gobierno Central el que corre con los gastos derivados de la compra de libros escolares, tal como ocurre en Austria (sólo el 90%), Francia, Grecia, Holanda, Islandia, Noruega y Reino Unido (con una pequeña aportación por parte de los municipios). En otros son los municipios quienes soportan esta carga, ocurre en Dinamarca y Suecia.

En determinados Estados, como Alemania y Reino Unido, se sigue un sistema de gratuidad basado en el préstamo de libros y su posterior devolución. También existen países como Holanda, donde los centros educativos alquilan los libros u organizan un mercado de compra-venta de libros usados.

En educación secundaria las situaciones son muy variopintas. En Bélgica, las familias aportan un 20-40% del valor de los libros. En Italia la reducción del precio la realizan las autoridades locales en función de la situación socioeconómica de la familia.

LIBERTAD DE ELECCIÓN DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN ESPAÑA

TANTO EN NUESTRA CONSTITUCIÓN COMO EN NUESTRO CÓDIGO CIVIL SE DEFIENDE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA, EN NINGÚN CASO SE INSINÚA QUE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS SEA EL ÚNICO MEDIO PARA CONSEGUIR ESTE OBJETIVO

La *Constitución Española*, fruto de un difícil consenso, se nos muestra ambigua en múltiples aspectos. Sin embargo, en la cuestión que nos atañe, la libertad de elección de educación, su interpretación nos parece bastante unívoca:

> Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
>
> (art. 27.1)

> Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
>
> (art. 27.3)

(12) Aún más, ¿Por qué no se favorece más que los libros de texto sirvan de un curso para otro?

TABLA II

Coste de los libros de texto en la Unión Europea

Gratuidad educación obligatoria	Dinamarca Finlandia Francia Grecia Islandia Luxemburgo Noruega Suecia
Gratuidad educación primaria	Bélgica Holanda Italia
Gratis con condiciones	Austria (90%) Reino Unido (préstamo y devolución) Muchos *länder* alemanes (préstamo y devolución)
No gratuidad	España Portugal

> Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
>
> (art. 27.6)

> Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en los que legalmente proceda.
>
> (art. 39.3)

Igualmente, en el *Código Civil Español* encontramos una clara posición en defensa de la potestad de los padres hacia sus hijos y en pro de la obligación que tienen de educarlos y formarlos:

> Los hijos no emancipados están bajo la potestad del padre y de la madre. La patria potestad se ejercerá siempre en beneficio de los hijos, de acuerdo con su personalidad, y comprende los siguientes deberes y facultades:
>
> 1. Velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral.
> 2. Representarlos y administrar sus bienes. Si los hijos tuvieren suficiente juicio deberán ser oídos siempre antes de adoptar decisiones que les afecten.
>
> Los padres podrán en el ejercicio de su potestad recabar el auxilio de la autoridad. Podrán también corregir razonable y moderadamente a los hijos.
>
> (art. 154 del Código Civil)

Una vez que la *Constitución Española* nos garantizada una educación básica obligatoria y gratuita para nuestros hijos (art. 27.4.[13]), que sabemos que el Estado tiene la obligación de elaborar «una programación general de la enseñanza» (art. 27.5 [14]) y que

(13) «La enseñanza básica es obligatoria y gratuita» (art. 27.4).

(14) «Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes» (art. 27.5).

el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que quieran para sus hijos está preservado (arts. 10.2[15] y 27.3), nos preguntamos ¿Cómo llevar a cabo estos mandatos constitucionales?

Interpretando sin sesgos nuestra *Constitución*, tenemos que ser respetuosos con el equilibrio logrado en su artículo 27, donde se armonizan el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. Igualmente proclama el derecho de los ciudadanos a la educación (art. 27), matizando que debe ejercerse en un marco de libertad (art. 27.1) y otorgándoles también el derecho a impartirla (art. 27.6).

Además, en el artículo 10.2 se indica que todas las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la *Constitución* reconoce se interpretarán de conformidad con la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y en el artículo 39.4 se afirma que «Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos». Y tanto en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* como en los tratados y pactos internacionales, a los que se refieren estos artículos, nos encontramos varias veces con la proclamación del derecho de los padres a escoger el tipo de educación que han de recibir sus hijos, actitud claramente a favor del derecho de la libre elección de centro escolar.

El Tribunal Constitucional de España se pronunció a favor de la libertad de enseñanza indicando que constituye parte de la libertad de conciencia y que, para garantizarla, el Estado debe asegurar la igualdad de los ciudadanos ante la ley, especialmente otorgando ayudas financieras de forma no discriminatoria.

En este mismo sentido, promoviendo la libertad de enseñanza, nos encontramos con dos sentencias del Tribunal Constitucional de España:

- Sentencia 5/1981 de 13 de febrero relativa a la Ley Orgánica de 5/1980 por la que se regula el estatuto de centros escolares (LOECE).
- Sentencia 77/1985 de 27 de junio relativa a la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del derecho a la educación (LODE).

Para desarrollar los preceptos constitucionales derivados del artículo 27 de la misma, se han promulgado varias leyes orgánicas: la *Ley Orgánica 5/1980 reguladora de Centros Escolares* (LOECE)[16] (ya derogada), la *Ley Orgánica 8/1985 reguladora del derecho a la educación* (LODE), la *Ley Orgánica 3/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), y la *Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEG)[17]. Así como la Ley 7/1985, de 2 de abril, de Bases del Régimen Local (BOE 3.4.85), donde se indica que compete a los entes locales participar en la programación de la enseñanza, sirviendo de fundamento para la determinación de la red de centros por parte de la Administración Educativa de la respectiva comunidad autónoma, así como en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria (art. 25.n).

La LODE desarrolló el artículo 27.1 de la *Constitución Española*, recogiendo en sus artículos 20 y 53 las normas específicas en

(15) «Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la *Constitución* reconoce se interpretarán de conformidad con la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y los tratados y acuerdos internacionales sobre las materias ratificados por España» (art. 10.2).

(16) En 1979 se aprobó la *Ley Orgánica sobre el Estatuto de los Centros Escolares* (LOECE), con la que se reforzó libertad de enseñanza, concediendo mayores facilidades para crear y dirigir centros escolares privados, para que estos establezcan su propio ideario y para que reciban subvenciones sin apenas exigir requisitos.

(17) Llegados a este punto, no estaría de más recordar que con la *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa* de 6 de agosto de 1970 se establecieron, a nivel teórico, la gratuidad y obligatoriedad escolar, en ella se concebía la enseñanza como un servicio público y se estimulaba y protegía la iniciativa privada.

materia de admisión de alumnado y regulando el ejercicio del derecho de todos a la educación. En ella se indica que los padres tienen diversos derechos, entre ellos el de «escoger centro docente distinto de los creados por los poderes públicos» (art. 4.b. del *Título Preliminar*). A través de sendos decretos[18], cada comunidad autónoma desarrolla su propio sistema para la admisión de alumnado en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos. Además, con esta ley se consolida un sistema mixto de enseñanza con tres redes de centros: los públicos, los privados y los de iniciativa privada pero financiación pública (los centros concertados). Este último tipo de centros rompe la tradicional dualidad entre centros públicos y privados.

En la *Ley Orgánica 10/2002*, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*[19], se indica con meridiana claridad que «Las Administraciones educativas realizarán una adecuada programación de los puestos escolares gratuitos que garantice la efectividad del derecho a la educación y el derecho a la libre elección de centro» (Art. 72.1).

La Administración debe tener siempre presente que su misión es servir a todos los ciudadanos, fuere cual fuere su opción educativa[20]. Sin embargo, condicionantes de diversa índole (económicos, espaciales, demográficos, etc.) limitan el ejercicio de la libertad de elección de centro docente. Pero nunca se deben utilizar estas circunstancias para disminuir los costes del mantenimiento de esta preciada libertad.

La libertad de elección de centro, reconocida en la Constitución, en la LODE (art. 4) y en la *Ley de Calidad*[21], se subvierte cuando no son los padres quienes la ejercen, sino que son los propios centros escolares quienes lo hacen. Así que, si los centros tienen el poder de seleccionar a sus alumnos no se respeta la legislación vigente.

Tal y como están concebidos los sistemas escolares de nuestro entorno europeo, los Estados deben asegurar el derecho y el deber que sus ciudadanos tienen para elegir el tipo de educación que han de recibir sus hijos. Además, han de facilitar el acceso gratuito de la población escolar a los centros públicos y privados, siendo especialmente sensibles con las dificultades que puedan tener las familias más desfavorecidas, a la vez que desarrollan una función social y de servicio a los ciudadanos.

EL SISTEMA DE CONCIERTOS

En España, la financiación pública de determinados centros escolares privados está regulada por un concierto educativo que, en parte, pretende asegurar la igualdad de oportunidades de todas las familias españolas para elegir libremente el centro donde deseen inscribir a sus hijos[22]. Pero el actual sistema de conciertos no garantiza el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos. Aunque hay que reconocer que constituyó un importante

(18) Sirvan como ejemplos, el decreto 12/1994 de 11 de febrero del Gobierno Canario, el Decreto 87/1995 de 16 de marzo del Gobierno Gallego, el Decreto 72/1996, de 20 de febrero del Gobierno Andaluz y el Decreto 27/1998 de 10 de marzo del Gobierno Valenciano.

(19) BOE de 24 de diciembre de 2002.

(20) «Corresponde a las Administraciones educativas establecer el procedimiento y condiciones para la adscripción de centros a que se refiere el apartado anterior, respetando, en todo caso, el derecho a la libre elección de centro» (*Disposición adicional quinta.2 de la Ley de Calidad*).

(21) Los padres, en relación con la educación de sus hijos, tienen el derecho «A la libre elección del centro» (Art. 3.1.b).

(22) «Los centros privados que, en orden a la prestación del servicio de interés público de la educación y a la libertad de elección de centro, impartan las enseñanzas declaradas gratuitas en la presente Ley, podrán acogerse al régimen de conciertos siempre que así lo soliciten y reúnan los requisitos previstos en las leyes educativas» (Art 75.1 de la *Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación*).

avance para la sociedad española, en estos momentos se nos muestra con importantes deficiencias, fundamentalmente de carácter financiero. La participación «voluntaria» de los padres para cubrir parte de los gastos de ciertos centros escolares no sólo contraviene el principio de gratuidad de la enseñanza, si no que impide el correcto ejercicio del elemental principio de libertad de elección de centro escolar.

Las posturas adoptadas ante este sistema de conciertos se mueven entre dos posiciones antagónicas:

- Desde ciertas autonomías se cuestiona su validez y se considera como una solución coyuntural a eliminar cuando las condiciones sean las adecuadas. Hay quienes estiman que los centros concertados constituyen un subsistema claramente subsidiario de la red pública a extinguir, negando su papel complementario de la red pública.
- El sistema de conciertos garantiza una oferta que asegura una pluralidad educativa y, por ende, cierta diversidad en la elección de centro educativo. Con él se compagina la obligación estatal de garantizar la escolarización básica y el derecho que tienen los padres de elegir la educación que han de recibir sus hijos.

Como fuera que nos parece cuestionable el hecho de que los centros educativos privados sean financiados por fondo públicos, pero intocable el derecho a la libertad de elección y de oferta educativa, estimamos que los Estados están obligados a conseguir que ambos derechos puedan ser ejercidos por todos los ciudadanos y no sólo por los pertenecientes a determinados ámbitos sociales, tal y como tradicionalmente viene ocurriendo en España [23].

No obstante, en España no existe una verdadera libertad de educación, ni siquiera una teórica libertad de elección de centro escolar. El factor económico aún sigue teniendo demasiado peso específico. Tras la aprobación de la *Constitución* de 1978 estamos esperando que alguno de los Gobiernos de nuestro país se decida a cumplir y desarrollar en todas sus dimensiones el precepto constitucional sobre libertad de enseñanza.

La imposición de sistemas restringidos de elección de centro, como el basado en la sectorialización, impide que los padres puedan elegir libremente el tipo de educación que desean para sus hijos. Son miles las familias que están dedicando parte de su presupuesto para costear un centro escolar privado y que a la vez pagar unos impuestos que, en parte, sirven para sufragar los gastos de las escuelas públicas. Bien por defender determinadas posiciones ideológicas cada vez más anticuadas, bien por falta de una convicción política que se impusiera a las más que posibles complicaciones electorales, unos y otros han dejado a un lado el mandato constitucional que nos obliga a preservar la libertad de enseñanza.

A MODO DE COLOFÓN

La libertad de enseñanza jamás debería ser motivo de confrontación política entre los partidos democráticos

Nos parece obvio y de todo punto necesario superar la dialéctica tradicional entre enseñanza pública y enseñanza privada, ampliando perspectivas basadas en prejuicios ideológicos y en una evidente falta de medios e imaginación.

Si se opta por la coexistencia de centros públicos y privados, tal y como se ha establecido en las democracias europeas, debemos superar pragmáticamente la vieja

(23) Seríamos injustos si olvidásemos mencionar la secular labor educativa desarrollada por algunas congregaciones religiosas en sectores deprimidos de la población.

polémica entre lo público y lo privado en la educación. Desde el más estricto respeto a los derechos y libertades fundamentales de las personas, se ha de garantizar que los padres puedan elegir el centro que estimen más adecuado para sus hijos. Los sectores público y privado han de estar al servicio de la sociedad, han de complementar una oferta que posibilite una real libertad de elección.

Estimamos que los centros escolares privados sin fines lucrativos deberían considerarse y ser tratados a todos los efectos como entidades de bien público y, por ende, recibir el apoyo y el consecuente control por parte de las Administraciones Públicas.

Está fuera de toda duda el hecho de que ningún Estado puede arrogarse la potestad de imponer una escuela única, tanto peor si esta escuela tiene como pilar una ideología oficial. El derecho de padres e hijos debe y tiene que ser prioritario al de cualquier Estado. Éstos han de tener la posibilidad de escoger entre distintos tipos de educación (pública, privada, confesional, laica, ideológica...).

Lo que defendemos es que el mayor número de familias se encuentren en disposición de ejercer libremente su derecho de elección del tipo de educación que desean para sus hijos. Selección actualmente muy limitada por condicionantes de tipo económico que propician la ausencia de una alternativa real, que no parcial, a la escuela única. Pero nos encontramos con que esta libre elección es un derecho fundamental reconocido por numerosos países cuya aplicación aún deja mucho que desear.

Consideramos intolerable cualquier tipo de intromisión estatal en la libertad paterna para escoger el tipo de enseñanza deseada que permitirá a su hijo recibir la pertinente educación básica. Libertad de elección significa, entre otras cuestiones, que un Estado no puede imponer una escuela única, en tanto en cuanto ésta va a estar edificada sobre una ideología oficial, que los padres tienen prioridad ante el Estado en cuanto a la responsabilidad y al derecho de elegir la educación de sus hijos. Derecho no sólo a elegir entre diversos tipos de educación atendiendo a su confesionalidad, ideología, cercanía al domicilio... sino también a optar entre diferentes tipos de escuelas, que obviamente tienen un programa distinto, tal y como ocurre en la educación secundaria alemana.

En este sentido nos encontramos habitualmente con un error bastante extendido que estriba en no distinguir adecuadamente dos conceptos con indudables similitudes pero, evidentemente diferentes: Escolarización Obligatoria y Educación Obligatoria. Ambos términos pueden abocarnos a una inadvertida confusión. La enseñanza obligatoria no tiene por qué significar una exigencia de escolarización obligatoria. En algunos países, como Alemania (V.g. la Sección 10 de la *Ley de Berlín sobre Escuelas*), Portugal (art. 74.3-a de la C*onstitución de Portugal*) y España (art. 27 de la *Constitución Española* y art. 5 de la LOGSE), los padres tienen la obligación de enviar sus hijos a la escuela. Mientras que en otros, los padres pueden escoger entre educar a su hijo en su propio domicilio o enviarlo a algún centro educativo, tales son los casos de Francia (*Loi du 28 mars 1882*), Irlanda (Aspecto recogido en el artículo 42.1 de la *Constitución de Irlanda*), Bélgica, Luxemburgo, y Dinamarca (art. 33 de la *Ley de Bases de 1975 sobre la Escuela de Dinamarca*), donde se especifica que los alumnos que no asistan a la escuela han de recibir una educación similar a la que allí se imparte. En las legislaciones de los países que integran el Reino Unido, no sólo se prevé que los padres puedan educar a sus hijos en casa, sino que incluso existen organizaciones que ayudan a los padres a impartir esta educación, como la Enseñanza Distinta [24] y

(24) *Education Otherwise.*

el Servicio Mundial de Enseñanza del PNEU[25]. Tanto a nivel del Estado español como en el ámbito autonómico apenas se habla de educación obligatoria, mientras que las referencias a la escolarización obligatoria son constantes.

La puesta en acción de medidas tendentes a potenciar y facilitar la elección de centro educativo por parte de los padres de alumnos no es una cuestión baladí de fácil solución. Las ventajas e inconvenientes que se derivan de las posibles medidas a adoptar se entremezclan de tal forma que, a veces, son difíciles de delimitar.

Entre los argumentos que se podrían esgrimir en pro de la libertad de elección de centro educativo se encuentran los siguientes:

- Nos parece meridianamente claro que los padres son los responsables de sus hijos y por tanto a ellos les compete la toma de ciertas decisiones.
- La libertad de elección de centro puede posibilitar que los padres inscriban a sus hijos en un centro donde se imparta un tipo de educación acorde con sus convicciones filosóficas, religiosas, políticas, pedagógicas, etc.
- Los padres, matriculando en uno u otro centro a sus hijos, van a decidir qué tipo de centros se mantendrán abiertos y cuáles tendrán que clausurarse, siempre que exista un real apoyo de la Administración [26].
- La mencionada libertad de elección estimularía una competencia entre los centros, que podría acarrear una mejoría en la calidad de la educación, un aumento de los porcentajes de éxito escolar, una mayor atención a la relación padres-centro, una mejoría en el equipamiento del centro, elevación de los niveles de exigencia a los equipos directivos, etc.

Los argumentos que se podrían utilizar para cuestionar en cierta medida esta libertad de elección, tampoco son desdeñables:

- Dificulta la administración y la planificación de las escuelas a nivel de la zona escolar, especialmente por los problemas derivados de las fluctuaciones en la demanda.
- Los sistemas con amplia libertad de elección de centro tienen, por lo general, más gastos que los sistemas en los que la Administración distribuye a los niños a determinadas escuelas y cursos.
- Las escuelas impopulares tienen cada vez menos alumnos, hecho que puede reflejarse en un menor número de materias optativas ofertadas a los alumnos, a la vez que corren el riesgo de desaparecer.
- Una mayor diversidad de escuelas implica unas innegables ventajas pero también conlleva ciertos inconvenientes. Por ejemplo, el tipo de escuela común y polivalente, que aglutina a alumnos sin distinción de religión, etnia o grupo social, propugnado por ciertos sectores políticos, no sería viable.
- Los problemas de movilidad de niños de difícil adaptación y de profesorado, se podrían ver agravados.
- Si la capacidad de elección no es lo suficientemente amplia, los padres con mayores recursos económicos se van a encontrar en una situación claramente privilegiada. Por ejemplo, ciertas familias pueden comprarse una vivienda cerca del centro escolar de su agrado, cuyos precios, en

(25) *World-Wide Education Service of the PNEU.*

(26) Piénsese en las zonas rurales donde el escaso número de alumnos dificulte su adecuada escolarización.

muchas ocasiones, son prohibitivos para las familias menos pudientes.
- Posibilidad de fomentar la aparición de un Estado desertor de sus ineludibles obligaciones sociales, entre ellas, las educativas.

Un adecuado equilibrio entre los derechos de los padres para elegir la educación de su hijo y la eficacia administrativa, son dos principios difíciles de conjugar al unísono cuya aplicación debe hacerse con la más estricta rigurosidad.

Finalizamos este apartado preconizando una necesaria igualdad de condiciones que siempre ha de estar presente en una enseñanza gratuita, mostrándonos abiertos a favorecer el desarrollo de modelos educativos alternativos que garanticen una más eficaz libertad de elección por parte de los padres, evitando caer en un neoliberalismo extremo de consecuencias imprevisibles. Nos referimos a sistemas tales como el basado en «los cheques escolares» o el cada vez más utilizado de «la escuela en casa», de los que a continuación esbozaremos una breve reseña.

EL CHEQUE ESCOLAR

Hasta el siglo XVIII, los objetivos educativos se centraban en los grandes beneficios sociales derivados de la educación que se impartía en los centros escolares, sin apenas referirse a las repercusiones económicas de la misma. Incluso los economistas presmithianos en raras ocasiones se referían al factor educativo. Como es sabido, en 1776, Adam Smith atribuyó al trabajo humano la importancia básica para la creación de la riqueza. Los conceptos economistas neoclásicos ejercieron gran influencia entre 1870 y 1930, pero a raíz de la gran depresión económica de los años treinta, se produjo un giro copernicano. El pensamiento social giró hacia nuevas direcciones inéditas hasta entonces: el hambre, la pobreza, el paro, el debilitamiento del capitalismo competitivo, el peligro de los monopolios, la escasez de recursos... La importancia de las inversiones educativas como parte de las inversiones sociales, quedó fuera de toda duda. Desde entonces son consideradas como parte primordial de toda programación financiera del gasto social estatal.

Tradicionalmente la educación era financiada por tasas e impuestos grabados directamente sobre la renta de los ciudadanos. Desde el siglo XIX, con la democratización de la enseñanza se consigue que los niños escapen del mercado de trabajo y reciban una educación indispensable para su futura autonomía. Cada centro público recibía una financiación estatal cuyo gasto era controlado por las autoridades políticas y administrativas de las que dependía.

La eficacia de este modelo fue puesta en duda por dos corrientes bien distintas. Por un lado, los que pretendían alcanzar una sociedad menos clasista promoviendo políticas de integración y favoreciendo a las familias social y culturalmente más deprimidas; aunque, en el fondo, no llegan a valorar adecuadamente las condiciones reales que han provocado esa marginalidad. Nos referimos a Christopher Jencks [27], que fomentó la adopción del sistema de Cheques Escolares en el Estado de Arkansas entre 1969 y 1973.

Por otro lado, nos hallamos ante los esposos Friedman y Buchanan, quienes ya en la década de los cincuenta, defendían un presupuesto educativo individualizado a través de la utilización del Cheque Escolar. Con este sistema los padres reciben directa o indirectamente el dinero destinado a financiar la educación de sus hijos, para que de esta forma puedan elegir libremente el centro escolar que deseen para sus hijos en un contexto de «mercado» donde

(27) Torres, 2001, p. 93.

exista una oferta bien diferenciada de centros educativos [28].

Con las propuestas neoliberales se pretende dejar la educación al albur de las fuerzas competitivas del libre mercado, donde los recursos humanos entran en el juego de la oferta y la demanda, adecuándose a las necesidades sociales, limitando hasta el extremo la intervención estatal y ampliando la participación privada; para, en definitiva, propiciar una mayor calidad y eficacia de la educación.

Milton Friedman [29] llegó a afirmar que los gobiernos podrían garantizar un *standard* escolar mínimo y asegurar la financiación de la escolaridad obligatoria otorgando a los padres, por cada hijo y curso, bonos escolares con un valor equivalente al coste real. De esta forma los padres son libres de gastarse la cantidad que se les concede en la adquisición de servicios educativos en la institución que elijan [30]. Propone un cheque escolar, bono escolar o bono de educación, que tiene como objetivo implantar un sistema escolar más plural y flexible. Se podría introducir de una forma progresiva con cheques de un valor inferior al deseado, para ir aumentando la cantidad poco a poco. Estos cheques escolares podrían ser de distintos tipos:

- Cheque escolar con el mismo valor para todos los alumnos de la misma edad que puede abarcar todos los gastos o parte de ellos. Si el coste de la escolarización es inferior a la cantidad recibida, los padres no tienen que devolver la diferencia.
- Cheques escolares variables en función de la renta de los padres. Incluso cuando surgen casos de niños con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje, los padres reciben cantidades superiores a las básicas.
- Cheques escolares variables en función de la renta de los padres y la opción educativa elegida por el alumno.
- Cheque escolar con un valor fijo, absolutamente independiente de la renta de los padres o de cualquier otra variable.

En esta misma línea, Jacques Delors [31], propuso instaurar un crédito/tiempo, sistema similar al bono escolar. Nos decía, puesto que la educación dura toda la vida, se podría ingresar en la cuenta corriente de cada joven, al inicio de su escolaridad, un crédito/tiempo para su educación durante cierto número de cursos escolares. Cada alumno podría disponer de ese dinero según su elección y su situación escolar. Alain Madelin [32], propugna un sistema basado en los puntos-educación, cuyo valor dependería del tipo de formación escogido por el alumno. Actualmente, este político francés, propone en su programa de acción crear un estatuto que conceda plena autonomía a los centros escolares públicos y privados, tanto en su organización, como en la contratación del profesorado, estrategias y métodos educativos; conceder a los padres una real libertad de elección de centro escolar para sus hijos; y crear un cheque educación-artística y un cheque «multideporte» accesible a todos.

En definitiva, el sistema de cheques escolares respetaría los principios fundamentales de justicia social e igualdad de oportunidades. Todos tendrían la posibilidad de escoger la escuela que deseasen, se evitaría la concentración de alumnos problemáticos en determinados centros esco-

(28) Para profundizar en la experiencia norteamericana leer el texto de los esposos Milton y Rose Friedman: *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona, Planeta Agostini, 1993, pp. 211-264.

(29) Premio Nobel de Economía, llegó a ser asesor de Ronald Reagan y de Augusto Pinochet.

(30) Estas ideas están expuestas en su libro *Capitalismo y Libertad*. Propuesta de Friedman (1955).

(31) Fue presidente de la Comisión de la UNESCO para la Educación, y de la Comisión Europea desde 1985 hasta 1995.

(32) Ministro de Finanzas de Francia en 1995.

lares y, en parte, se restituiría a la escuela su papel de instrumento de promoción social[33]. Nos encontraríamos ante un sistema bastante eficaz, que facilita y favorece un mayor pluralismo y diversidad educativa.

El bono escolar sólo podrá utilizarse en escuelas que, tras alcanzar el nivel académico requerido, hayan conseguido la pertinente autorización. A través de este sistema, el Estado aportará el coste del puesto escolar del alumno a los padres para que estos decidan cual va a ser el centro donde van a matricular a su hijo. Las interferencias de los poderes públicos quedan considerablemente reducidas. La diferencia entre la cantidad que el Estado otorga por alumno y el coste exigido por el centro la tendrán que abonar los padres. El derecho de la educación de sus hijos corresponde a los padres y no al Estado.

Este modelo de financiación que aún no se encuentra muy extendido, adquiere denominaciones distintas según el país de que se trate: en Estados Unidos existe un bono para los estudios primarios, en Italia el bono escolar, en Francia el bono del estudiante y en Suecia el *skoipeng* o bono escolar. En Dinamarca y en Suecia su valor oscila entre el 70 y el 85% del costo de la escolarización de un alumno en un centro escolar público.

Su financiación debe orientarse hacia el sujeto en cuestión, en este caso hacia el alumno y no hacia el centro que imparte esta educación. Por tanto los centros serán remunerados en función del número de alumnos que tengan, favoreciendo de este modo la imposición del criterio «calidad».

Se ha de eliminar cualquier tipo de discriminación derivada del modo de financiación. En ningún caso, ciertos centros pueden estar reservados a una elite socioeconómica, tal y como ocurre actualmente en diversos países de la Unión Europea.

El sistema de cheques escolares supone la introducción de mecanismos de mercado en un sistema educativo, con la pretensión de mejorar su eficacia y elevar la calidad de la educación, a la vez que se avanzaba hacia una mayor igualdad básica entre los ciudadanos. Este sistema pone en marcha el mercado educativo estimulando la competencia interinstitucional. Los centros escolares de alto nivel formativo tendrán gran demanda, en tanto que los centros de bajo nivel deberán optar por elevar su calidad o por desaparecer. Para la educación superior, además del plan de bonos, el sistema se complementa con créditos bancarios a las escuelas y los alumnos, de manera que sean solventados una vez que éstos se desarrollen en el mercado de trabajo.

Los efectos equitativos que pretenden van a depender sobre todo del diseño específico del sistema que se lleve a cabo. Con él se podrían evitar discriminaciones socioeconómicas y elevar el grado de libertad para enseñar y para elegir centro escolar. Hasta el momento, el sistema de «bonos» en educación ha sido intentado de distintas formas y en diferentes contextos. La posibilidad de favorecer una mayor discriminación social[34], la burocracia que entraña, y el aumento de los gastos derivados del transporte escolar, son algunos de los inconvenientes que, por el momento, impiden una mayor proliferación de este tipo de gestión escolar.

En la República Helvética, el cantón de Berna fue el pionero en introducir el cheque escolar. En efecto, fue en 1983 cuando

(33) Antonio Martino, ex ministro de Asuntos Exteriores de Italia, veía al bono escolar como un medio para salir de la crisis social en la que está sumergida su país.

(34) Al respecto consideramos de interés el estudio realizado por el Instituto Pedagogía de la Universidad de Berna para el Departamento de Instrucción Pública del cantón de Berna: M. Mangold, J. Oelkers, H. Rhyn: *Die Finanzierung des Bildungswesens durch Bildunsgutscheine. Modelle und Erfahrungen* , junio 1998.

se produjo una iniciativa parlamentaria, *Für eine freie Schulwahl*, que tras fuertes debates fue rechazada.

En el cantón del Tesino fue una iniciativa popular la que en 1997 constituyó el origen de un referéndum sobre la implantación del cheque escolar para la educación primaria, donde no se aprobó la propuesta presentada. El mismo resultado tuvo una similar contrapropuesta presentada por el Gobierno. Desafortunadamente, este debate acerca de la idoneidad de la implantación del cheque escolar está derivando hacia una confrontación entre clericales y anticlericales[35]. No se trata de subvencionar a las escuelas sino a los padres, especialmente a los que no posean los medios económicos necesarios, argumenta Luigi Mattei, promotor de esta iniciativa; mientras que los movimientos de izquierda se oponen a esta medida por considerarla un ataque al Estado y a la educación pública, abandonada y destinada a los emigrantes y a las familias más desfavorecidas.

En 1999 se adoptó una ley escolar en el cantón de Lucerna que preveía una autonomía financiera para cada centro escolar en función del número de alumnos que tuviera matriculados.

En la ley sobre enseñanza secundaria de Zurich de 1999, se prevé que la Administración cantonal pueda financiar gimnasios privados.

En otoño de 1999, en el Gran Consejo de Ginebra se discutió una ley sobre formación continua que proponía la implantación de un cheque de formación anual imitando el modelo de Migros-Ginebra que ofrecía a todos sus colaboradores un bono de 860 francos suizos al año para estudiar en la Escuela-Club Migros. En aplicación de la nueva ley del cantón de Ginebra 7474[36] sobre formación continua de adultos, se podrá entregar un cheque de 750 francos suizos renovable cada tres años (art. 9) para financiar un curso suplementario (cours agréé) impartido por l' OOFP[37] con una duración mínima de 40 horas, con la finalidad de favorecer la formación profesional de los adultos. Aún es prematuro proceder a la evaluación de la acogida y eficacia que ha tenido.

Siguiendo los pasos Ronald Reagan, el actual presidente de los EEUU, George W. Bush, ha hecho público su deseo de afrontar en profundidad los problemas educativos de su país y se ha mostrado partidario de la adopción del sistema de cheques escolares. Mientras que el Tribunal Supremo de Estados Unidos ha aprobado el uso de estos cheques, con la pretensión de conseguir que los padres puedan inscribir libremente a sus hijos en centros escolares privados. Esta decisión otorga libertad a cada Estado para ofertar y diseñar su propio sistema de bonos. Para la Administración Bush, los bonos escolares, en sus diversas variantes, constituyen un modo de facilitar el acceso a una enseñanza de calidad a los hijos de familias desfavorecidas. Sin embargo, son muchos los progresistas que están en desacuerdo con esta medida, entre otros motivos, porque también implican una disminución de los fondos públicos que se podrían destinar a la escuela pública; en este sentido, el diario New York Times ha calificado de «equivocada» la sentencia del Tribunal Supremo norteamericano.

En España, con José Manuel Otero Novas como Ministro de Educación y la UCD en el poder, se elevó una propuesta de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria (1979) donde se implantaba el «cheque escolar» como nueva fórmula de

(35) Téngase en cuenta que las escuelas católicas constituyen la gran mayoría de centros privados del Tesino suizo.

(36) Adoptada el 18 de mayo de 2000 y entrada en vigor el 1 de enero de 2001.

(37) *Office d'Orientation et de Formation Professionnelle* . http://oofp.ge.ch.

financiación de la enseñanza obligatoria. De este modo, los padres y no los centros escolares, serían los que recibirían los fondos destinados a pagar los gastos escolares en forma de cheques. En este sistema no se incluían los gastos de transporte escolar, se permitía el pago de actividades extraordinarias, no se imponía una regulación expresa a los centros, y aunque pretendía ser en función de la renta, estaba diseñado de tal forma que el impacto redistributivo era mínimo. Esta propuesta no fue sino una importación de incipientes modelos experimentados de forma limitada en Estados Unidos y en el Reino Unido, pero sus deseados efectos equitativos no acabaron de convencer al partido gobernante, con lo que apenas tuvo repercusión.

Paulatinamente, el hasta ahora coyuntural modelo de financiación basado en los conciertos podría evolucionar hacia un sistema de cheques escolares. Así pasaríamos de un modelo cuyo beneficiario directo son los centros a otro cuyos beneficiarios serían los padres de los alumnos.

A pesar de los inconvenientes derivados de la desigual distribución demográfica, de modas pasajeras, del tipo de barrio donde se encuentre ubicado el centro..., estimamos que, teniendo en cuenta las experiencias acaecidas en otros países, este sistema de cheques se podría introducir con cierta audacia, siempre que se realizara una adecuada previsión y una posterior corrección de los ya conocidos abusos que se pudieran producir [38]; estando abiertos a valorar y cotejar resultados de otros sistemas que garanticen la libre elección de centro escolar por parte de los padres (libertad de enseñanza) y la igualdad de condiciones que siempre ha de estar presente en una enseñanza obligatoria y gratuita.

LA ESCUELA EN CASA

Desde hace años, los imponderables geográficos han obligado a muchos escolares de Australia y de Polinesia a seguir estudios a distancia. Los grandes trayectos que, a veces, separaban –y aún separan– el hogar del centro escolar más próximo o el aislamiento del mismo, propiciaron el uso de la radio y de la televisión como herramienta imprescindible para formar a los alumnos. Actualmente, los ordenadores están sustituyendo a estos, todavía útiles, medios de comunicación, su mayor capacidad interactiva y su rapidez les están haciendo imponerse.

Precisamente, la escuela en casa no es un descubrimiento reciente. Mozart, Strauss, Bach, muchos hijos de la antigua aristocracia inglesa [39] siguieron este sistema. En la década de los setenta, Illich, Reimer y Goodman, nos propusieron una sociedad desescolarizada, con gran resonancia a nivel teórico y de escasa repercusión en la práctica diaria. Más recientemente, la comunidad evangelista estadounidense se inició en este método en 1964, y ya en 1994 contaban con unos 600.000 alumnos en casa.

Los resultados académicos alcanzados por este tipo de alumnos en las Universidades están fuera de toda duda. En la Universidad de Harvard, los alumnos escolarizados en casa tienen cierta preferencia para ser admitidos debido a su autodisciplina y a su alta capacidad para el autoaprendizaje.

Lo que es una excepción en España está admitido por más de 30 Estados de

(38) Por ejemplo, fueron numerosas las familias de Alabama, Georgia, Virginia... que utilizaron el sistema de Cheques Escolares como excusa para evitar las disposiciones federales contra la segregación racial (Saltman, 2000, p. 38).

(39) La hija de Tomás Moro, Margaret, estudió en casa y fue considerada una de las personas más cultas de su época.

Norteamérica, donde el gran espaldarazo legal se produjo con la decisión del Tribunal Supremo en el caso *Wisconsin versus Yoder*. Miembros de la *Old Order Amish*[40], fueron sancionados por rehusar enviar a sus hijos a las escuelas a partir de los 14 años, contraviniendo la ley de Wisconsin que impone la escolarización hasta los 16 años de edad. Los miembros de la sociedad *amish* viven y trabajan en fincas de sus propia comunidad. Quieren que sus jóvenes, a partir de los 14 años estudien la Biblia y aprendan a trabajar en las fincas, alejándolos de la sociedad competitiva occidental y acercándolos a su mundo de cooperación. Para los padres *amish*, la adolescencia es una etapa crucial en la formación de los jóvenes en valores, y en ese período deben vivir integrados en su comunidad.

La familia Yoder y otras dos familias *amish* se negaron a mandar a sus niños a la escuela secundaria. En un primer momento, fueron multados por desobedecer la legislación estatal vigente. En 1972, el caso se elevó al Tribunal Supremo norteamericano dictaminó a favor de esta postura indicando que: «El interés del Estado por la escolarización obligatoria debe ceder ante la libertad de los padres para marcar la orientación moral de sus hijos». Ciertamente, en ese caso estaba en juego la libertad religiosa. Sin embargo, buena parte de la jurisprudencia estatal estadounidense admite el sistema de enseñanza en casa, siempre que existan unas condiciones mínimas en el aprendizaje y en los programas impartidos por los padres [41].

Actualmente, el enorme aumento del número de alumnos estadounidenses que siguen sus estudios a través del sistema denominado *home schooling* (escuela en casa). Con un ritmo anual de crecimiento que oscila entre el 10% y el 15%, unos dos millones de estudiantes cursan estudios desde su propio hogar[42]. En el presente curso académico, 2002-03, más de un millón de niños estadounidenses ha cambiado los fríos bancos de su colegio por los, seguro, más afectivos y seguros asientos de su propio hogar [43].

Sin lugar a dudas, las nuevas tecnologías han supuesto un fuerte espaldarazo para la escuela en casa. En 1997, más del 80% de las familias que educaba a sus hijos en su hogar contaba con el apoyo de un ordenador[44]. Los avances tecnológicos han contribuido a hacer que este tipo de educación se convierta en una opción viable. La tienda de comercio electrónico *Amazon.com* cuenta con una sección especializada en «La Escuela en Casa» donde se venden libros, guías de currículos, software, juegos y distintas clases de materiales útiles para realizar esta actividad.

Las opiniones acerca de este tipo de estudios son de lo más variadas. En muchas ocasiones fundamentadas en cuestiones más cercanas a posiciones ideológicas apriorísticas que a estudios científicos realizados. Los detractores ponen el acento en los posibles problemas de socialización del alumno, la falta de control sobre el tipo de educación que recibe, y la cada vez mayor dependencia del niño al ordenador junto con los problemas sanitarios que su frecuente utilización lleva aparejados

(40) Para una primera aproximación a las costumbres de los *amish* aconsejamos ver la película *Único Testigo*.

(41) *Constitutional Rights Foundation Chicago* . webmaster@crfc.org. Copyright 1998-2002. http://www.crfc.org/yoder.html. Last updated: January 2, 2002.

(42) A. P. G.: La «Escuela en Casa» informatizada gana adeptos en Estados Unidos. Un estudio advierte del gasto en ordenadores en las escuelas públicas. ,

(43) Carlos Fresneda: «El día de la no vuelta clase». Madrid, El Mundo, 19 septiembre 2002, p. 68.

(44) En palabras de William Lloyd, miembro del Instituto Nacional de Investigación de Educación en Casa de EEUU vertidas a la revista *Wired*.

(daños en la vista, obesidad, estrés...); mientras que sus defensores resaltan que, en las pruebas de madurez estatales, los resultados académicos de éstos son, con mucho, superiores a la media.

Una escolarización basada en Internet nos hace pensar en numerosos inconvenientes: Prerrequisitos que ha de tener el alumno (conocimientos mecanográficos, manejo del ordenador, «navegación en la red»...), medios económicos, un buen ordenador con una rápida conexión, un currículo adecuado a los medios, unos profesores y un centro preparados, etc.

Se alzan voces cualificadas advirtiendo sobre la excesiva inversión en informática en los colegios de EEUU. Los enormes gastos dedicados a la informatización de las escuelas públicas estadounidenses podrían servir para reducir la ratio, incrementar el número de profesores o modernizar edificios escolares.

Desde hace unas tres décadas en EEUU, Canadá, Australia y en el Reino Unido, fueron razones religiosas o ideológicas las que llevaron a grupos reducidos de padres y madres a optar por esta vía educativa. Hoy en día, sin embargo, la mayoría de los padres y madres del más de millón y medio de niñas y niños escolarizados en casa actualmente en EEUU o de los 300.000 en Europa, aducen, fundamentalmente, razones pedagógicas y académicas para esta «objeción escolar», como también es denominada la escuela en casa.

La legislación vigente en España, como hemos analizado al inicio del presente artículo, establece una escolarización obligatoria hasta los 16 años. Cuando algún padre pretende que su hijo siga este tipo de educación se va a encontrar con más problemas de lo que sería razonable. Las diferentes Administraciones públicas han de hacer cumplir una legislación empeñada en identificar la educación obligatoria con escolaridad obligatoria, utilizando casi en exclusividad este segundo término. Paradójicamente, en la *Ley Moyano* (1857) ya se indicaba que la educación elemental obligatoria podría llevarse a cabo en el propio hogar o en centros particulares [45].

Sírvanos como ejemplo el caso acaecido durante el curso 1998-99, cuando unos padres que vivían en Almería decidieron que su hijo de ocho años se educara en casa. Entre otros medios optaron por formarlo vía Internet conectándose en casa con un colegio de EEUU. La Junta de Andalucía, en estricto cumplimiento de la legislación vigente, denunció la falta de escolarización del alumno. La justicia ha considerado que no existen indicios delictivos, que el niño cumple con una escolarización atípica donde su proceso de socialización no se encuentra mermado, y que los padres dedican un tiempo razonable al aprendizaje del niño.

Teniendo en cuenta que no solo sería injusto minimizar la importante y, en muchos casos, encomiable labor que se realiza en los centros escolares españoles, sino que constituiría un craso error de funestas consecuencias para nuestra sociedad. Y sin menospreciar la importancia del contacto directo entre profesores y alumnos, o el, quizás más importante, de los alumnos entre sí, hemos de indicar que se impone una adaptación de la actual legislación educativa española a los nuevos avances tecnológicos ¿A qué esperar para diseñar un nuevo sistema educativo que incorpore nuevas soluciones a los tradicionales problemas con los que se tienen que enfrentar los estudiantes con necesidades educativas especiales, los alumnos con hogares alejados del centro escolar...?

(45) «La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres y tutores o encargados enviarán a las Escuelas públicas a sus hijos o pupilos desde la edad de seis años hasta la se nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o establecimiento particular» (art. 7 de la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857).

En nuestro país, por ahora, la legislación educativa apenas ha dado muestra alguna de sensibilización al respecto, aún cuando numerosos países de la Unión Europea han dado ya su reconocimiento legal a la escolarización en casa. Sí encontramos cierta flexibilidad en la legislación relativa a la Asistencia Pedagógica Domiciliaria para los alumnos con necesidades educativas especiales, que podría incluirse en el ámbito de la Atención a la Diversidad. Esta atención domiciliaria no está demasiado extendida en los países de la Unión Europea[46], mientras que en España[47] ha tenido una excelente acogida.

Como fuera que a los niños y niñas se les impone un determinado tipo de educación y de currículo, unos profesores, un calendario escolar, un horario, unos manuales, unas estrategias educativas... nos preguntamos: En caso de fracaso escolar de dicho alumno ¿A quién tienen que dirigirse los padres para pedir responsabilidades, «indemnizaciones», soluciones...?, ¿cómo es posible que aparentemente nadie se responsabilice de los resultados de una actividad impuesta de forma obligatoria a un menor? O aún peor, en muchas ocasiones, con la evaluación que recibe el alumno ¿no lo estamos responsabilizando de múltiples cuestiones ajenas a su conducta?

En España, como en otros países, nos hallamos ante un sistema escolar que a pesar de sus evidentes logros adolece de innegables deficiencias. No podemos esperar que los «preceptores» de educación obligatoria, o en su defecto sus padres o tutores, se resignen ante un único modelo educativo, el escolar, que por otro lado, consideramos claramente mejorable[48].

En definitiva, el fenómeno de la «escuela en casa» supone la participación activa de padres y madres en la educación académica de los hijos y la negación de la escolaridad obligatoria, que no de la educación obligatoria.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALÁ, M.: «La triple función social de la escuela obligatoria», en *Kikirikí,* 61 (2001), pp. 5-14.

ARCHER, J.: «Estados Unidos: la escuela en casa», en *El Correo de la Unesco*, 53 (2000), pp. 13-14.

BROYON, M. A. y HANHART, S.: *Le chèque de formation à Genève,* le 15 juillet 2002.

CAMPUZANO, A.: «El cheque escolar triunfa en EE.UU», en *Revista Digital Ábaco*. http://www.profes.net/websec/index.asp?idasig=7.

— *Código Civil Español*: . Àrea de Dret Civil de la Universitat de Girona. Departament de Justicia i Interior de la Generalitat de Catalunya.

(46) En la Unión Europea contamos con un marco legal donde ubicar la atención del niño enfermo desde el punto de vista educativo. En él se establece la posibilidad de que los alumnos reciban su formación educativa en su propio hogar. En efecto, desde 1986, la UE cuenta con una *Carta Europea de los Niños Hospitalizados* , que en sus apartados 4.r. y 4.t. señala los derechos educativos que a éstos le corresponden:

- 4.r. proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital y a beneficiarse de la enseñanza de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición.
- 4.t. poder recibir estudios en caso de hospitalización parcial (hospitalización diurna) o de convalecencia en su propio domicilio.

(47) En España, la *Ley Orgánica* 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo* , estableció en su artículo 37 que los centros docentes deberán contar con la adecuada organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar que la escolarización de los alumnos y alumnas se rija por los principios de normalización e integración escolar.

(48) El profesor J. L. García Garrido, nos señala que «es lícito concluir que la calidad del sistema educativo español deja todavía bastante que desear si nos atenemos a las expectativas de sus usuarios y a las necesidades reales de la población española, aún reconociendo los importantes esfuerzos que se han venido realizando (2000, p.165).

DUBET, F.: «Unité du système et autonomie des établissements», en *Cahiers pédagogiques*, 383 (2000), pp. 49-50.

ECS-EC-EAEC: *Las cifras clave de la educación en Europa*. Oficina de Bruselas, Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001.

FEITO ALONSO, R: *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona, Ariel, 2000.

FERRER JULIA, F.: «El control social de la escuela. Reflexiones para un análisis internacional», en *Revista Española de Educación Comparada*, 1 (1995), pp. 177-204.

FRESNEDA, C.: «El día de la no vuelta a clase», en *El Mundo*. Madrid, 19 septiembre 2002, p. 68.

GARCÍA GARRIDO, J. L.: «La calidad de la educación obligatoria española en perspectiva europea», en *Papeles de Economía*, 86 (2000), pp. 165-178.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata, 2000.

GIRARDBILLE, L. e ISELIN, P.: «Les tendances de privatisation dans l'enseignement», en *Services Publics*, 15 (2000).

LANGOUËT, G. y LÉGER, A.: *Le choix des familles. Ecole publique ou école privée?* París, Faber, 1997.

LUENGO, L.: «Escolarización obligatoria y libertad de educación», en *Comunidad Escolar*. Ministerio de Cultura y Deportes, http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/698/portada.html, 698 (2002).

MINISTERIE VAN OCW: *Todos al colegio, Dossiers*, , (2000), pp. 1-9.

MORENO MORENO, P.: «Neoliberalismo económico y reforma educativa», en *Perfiles Educativos*, 67 (1995), pp. 3-8.

NORDMANN, J. D. y FERNANDEZ, A.: *Le droit de choisir l'école*. París, L'âge d'homme, 2000.

RIU, F.: «Lo público en educación». , Barcelona. 28-8-1998, .

SALTMAN, K.: *Collateral damage. Corporatizing Public School. A Threat to democracy*. Lanham, Rowman y Littlefield Publishers, 2000.

TORRES SANTOMÉ, J.: *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata, 2001.

www.worldzone.net/lifestyles/homeducation (*Aspectos jurídicos de la educación a domicilio en Europa*).

www.rama.1901.org/vens *(Escuela en el Hogar en Francia)*.

www.home-ed-magazine.com *(Asociación Americana de Homeschool)*.

DE EXCLUIDAS A PROTAGONISTAS: LAS MUJERES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CIENCIAS ESCOLARES EN ESPAÑA (1882-1936)

JOSÉ MARIANO BERNAL MARTÍNEZ (*)
MARÍA ÁNGELES DELGADO MARTÍNEZ (**)

Resumen. Dentro del proceso general de modernización pedagógica que se desarrolló en España a lo largo del primer tercio del siglo XX, tuvo especial significación la renovación que se produjo en las orientaciones y las prácticas de la enseñanza de las ciencias escolares. En este trabajo explicamos cómo durante mucho tiempo las mujeres fueron excluidas y discriminadas sistemáticamente en su formación científica. De manera paradójica, a pesar de estas graves dificultades de partida, serán precisamente algunas mujeres, esencialmente maestras y profesoras de las Escuelas Normales, las que tengan un mayor protagonismo en el proceso de introducción y renovación de la enseñanza de las ciencias en las escuelas españolas.

Abstract. Within the general process of modernisation of education which took place in Spain throughout the first third of the twentieth century, the innovation of curricula and classroom practices in science teaching was especially relevant. This paper is intended to show that systematic discrimination and exclusion are two of the social phenomena to be considered when accounting for the fact that women did not generally receive any scientific training for a long time. Paradoxically and in spite of these difficulties, it will be precisely some women, basically teachers and teachers Training Schools, who will play a greater role in the process of introduction and innovation of science teaching in Spanish schools.

LA INSTRUCCIÓN DE LAS NIÑAS EN EL SIGLO XIX: ENTRE LA INSUFICIENCIA, LA DISCRIMINACIÓN Y EL OLVIDO

El Título IX de la *Constitución Española* de 1812 se refería a la Educación. En él se preveía la creación de una Junta encargada de emitir un informe sobre su situación y de organizar y preparar los medios para llevar a cabo su reforma. Este informe, conocido con el nombre de *Quintana*, está considerado por la casi totalidad de los historiadores de la educación como uno de los elementos básicos en el desarrollo de las reformas educativas que se llevaron a cabo durante el siglo XIX en España (Ruiz Berrio, 1970). Dicho informe, recogía el ideario

(*) Universidad de Murcia.
(**) IES Ibáñez Martín, Murcia

Fecha de entrada: 12-02-2003 Fecha de aceptación: 03-04-2003

liberal sobre enseñanza, consideraba la educación de los ciudadanos como instrumento para conseguir la evolución y el progreso de la sociedad, y diseñaba un sistema de Instrucción pública al que se llamó universal. Sin embargo, en ese sistema *universal* no tenía cabida la población femenina, se consideraba que la educación de las mujeres debía llevarse a cabo a través de la enseñanza privada o doméstica. Se empezaba así a gestar un sistema de instrucción pública que ponía de manifiesto desde el mismo inicio la diferenciación de género: las mujeres no eran consideradas ciudadanas de pleno derecho y no se pensaba que pudieran contribuir al progreso de la nación, su papel lo tenían definido únicamente en el ámbito doméstico, como esposas y madres, siendo las labores y la religión las piedras angulares de su formación, tal y como queda claramente establecido en los trabajos de Geraldine Scanlon (1987), Consuelo Flecha (1996a) o Pilar Ballarín (2001). Los diversos reglamentos que se sucedieron durante la primera mitad del siglo XIX se basaron en estas ideas, lo que trajo consigo la exclusión sistemática de las mujeres de todo lo concerniente a la instrucción pública.

Fue en el texto de la *Ley Moyano* de 1857 donde se reconoció por primera vez el derecho de las niñas a una instrucción primaria, aunque no se equiparaban ambos sexos, al permitirse la posibilidad de que las escuelas de niñas pudieran ser incompletas. Se mantenía la tradicional división de roles entre los sexos y, en consecuencia, las asignaturas orientadas a preparar al hombre para el mundo del trabajo se sustituían en los programas de las niñas por las relacionadas con el ámbito doméstico, consideradas propias de su sexo. Esto incidía especialmente en las materias del área científica: mientras que en las escuelas superiores de niños se cursaban estudios de Física o de Historia Natural, en las de niñas se cursaba Dibujo aplicado a las labores, o nociones de higiene y economía doméstica En este mismo sentido, la discriminación educativa de la mujer se constata también en otras materias, como en el caso de la enseñanza de la Geometría (Bergasa y Vea, 2000).

Aunque en la *Ley Moyano* se especificaba la obligatoriedad de crear escuelas de niñas, durante muchos años apenas se hizo nada por cumplir dicha obligación. Rafael Monroy, Secretario de la Junta provincial de Enseñanza de Madrid, escribía: «En los pueblos labradores suele darse escasa importancia a la enseñanza del hombre; pero la que se concede a la instrucción y educación de la mujer es casi nula. Su vida está circunscrita a un trabajo mecánico y rutinario, cuyo régimen va transmitiéndose de padres a hijos, de generación en generación» (Monroy, 1873, p. 591). Manifestaba a continuación –suponemos que de forma irónica– que este «estado de incivilidad en que se la tiene» le evitaba, sin duda, muchas penalidades «hijas de la sensibilidad, de la conciencia y de la razón ilustrada». Fuera ya de toda ironía, indicaba con claridad la necesidad de corregir esta situación y tratar de mejorar las pésimas condiciones que reunían las escuelas de niñas: «Si la propagación de la enseñanza de niños encuentra obstáculos insuperables en las malas condiciones de los locales a ella destinados, mucho mayores los encuentra en la disposición lamentable en que, por punto general, se hallan establecidas las escuelas de niñas». Para Rafael Monroy había una causa directa de esta situación: las escuelas de niñas se crearon en España en circunstancias desfavorables. En la mayoría de los pueblos no se atendió debidamente la responsabilidad que se les atribuía de sostener estos establecimientos, ni se realizaron las gestiones oportunas para impedir la desamortización de la propiedad urbana; pero como, por otra parte, estaban obligados por ley «a crearlas, sostenerlas y facilitarles edificios de buenas condiciones, se han visto precisados a situarlas en casas inhabitables, estrechas y ruinosas;

procurando casi siempre destinar a este servicio, las que ningún vecino quiere ni puede ocupar sin riesgo de salud, y aun de la vida» (Monroy, 1873, p. 591).

Nos encontramos por lo tanto, iniciado ya el último tercio del siglo XIX en España, con un sistema de instrucción pública que apenas incidía en la educación de la mujer, que sancionaba un modelo diferente para ambos sexos y que no preparaba a las mujeres para ningún trabajo que no estuviera dentro del ámbito doméstico o relacionado con él.

LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS: UNA CUESTIÓN ACADÉMICA DE SEGUNDO ORDEN

En España, la preparación de las maestras durante casi todo el siglo XIX reflejará un cierto paralelismo con lo que hemos visto que ocurría en la instrucción primaria de las niñas. Desde las primeras maestras, prácticamente analfabetas –cuya formación moral debía ser intachable frente a la intelectual que podía ser inexistente–, hasta la profesional formada en Escuelas Normales que ejerce su magisterio a finales del siglo XIX, hay un nexo común: el diferente enfoque que se da siempre a la instrucción de las niñas frente a la de los niños (San Román, 1998).

Hasta 1857, con la aparición de la citada *Ley Moyano*, no aparece reflejada en ningún documento oficial la necesidad de cursar algunas enseñanzas regladas para ejercer la profesión de maestra. El propio Gil de Zárate, responsable administrativo de la creación de las Escuelas Normales españolas, reconocía en 1855 el abandono existente en la formación de las maestras: «Al paso que nada se ha omitido para formar buenos maestros, ninguna disposición se ha dictado para hacer lo propio con las maestras». Explica a continuación las mínimas condiciones exigidas para el acceso a la profesión y la poca fiabilidad en el control del examen que debían realizar: «Estas (las maestras) permanecen casi en la misma ignorancia que antes, sin que haya más garantía de su idoneidad que el examen, el cual, si bien es más riguroso por punto general, y se extiende a mayor número de materias, no deja de ser con frecuencia de una indulgencia vituperable». Más adelante indica cuales eran los conocimientos que poseían las maestras y la necesidad que tenían, la mayoría de ellas, de solicitar ayuda para llevar a buen fin su misión educativa:

> Por lo común, el saber de las maestras se cifra en ser más o menos primorosas en las labores propias de su sexo, talento a la verdad importantísimo en ellas; pero en los demás ramos de la instrucción primaria suelen tener una ignorancia profunda, habiendo *muchas que no saben escribir, y ni leer siquiera*. Así es que las más celosas y mejor dotadas se ven precisadas a tener un pasante que supla lo que les falta en esta parte de la educación, y muy pocas son capaces de privarse de semejante auxilio.
>
> (Gil de Zárate, 1855, p. 366)

Para Antonio Gil de Zárate la solución al problema de la preparación de las maestras estaría en el establecimiento de Escuelas Normales de maestras, pero encuentra varios inconvenientes insuperables: el aumento de gastos que supondría para el Estado, el peligro para la moralidad de las mujeres que representaría permanecer en instituciones no religiosas y –finalmente, el más difícil de superar– el posible desplazamiento de las mujeres de sus tareas domésticas y la colaboración en los trabajos habituales de los padres o los maridos: «Últimamente, en las clases pobres, el hombre que busca una esposa la quiere libre para que atienda exclusivamente a las faenas de la casa y al cuidado de los hijos, lo que no es posible si se dedican a otras tareas que absorben todo el día y exigen particular esmero» (Gil de Zárate, 1855, p. 367). Así pues, hasta 1857 no aparece en la documentación administrativa la recomendación

oficial (que no la obligatoriedad) de crear Escuelas Normales femeninas, eso si, con un currículum muy diferente al que se cursaba en las Normales de Maestros: los estudios de formación exigidos a las maestras presentan un nivel cultural y pedagógico bastante escaso, siempre por debajo del requerido a los maestros, dando un mayor énfasis a las materias domésticas frente a las consideradas intelectuales [1].

De hecho, aunque la Escuela Normal Central de Maestras se creó en 1858, las Ciencias Naturales no entraron a formar parte del plan de estudios hasta 1882, y en el resto de las Normales aún hizo falta esperar unos cuantos años para que, en 1898, se introdujera una asignatura de ciencias experimentales en el currículum. No obstante se continuaban marcando las diferencias de género: tanto en el grado superior como en el elemental, a esta primera asignatura de ciencias en los planes de estudios de las maestras (*Física, Química, Historia Natural con nociones de Geología y Biología, y trabajos manuales*) se le dedicaba menor atención de la que se prestaba a la misma materia en las Normales de maestros. Pero además, la asignatura relacionada con el área de ciencias *Fisiología, Higiene y Gimnasia*, que cursaban los maestros, era sustituida en el programa de las maestras por materias como *Corte y labores* o *Labores y corte de prendas usuales.*

En la introducción en el curriculum de la Escuela Normal Central de Maestras de una materia relacionada con las Ciencias experimentales tuvo mucho que ver la existencia de la Escuela de Institutrices, fundada por los krausistas en 1869, y donde por primera vez se introducen en nuestro país estudios del área científica para la mujer (Colmenar, 1988). Su origen fue el ciclo de conferencias sobre la educación de la mujer que organizó Fernando de Castro en la Universidad Central. Los krausistas consideraban el tema de la educación de la mujer como uno de los fallos históricos más llamativos de España en la década de 1870, pero como señala Giuliana Di Febo (1976), la exigencia de mayor instrucción para la mujer no respondía a fines igualitarios; se pretendía conseguir la transformación de la sociedad, en la que la mujer cumplía su papel como esposa y primera educadora de los hijos. Como veremos a continuación, esta ambigüedad de los institucionistas quedará claramente reflejada en el papel que jugaron en los debates sobre la educación científica de la mujer.

EL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA DE LA MUJER EN LOS CONGRESOS PEDAGÓGICOS DE FINALES DEL SIGLO XIX

En los estudios que se realizan en la actualidad sobre el tema género y producción científica o género y educación, se pone de manifiesto la pervivencia de unas creencias, escasas veces manifestadas de forma explícita, que lastran a las mujeres en gran parte de su vida profesional. Se trata de unas ideas que subyacen en el inconsciente, lo que dificulta el que se pueda actuar contra ellas. Están presentes en el llamado «currículum oculto» de la escuela, ayudando a mantener la diferenciación entre los roles masculino y femenino como algo natural. Se trata del llamado «techo de cristal», tan difícil de derribar porque prácticamente nunca se hace explícito (Ángeles van den Eiden, 1994; González García y Pérez

(1) Consuelo Flecha (1996b) explica, en este sentido, cómo en el siglo XIX existía realmente la conciencia de que se prestaba menor atención a la preparación de las maestras que a la de los maestros. Sobre estas cuestiones, Julia Melcón realiza un estudio riguroso de la situación de marginación de los estudios de maestra y el carácter subsidiario que tuvieron las Escuelas Normales de maestras en nuestro país, durante el siglo XIX y parte del XX (Melcón, 1995, pp. 201-231).

Sedeño, 2002). Creemos que para derribarlo es necesario actuar desde varios frentes, siendo uno de ellos el que se basa en el conocimiento que nos proporciona la historia del hecho educativo en nuestro país. A este respecto, resulta muy interesante indagar en las manifestaciones que sobre la educación de la mujer, y más concretamente sobre su aptitud para los estudios científicos, fueron expresadas en los Congresos Pedagógicos de finales de siglo por los que entonces eran considerados abanderados del mundo de la educación y del pensamiento pedagógico en nuestro país.

La cuarta sesión del *Congreso Nacional Pedagógico* de 1882, celebrada el 1 de junio de ese año, introdujo de forma directa el debate sobre la educación de la mujer: era preciso discutir cuáles eran las actuaciones más oportunas para elevar su nivel cultural y el carácter que deberían de tener las enseñanzas dirigidas a la mujer [2]. En las distintas intervenciones se puso de manifiesto una idea bastante extendida: las mujeres poseían muy poca –o ninguna– capacidad intelectual para realizar estudios científicos, su inteligencia no era la adecuada para la comprensión científica y por tanto debería emplearla y desarrollarla en otras direcciones. Con ser sorprendente –desde una perspectiva actual– la idea en sí, lo es más aún, en una primera aproximación al tema, que fueran precisamente algunas de las maestras asistentes las más enconadas defensoras de tal idea:

> [...] expuestas nos hallamos a caer en un error, y que ya está tocando en los Estados Unidos, y en otras partes que no es del caso nombrar, los resultados del engreimiento de la mujer, hasta el punto de colocarla en el más lastimoso ridículo. Hay mujer que disputa a los hombres el foro; las hay que promueven sediciones; las hay que intentan sondear los más profundos arcanos de las ciencias, sin considerar que ellas no pueden, no deben ofrecer como el hombre continuo sacrificio a Minerva: otros tienen que rendir, no menos sagrados, si, no menos importantes, pero enteramente distintos.
>
> (*Congreso Nacional Pedagógico*, 1882, p. 184)

Efectivamente, para Micaela Ferrer, profesora de las escuelas públicas de Madrid, el sacrificio de la mujer debe rendirse en el hogar, junto a la cuna, como madre y esposa; por lo tanto, advierte a continuación de los peligros que aguardan a quien se aparte de este camino: «¡Infeliz de la que va a buscar fuera de su verdadero centro una soñada dicha!». La concepción tradicional dominante sobre el papel social de la mujer, la infravaloración y autonegación –claramente inducida por el peculiar entorno social y cultural– de los propios valores personales e intelectuales, conduce inevitablemente a una invalidación de la mujer como científica.

Afortunada y sorprendentemente –dada la hostilidad del entorno social y familiar–, junto a profesoras como Micaela Ferrer de Otálora, encontraremos muchas otras profesoras y maestras españolas que van a hacer posible que se inicie un cambio significativo de la situación. Así, Adela Riquelme (Directora de Escuelas Normales), en la citada sesión del Congreso, tras proponer que todas las cátedras de las Normales de maestras sean desempeñadas por mujeres, que se equiparen sus salarios con

(2) La discriminación no estaba referida exclusivamente al ámbito de la preparación académica; se extendía a todos los órdenes de la actividad profesional, sin olvidar el aspecto económicos. Así vemos que se valoró como uno de los mayores logros del Congreso el hecho de aprobar en sus conclusiones la necesidad de: «Igualar los sueldos de los Profesores de ambos sexos, toda vez que el trabajo de la mujer en el Magisterio es igual al del hombre» (*Congreso Nacional Pedagógico*, Actas publicadas por la Sociedad del Fomento de las Artes –Iniciadora del Congreso–, Librería de Gregorio Hernando, Madrid, 1882, p. 237). Luis Batanaz Palomares dedica un capítulo de su obra a los debates sobre la educación de la mujer, planteados en los congresos pedagógicos de final del XIX (Batanaz, 1982).

los de los hombres y que se dote de material científico –inexistente en esos momentos, según sus palabras– a los centros de formación de maestras, responde a la profesora Ferrer:

> [...] se ha pretendido demostrar que las mujeres no tenemos aptitud para profundizar en los arcanos de la ciencia; en una palabra, que nuestra organización es inferior a la del hombre. ¿Cómo ha podido sustentarse tamaño absurdo? ¿Quién ha dicho eso?

(*Congreso Nacional Pedagógico*, 1882, p. 216)

Poco importaba quién lo hubiera dicho, era el peso enorme de la España más ultramontana, las arraigadas tradiciones conservadoras, la negación e invalidación de las innovaciones –sobre todo si procedían del extranjero–, las que actuaban como elementos represores de un razonamiento lógico y propiciaban situaciones impensables y contradictorias. Todas eran trabajadoras dentro y fuera del ámbito familiar ¿Por qué esa negación de sus propias capacidades? Concepción Sáiz Otero nos ofrece algunas pistas sobre las causas de la aparente inseguridad de nuestras profesoras en sus propias posibilidades:

> Hace no muchos años que, no tan solo no se pensaba en los medios de educar a la mujer, sino que se dudaba, quizá por muchos, que la mujer fuese un ser susceptible de recibir educación alguna, considerando como visionarios a los que sustentaban opuestas ideas

(*Congreso Nacional Pedagógico*, 1882, p. 224)

Y esa situación no había cambiado mucho en 1882. Va enumerando los riesgos y las pruebas a los que se tenía que enfrentar la mujer si ejercía su derecho a la educación; en primer lugar la oposición familiar, luego el círculo social, las amigas, los *hombres* –que la tildarán de *marisabidilla*, de poco femenina–, «pues no por oscura y desconocida deja de ser tenaz y constante la lucha que ha de sostener con cuantos la rodean, la mujer que procura elevar su nivel intelectual». Y todo este entorno adverso debía actuar en la propia Concepción Sáiz cuando se manifiesta sobre el tipo de carreras más adecuadas para la mujer:

> Sentado esto, no vacilo en afirmar que la cultura femenina no ha de revestir el carácter científico necesario para formar mujeres médicos, ingenieros o legistas, sino que, por el contrario, ha de procurar dar a la mujer aquellos conocimientos que, perfeccionando sus facultades, la disponga para realizar su destino, para ser la fiel compañera, la dulce amiga, la auxiliar noble e inteligente del hombre, y la tierna educadora, la amante guía, el firme sostén del niño.

(*Congreso Nacional Pedagógico*, 1882, p. 225).

Una vez más la misma idea: la obligación de educar a la mujer como madre y esposa se contrapone e imposibilita su formación como científica. Sin embargo, la maestra de las escuelas públicas superiores de Madrid, Encarnación Martínez de Alvarez Marina, sí logra sustraerse al poder de los condicionantes del entorno y expresa con rotundidad: «La educación intelectual de la mujer debe ser idéntica a la educación intelectual del hombre. En esto, aunque se nos tache de inmodestas, no reconocemos superioridad en el otro sexo, por lo que respecta a las dotes naturales». Explica que no sería lógico pensar que la misma naturaleza que había hecho –supuestamente– inferior a la mujer en sus condiciones físicas, la hubiera dotado también de peores condiciones intelectuales; en consecuencia plantea un mecanismo de comprobación empírica de su hipótesis, que se convierte en un contundente reto: «Edúquese a la mujer, y la experiencia pondrá de manifiesto si es susceptible de perfeccionamiento, o si la naturaleza se complace en producir víctimas propiciatorias para holocausto de seres privilegiados». Y exclama a continuación:

> ¡Sirve la mujer para las faenas más rudas de la agricultura y de la industria, sin que el

> hombre se apiade de su desgracia, y no sirve para el cultivo de las letras y para el desempeño de funciones profesionales, comenzando por la educación de las de su sexo!
>
> (*Congreso Nacional Pedagógico*, 1882, p. 228)

Y extiende el reto directamente, a la vez que deposita en ella su confianza, a los representantes de la Institución Libre de Enseñanza: «Yo apelo al testimonio imparcial de ese centro de instrucción que se titula la Institución libre de enseñanza, apelo al testimonio de sus ilustres individuos, para que nos digan si descubren en nuestro sexo una inteligencia deficiente, o si los gérmenes del conocimiento son en nosotras más imperfectos y rudimentarios» (Ibídem). Ninguno de los institucionistas presentes, y estaban todos –Giner, Cossío, Costa...–, se pronuncia sobre el tema [3]. Pedro de Alcántara García Navarro –que estaba vinculado a la Escuela Central de Maestras, donde era titular de la Cátedra Froebel–, sí había intervenido al inicio de la sesión, pero su intervención estuvo dirigida únicamente a la exposición de algunos de los problemas generales de las Escuelas Normales, sin hacer referencia directa a la cuestión planteada, aunque sí que estaba preocupado por el enfoque que se estaba dando al tema. Así, en un artículo publicado en 1885, previene en contra del carácter *intelectualista* que, a su juicio, estaba adquiriendo la educación de la mujer, advirtiendo contra la llamada *emancipación de la mujer,* a la que califica como *una verdadera calamidad social*, que atenta contra los principios que sustentan la familia. Piensa que a este resultado puede llegarse si «desoyendo la voz de la naturaleza, nos empeñamos en repetir para la mujer, con igual dirección y sentido, la educación que se da al hombre, lo que equivaldría a cultivar en ella las cualidades de éste desatendiendo las suyas propias» (García Navarro, 1885, p. 532).

En el *Congreso hispano-portugués-americano* celebrado en 1892 en Madrid, el tema de la mujer era el objeto de una de las secciones y, según cuenta Pedro de Alcántara, fue la cuestión que más enardeció los ánimos, por lo que se le llamó *la cuestión batallona* del congreso. Hace referencia a que muchas de las cuestiones planteadas y por lo tanto las conclusiones presentadas por las señoras y por algunos caballeros suponían una ruptura con las costumbres y forma de ser de la sociedad española y añade que no es de extrañar que «muchos hombres hayan creído seria e inminentemente amenazados sus intereses con la injerencia que la mujer solicita en los negocios que aquellos estiman como de su propia y, por juro de heredad, exclusiva competencia» (García Navarro, 1892, p. 327). Se debatieron diversas cuestiones, entre ellas la aptitud de la mujer para la enseñanza, esferas a las que debía extenderse, la aptitud de la mujer para ejercer otras profesiones y si había que fijar límites en ese punto. Los resultados de las votaciones a las cuestiones planteadas muestran hasta qué punto costaba librarse de todo el peso de arraigadas costumbres: a favor de que las mujeres pudieran desarrollar todas sus facultades se mostraba el 75%, pero sólo el 66% apoyaba la instrucción en todos los grados de la enseñanza, y únicamente el 44% se mostraba favorable a que la mujer pudiera incorporarse a todas las profesiones (Ballarín, 2001). Estas conclusiones debieron parecer escandalosas, por lo progresistas, en su momento. Así, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* en su número de 15 de Noviembre de 1892 publicó una advertencia en el sentido de

(1) En un sentido análogo, aunque refiriéndose a otra cuestión específica –la escasez de colaboraciones de maestras publicadas en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, comparadas con las recogidas en la *Escuela Moderna*-, Pilar Ballarín advierte sobre el elitismo de la Institución y su ambigua relación con las mujeres (Ballarín, 1999).

que no había que conceder demasiada importancia a estas resoluciones radicales, formuladas por aquellos a los que más interesaba el tema y que de ningún modo representaban un reflejo de la opinión pública (Scanlon, 1990).

Emilia Pardo Bazán realizó en su ponencia una importante denuncia: «en España, la disposición que autoriza a la mujer para recibir igual enseñanza que el varón en establecimientos docentes del Estado, es letra muerta en las costumbres, y seguirá siéndolo mientras se dé la inconcebible anomalía de abrirle estudios que no puede utilizar en las mismas condiciones que los alumnos del sexo masculino» (Pardo Bazán, 1892, p. 160). Efectivamente, aunque ya había un cierto número de mujeres matriculadas en Institutos y otras habían logrado entrar en la Universidad, no podían hacer uso de los títulos que se habían ganado con su esfuerzo, pues el acceso al mundo laboral estaba vetado para ellas [4]. Hasta 1910 no se regula de forma oficial el acceso de las mujeres a la Universidad reconociéndoles todos los derechos que sus titulaciones les otorgaban.

Hacia primeros del siglo XX encontramos una respuesta clara y contundente a la cuestión de la aptitud de la mujer en Ricardo Becerro de Bengoa. Para él, la modernización de la enseñanza en España, y por consiguiente la transformación incesante y gradual de la educación de nuestro pueblo, quedaría hecha a medias si no se extendiera a la mujer, presentando dos razones de peso: primera, «no es digno, ni humanitario, ni decoroso, impedir a la mujer el que pueda ganar honrada y noblemente su subsistencia en el ejercicio de una profesión, colocación o carrera, que tenga una base intelectual»; y segunda «siendo tan grande y profunda la influencia de la mujer en el hogar doméstico, es necesario que el influjo resulte elevado, independiente, sano y ejemplar» (Becerro de Bengoa, 1900, p. 369). Piensa que, ante la importancia y la necesidad de la instrucción y educación de los ciudadanos, no se pueden ni se deben establecer diferencias de ningún tipo entre los dos sexos. «La Ciencia, como el bien, es para todos». Negarle a la mujer el derecho a la educación científica sería perpetuar su inferioridad y su esclavitud. A la cuestión ¿Qué carrera debe seguir la mujer? responde con claridad:

> La que guste; la que más en armonía esté con sus aspiraciones, con su vocación y con sus recursos. Las puertas de la Universidad, las clases de Literatura, Ciencias, Derecho, Medicina, Farmacia, Industrias, Comercio y Bellas Artes, se abren para toda la juventud, sin distinción de hombres ni mujeres.
>
> (Ibídem, p. 371)

UNA PARADOJA HISTÓRICO-EDUCATIVA: EL PROTAGONISMO DE LAS MUJERES EN LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN ESPAÑA

En cualquier caso, cuando se inicia el siglo XX en España, nos encontramos con una situación que no favorecía en nada la incorporación de la mujer a la enseñanza de las ciencias. Por una parte, el sistema público de instrucción primaria presentaba graves carencias: la enseñanza se restringía casi únicamente al grado elemental y la asistencia y permanencia de los alumnos en los centros era escasa. Todo esto hacía que más de un 60% de la población española continuara siendo analfabeta. La enseñanza de las ciencias estaba limitada por ley al grado superior de niños. En consonancia con todo esto, los planes de estudios de las Normales, apenas se ocupaban de la formación en disciplinas científicas de los futuros maestros, y menos

(4) Consuelo Flecha expone claramente todas las vicisitudes que tuvieron que padecer las primeras españolas que quisieron acceder a estudios universitarios (Flecha, 1996c).

aún en el caso de las maestras. Las Facultades de Ciencias presentaban también numerosos problemas en el inicio del siglo: poca difusión (la única completa era la de Madrid), deficiencias estructurales y materiales (se tenían que utilizar las instalaciones del Museo de Ciencias Naturales), falta de prácticas de laboratorio en las asignaturas experimentales, escaso número de alumnos, etc. Parece innecesario añadir que las mujeres continuaban excluidas de la Facultad de Ciencias y de cualquier otro órgano de investigación científica.

Las actividades de renovación pedagógica de más relevancia que se llevaron a cabo en nuestro país a finales del siglo XIX y durante el primer tercio del XX estuvieron centradas en torno a la Institución Libre de Enseñanza. Gracias a la influencia de ésta última se crea en 1882 el Museo Pedagógico Nacional, con el primitivo nombre de Museo de Instrucción Primaria y se constituye, en 1907, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (en adelante JAE). Esta última juega un papel esencial en la renovación de los planteamientos metodológicos que tuvieron lugar en nuestro país durante el primer tercio del siglo XX. Debido a la acción de la JAE, muchos docentes tuvieron oportunidad de completar y de ampliar sus conocimientos, o de conocer los métodos pedagógicos y los planteamientos metodológicos que se estaban desarrollando en otros países europeos o incluso en Estados Unidos. También la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, creada en 1909, tendrá un papel importante en el proceso de modernización del sistema educativo español.

Todos estos focos de innovación pedagógica tendrán una especial significación en la renovación de la enseñanza de las ciencias (Bernal, 2001) y en todos ellos aparecerán las mujeres como protagonistas. A pesar de todos los obstáculos que, como hemos ido viendo, condicionaron la situación de partida, a lo largo de todo el primer tercio de siglo XX las mujeres se irán incorporando a los estudios científicos y –ésta es la paradoja– algunas de ellas serán las grandes protagonistas de la renovación, modernización y difusión de la enseñanza de las ciencias en nuestro país, centrando su acción sobre todo en los ámbitos de la instrucción primaria y las Escuelas Normales.

La participación de las mujeres en los congresos pedagógicos de principios del siglo XX

En algunos congresos pedagógicos del primer tercio del siglo XX, la enseñanza de las ciencias seguirá siendo un tema discutido por mujeres, sólo que ahora no se debate si la mujer está o no capacitada para estudiar ciencias. Ahora son las mujeres las que dictaminan cómo enseñar ciencias. Así, en el *Congreso de primera enseñanza* celebrado en Barcelona a últimos de diciembre de 1909 y primeros de enero de 1910, fue la profesora Dolores Gimbernat la que actuó como ponente del tema: *Procedimientos más adecuados para la enseñanza de las ciencias físico-químicas en la escuela primaria*[5]. En su exposición plantea la secuencia que debe seguir el maestro en estas enseñanzas, partiendo de una evidencia práctica, una experiencia que muestre

(5) Dicho Congreso fue organizado conjuntamente por la *Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción* y la *Asociación de Maestros públicos de la provincia de Barcelona* . Rosa Sensat figura como miembro de la comisión organizadora en la sección de propaganda, siendo representante de la Escuela Normal de Maestras de Alicante. Destaca la presencia de cinco mujeres entre los once miembros de la comisión organizadora (*Deliberaciones del Congreso de Primera enseñanza de Barcelona* , 1909-1910, Barcelona, Imprenta M. Tasis, 1911, pp. 71-81).

el principio que se quiere desarrollar, para posteriormente buscar aplicaciones en relación con la vida diaria del niño.

Diez años más tarde, Dolores Cebrián presentó al *Congreso Nacional de Educación*, convocado para el año 1920 en Palma de Mallorca, las conclusiones sobre el tema *La enseñanza de las Ciencias Físico-Naturales en la Escuela Normal y en la Escuela Primaria*. Propone que haya en cada Escuela Normal dos profesoras encargadas de las ciencias (una para Física y Química y otra para Historia Natural y Agricultura) [6], la creación de laboratorios y la utilización de jardines y campos escolares para la enseñanza de las Ciencias Naturales [7]. También participó Rosa Sensat con el tema *La Naturaleza en las ciudades y en la escuela* , donde mostraba sus experiencias en la *Escuela de Bosque* y presentaba una visión de la utilidad que, más allá de los planteamientos iniciales meramente higienistas, podían tener estos centros para una enseñanza integrada de las ciencias.

La progresiva incorporación de las mujeres a las carreras de ciencias y a los Institutos de Bachillerato

Proporcionalmente, el protagonismo de la mujer será mucho menor en los Institutos de Bachillerato que en las Escuelas Normales: hasta 1928 no encontraremos mujeres ocupando las cátedras de Instituto –en el área de ciencias experimentales– y hasta 1936 sólo figuran en los escalafones oficiales cuatro catedráticas del área de ciencias experimentales. Hay que tener en cuenta que para acceder a las cátedras de los institutos se requería estar en posesión del titulo de licenciado, y no existían licenciadas en ciencias a principios de siglo. Hasta 1910, año en que Julio Burell –responsable de Instrucción pública en el gobierno liberal de Canalejas– firma una Real Orden regulando el acceso de la mujer a la educación secundaria y superior, como alumna oficial, no se encuentra una normativa legal que propicie su incorporación a la Universidad:

> La legislación vigente autoriza a la mujer para cursar las diversas enseñanzas dependientes de este Ministerio; pero la aplicación de los estudios y de los títulos académicos expedidos en virtud de suficiencia acreditada no suelen habilitar para el ejercicio de profesión ni para el desempeño de cátedras
>
> (R. O. de 2 de Septiembre de 1910, regulando el acceso de la mujer a la Universidad, *Gaceta de Madrid* del 4 de Septiembre de 1910, p. 731)

De este modo, las mujeres podían realizar estudios universitarios, pero no ejercer las profesiones a las que les daba derecho los estudios realizados, cuestión que ya había sido denunciada por Emilia Pardo Bazán en su ponencia del Congreso de 1892; para resolver este contrasentido se dispone en primer lugar que: «La posesión de los diversos títulos académicos habilitará a la mujer para el ejercicio de cuantas profesiones tengan relación con el Ministerio de Instrucción pública» (Ibídem). Y a continuación se especifica que «podrán

(6) En los presupuestos de 1905 se había suprimido «una plaza de Profesora numeraria de la Sección de Ciencias en cada una de las Escuelas Normales Superiores de Maestras, cuyos cargos corren a cargo del Estado» («R. O. de 30 de diciembre de 1905, suprimiendo una plaza de Profesora de Ciencias en las Normales», *Anuario Legislativo de Instrucción pública* , Madrid, Sección de Estadística de Instrucción pública, 1906, p. 558).

(7) El congreso nunca llegó a celebrarse debido a la polémica centrada fundamentalmente en tres cuestiones: el idioma oficial (catalán o castellano, aquí casi se establece un acuerdo de compatibilidad) y la controversia religiosa y la naturaleza de los asistentes, en lo que no hubo acuerdo. A pesar de esto, la organización publicó al año siguiente las conclusiones que había solicitado a los especialistas en los distintos temas (*Libro del Congreso Nacional de Educación convocado para 1920* , Palma de Mallorca, Establecimiento tipográfico de Francisco Soler Prats, 1921, pp. 49-51).

concurrir desde esta fecha a cuantas oposiciones o concursos se anuncien o estén anunciados, con los mismos derechos que los demás opositores o concursantes para el desempeño efectivo e inmediato de Cátedras» (Ibídem). Como consecuencia de la aplicación de esta normativa, en los años siguientes se irá produciendo una gradual y lenta incorporación de la mujer a los estudios universitarios y a las Facultades de Ciencias; pasando en estas últimas facultades del 1,5% que representaban las alumnas en 1915, al 11,1% que constituían ya en 1933 las estudiantes de ciencias [8].

Las mujeres en la Sección de Ciencias de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio

Por Real Decreto de 3 de Junio de 1909 se crea la Escuela Superior del Magisterio, inicialmente con tres Secciones: Ciencias, Letras y Labores. Los alumnos que cursaron estudios en la Sección de Ciencias de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, constituyeron el grueso del profesorado que fue cubriendo progresivamente las plazas vacantes en las Escuelas Normales a partir de 1912, año en que finaliza la primera promoción. Distintos autores han puesto de manifiesto en sus trabajos el hecho de que la gradual incorporación a las Normales del nuevo profesorado –con una buena preparación científica y cultural y una formación profesional específica– contribuyó de manera decisiva a elevar el nivel de los centros [9]. Las catorce primeras promociones de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (en adelante EESM) dieron lugar a 567 titulados, cuya distribución por especialidades se recoge en la tabla siguiente [10]:

TABLA I
Numero de titulados en la EESM entre 1912 y 1926

Sección	Alumnas	Alumnos	Total
Ciencias	142	106	248
Letras	123	118	241
Labores	78	–	78
Total	343	224	567

(8) Tomamos el dato del trabajo de Esther Rubio (1995, p. 19) incluido en uno de los libros publicados por la UNESCO, auspiciado concretamente por la comisión francesa, a raíz de la celebración de *la IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer* , que tuvo lugar en 1995 en Pekín.

(9) Así, en las conclusiones del estudio histórico sobre la Normal de Guadalajara se considera la etapa de 1914-1931 como de continuo progreso y mayor importancia educativa del centro, destacando la incorporación de los profesores procedentes de la EESM («intelectualmente inquietos y metodológicamente renovadores») como el factor que más incidió en este progreso (Pozo Andrés y otros, 1986, p. 297).

(10) El análisis que hacemos de la evolución del alumnado se centra esencialmente en el periodo correspondiente a las catorce primeras promociones, recogiendo esencialmente la información de la monografía sobre el centro publicada por el Ministerio (Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes: *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Estado actual de la enseñanza en España. 1925.* Madrid, Imprenta de Sordomudos y Ciegos, 1925). A partir de la decimoquinta promoción (1923-1927) los alumnos que finalizaban sus estudios se veían obligados a realizar un cursillo para ingresar en los respectivos escalafones del Cuerpo de Inspectores y de Profesores de Escuelas Normales, por lo que no todos llegaron a ejercer en estos cuerpos. Además, hay que tener en cuenta que los datos correspondientes al alumnado de promociones posteriores no son enteramente fiables (Ferrer C. Maura, S., 1973, p. 354). Por otra parte, a partir de esta fecha no se encuentran datos ni en la obra de Ferrer ni en la de Antonio Molero y María del Mar del Pozo, de los titulados que ocuparon realmente plazas en las Normales o la Inspección (Molero y Pozo, 1989).

En esta distribución destaca la importante presencia de mujeres, mayoritaria en las tres Secciones y –sorprendentemente, si tenemos en cuenta la situación de marginalidad científica que, como ya vimos, sufría la mujer en nuestro país– de mayor importancia en la Sección de Ciencias.

Entre las alumnas de la Escuela encontramos estudiantes universitarias de carreras científicas, como –entre otras– Catalina de Sena Vives y Pieras, o Margarita Comas. La primera ingresó como alumna oficial en la Sección de Ciencias de la Escuela Superior del Magisterio en Junio de 1915, después de obtener el Grado de Licenciado en Ciencias Sección de Naturales por la Universidad Central, con la calificación de Sobresaliente, y de cursar las asignaturas correspondientes al grado de Doctorado, obteniendo en todas ellas la nota de Sobresaliente[11]. Margarita Comas realizó sus estudios de Licenciatura en Ciencias y de doctorado después de terminar los de la Escuela en 1915 con el número 1 de su promoción[12].

La salida profesional de estas mujeres era formar parte del profesorado de las Normales o de la Inspección educativa. En ambos casos encontramos numerosos testimonios de su gran interés por ampliar conocimientos y conocer, estudiar y aplicar los métodos pedagógicos más innovadores que, en países más avanzados que el nuestro en estas cuestiones, se estaban desarrollando. En concreto, y referido al tema objeto de nuestro estudio, encontramos muchas mujeres procedentes de la EESM en los cursos que organizaba el Museo de Ciencias Naturales –otro foco de renovación como después veremos– o como firmantes de las instancias que se dirigían al Presidente de la JAE solicitando ayudas para realizar estudios en el extranjero o para poder disfrutar de becas que hubieran ganado.

Un ejemplo puede ser Pilar Claver Salas, Maestra de la Sección Primaria del Instituto-Escuela de Madrid, procedente de la Sección de Ciencias de la EESM. En 1926 ganó una beca en calidad de *student-assistant* en *Vassar College* de Nueva York, para realizar estudios referentes a la Metodología de las Ciencias y la organización de sus enseñanzas[13]. Ese mismo año encontramos otra mujer procedente de la EESM, Amalia Miaja Carnicero, profesora de Física, Química e Historia Natural de la EN de Maestras de Guipúzcoa, que obtiene otra beca para realizar estudios referentes a la enseñanza de las Ciencias físico-químicas y cuestiones de Pedagogía general en *Columbia University, Teachers College* de Nueva York[14].

LAS MUJERES EN LA INTRODUCCIÓN DEL TRABAJO PRÁCTICO Y DE LABORATORIO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Como ya se ha comentado, la formación científica de los maestros y, sobre todo, de las maestras de principios del siglo XX era bastante deficitaria. Para paliar estas carencias, en el Museo de Ciencias Naturales se organizaron cursos en relación con la modernización de la enseñanza de las ciencias en la instrucción primaria, dirigidos esencialmente a la preparación de profesores en estrategias experimentales y de

(11) AGA. Sección MEC 32/6781, Expediente personal de Catalina de Sena Vives y Pieras. El título de Doctor en Ciencias le fue expedido en 1917, dadas las fechas, fue una de las primeras mujeres que logró obtenerlo (en adelante utilizaremos AGA. Sección MEC para referirnos a los documentos consultados en la Sección del Ministerio de Educación del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares)

(12) AGA, sección MEC, legajo 2.192, Hoja de servicios de Margarita Comas.

(13) Archivo JAE 36-535. Expediente personal de Mª del Pilar Claver y Salas. Figuran en el expediente notas manuscritas desde Noviembre de 1926 hasta Junio del 1927, en las que da cuenta del trabajo que está realizando.

(14) Archivo JAE 99-571. Expediente personal de Amalia Miaja Carnicero.

laboratorio. Los principales responsables de estos cursos fueron Ricardo Rubio (cursos de Botánica), Francisco Quiroga (Química) y Edmundo Lozano (Química y Física). En los tres casos su labor transciende los campos específicos de la Botánica, la Química o la Física. Además de adiestrar a los alumnos –fundamentalmente maestros y futuros normalistas– en la realización de excursiones y actividades de laboratorio, abordaban en sus cursos los problemas centrales que presentaba la enseñanza de las ciencias escolares [15]. Además, se organizaron muchos otros cursos relacionados con las ciencias experimentales y dirigidos por profesores de demostrada valía científica, como Antonio de Zulueta (Biología Animal), o Francisco de las Barras y de Aragón (Micrografía Botánica), o los señores Casares y Piña (Trabajos prácticos de Química), entre otros.

Encontramos numerosos testimonios de la asistencia y participación de mujeres, fundamentalmente maestras y normalistas, en estos cursos de laboratorio. Es el caso de Margarita Comas, que durante los cursos 1912-1913 y 1913-1914 fue alumna de Edmundo Lozano en las clases prácticas de Química del Museo Pedagógico (Bernal y Comas, 2001). Otro ejemplo lo encontramos en Mª de los Dolores Gómez Martínez, número uno de la segunda promoción (1910-1913) de la EESM, profesora numeraria de las Normales de Jaén, Teruel y Barcelona y profesora del Instituto-Escuela (1920), estuvo vinculada al Museo de Ciencias Naturales como ayudante durante dos años y participó en distintos cursos organizados en el mismo. En su expediente personal consta que asistió a cursos prácticos de Mineralogía, Geología, Anatomía animal comparada, Entomología, Botánica y Fisiología Vegetal [16].

Martina Casiano y Mayor es otro ejemplo ilustrativo del interés que mostraron las mujeres de estas generaciones por las actividades de investigación científica. Siendo profesora numeraria de Física, Química e Historia Natural de la Escuela Normal Superior de Maestras de Bilbao, solicitó en 1911 una ayuda a la JAE para marchar a Alemania, a la Universidad de Leipzig con el objeto de estudiar Química Inorgánica con ejercicios prácticos de Laboratorio. Justificaba su petición en base a la necesidad que sentía de ampliar sus conocimientos y en el deseo «de sacar de la rutina en que se encuentran encerradas estas asignaturas (Física y Química) en las Escuelas Normales para darles su verdadero carácter de eminentemente prácticas» [17]. Ese año no le fue concedida la pensión que solicitaba, pero a cambio la Junta le concedió la oportunidad de realizar el curso de «Trabajos prácticos de Química» organizado por el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales y dirigido por los señores Casares y Piña. En 1912 volvió a realizar la petición para marchar a Alemania, en la instancia que firma manifiesta su preocupación por ampliar sus conocimientos científicos, afirma que la verdadera base de un buen maestro además de la inteligencia necesaria para penetrar los espíritus es el conocer a fondo la cuestión que trae entre manos: «con el alumno hay que ser sincero y el ser sincero produce muchos compromisos cuando no se domina la materia» (Ibídem). Martina Casiano fue la primera mujer que apareció en los listados de la Sociedad Española de Física y Química como miembro de la misma (Magallón, 1996).

Otra mujer destacada en su interés por la actividad investigadora fue Dolores Cebrián, profesora numeraria de la Escuela Normal Superior de Maestras de Madrid.

---

(15) En otro trabajo, realizamos un estudio detallado de la organización y el contenido de estos cursos, utilizando como fuente principal los artículos que sus responsables van publicando sistemáticamente en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (Bernal, 2001, 63-99).

(16) AGA sección MEC, legajo 7.481, Expediente personal de Mª Dolores Gómez Martínez.

(17) Archivo de la JAE 33-353. Expediente personal de Casiano y Mayor, Martina.

Durante el año escolar 1911-12 realizó el curso de Micrografía Botánica bajo la dirección del Sr. Barras y al año siguiente, dirigida por el Sr. Zulueta, la serie de ejercicios prácticos de Biología. Fue pensionada en 1912 para estudiar en la Sorbona, donde se matriculó como alumna oficial en cursos de Fisiología, Fisiología vegetal y Botánica. En estos dos últimos trabajó en cuestiones fundamentales de Biología vegetal, tales como el estudio experimental de la absorción radicular, la transpiración, el estudio de la membrana celular, etc. Durante el verano de 1913 fue invitada por el profesor Gaston Bonnier, director del Laboratorio de Biología vegetal de Fontainebleau, para continuar en él sus estudios durante el verano. Se inició allí en trabajos de investigación, ocupándose en determinar la posibilidad de absorción del carbono por medio de la raíz, y sus variaciones, si las hubiere, en plantas sometidas durante su desarrollo a diferentes intensidades luminosas. El resultado de su trabajo se publicó en la *Revue générale de Botanique* [18].

En el año 1920 se organizaron en la Residencia de Señoritas unas clases de Química, impartidas por una profesora norteamericana, Mary Louise Foster, profesora de Química del Smith College y en posesión de los títulos de Master y de Ph. Doctor en Química por la Universidad de Chicago. Entre las mujeres alojadas en la Residencia había estudiantes de las carreras de Farmacia y de Medicina, los laboratorios de la Universidad eran pequeños y los hombres tenían preferencia para usarlos, no permitiendo en la práctica que las estudiantes pudieran acceder a ellos. La profesora Foster montó el primer laboratorio de Química para mujeres en Madrid, enseñó análisis cuantitativo y cualitativo y un curso avanzado para el doctorado en Ciencias. Estos cursos causaron una muy buena impresión en los medios científicos universitarios madrileños, hasta el punto de que un profesor de la Universidad decidió dar crédito académico a las alumnas aprobadas en estos cursos (Zulueta y Moreno, 1993).

Rosa Herrera Montenegro, Licenciada en Ciencias, Sección de Naturales y en Farmacia, fue ayudante de la profesora Foster en el laboratorio desde octubre de 1920 hasta mayo de 1923, dirigiéndolo a la marcha de ésta desde octubre de 1923 hasta mayo de 1925. También fue aspirante al Magisterio Secundario en el Instituto-Escuela y en 1929 solicitó y obtuvo una pensión de la JAE para ampliar sus estudios sobre la enseñanza de la Química en Inglaterra, Francia y Suiza.

El protagonismo de las mujeres en la introducción y difusión de las nuevas orientaciones didácticas

Además de manifestar interés por los cursos impartidos en los diferentes laboratorios, también se produce la incorporación de muchas mujeres, interesadas por la Ciencia y su enseñanza, a otras actividades propuestas por la JAE. Así encontramos un buen número de solicitudes de pensión firmadas por mujeres, para estudiar en el extranjero los métodos y procedimientos usados en la enseñanza de las Ciencias, contribuyendo con ello a conseguir que nuestro país se incorporara al proceso de renovación científica, cultural y educativa que estaba teniendo lugar en Europa [19].

En todas las instancias se puede observar el deseo de profesoras y maestras por mejorar su práctica docente, en especial lo

(18) Archivo de la JAE 35-461. Expediente personal de Dolores Cebrián Fernández de Villegas. En el expediente consta que la publicación se llevó a cabo en el tomo XXXI de esa revista, correspondiente al año 1919.

(19) Precisamente Teresa Marín Eced, una de las personas que más ha contribuido al estudio y reconocimiento de la labor desarrollada por la JAE, dedica uno de sus últimos trabajos al papel de las mujeres en la europeización de España (Marín Eced, 2002).

referente a las actividades experimentales, y por renovar la enseñanza de las ciencias, planteándose problemas didácticos que actualmente siguen vigentes. Así, en una instancia dirigida al Presidente de la JAE fechada el 6 de septiembre de 1908, Dolores Cebrián manifiesta su interés por el proceso de transferencia al afirmar: «Sería sumamente útil conocer los procedimientos empleados en la enseñanza elemental de las Ciencias en las naciones más adelantadas, como Bélgica, Alemania o Inglaterra». De esta forma podría estudiar «cómo se transforman los conocimientos desde que empiezan a ser impartidos en la escuela de párvulos hasta que se convierten en un conjunto estructurado, cómo se seleccionan los contenidos que resulten verdaderamente útiles»[20].

De hecho las memorias firmadas por mujeres –que mostramos en el cuadro adjunto– supondrán un 42,1% del total de las memorias que se presentaron sobre la enseñanza de las ciencias en el extranjero.

Además de las memorias presentadas en la Junta dando cuenta de su trabajo durante el tiempo de pensión, encontramos en las revistas educativas de la época trabajos, firmados por mujeres, en los que dan a conocer sus planteamientos didácticos o nos narran experiencias llevadas a cabo en el aula. Las mujeres relacionadas con la EESM, el Museo Pedagógico o la JAE que hemos venido citando, publicaron sus

CUADRO I

Mujeres que presentaron Memorias relacionadas con la enseñanza de las ciencias

Autora	**País/Año**	**Título de la memoria presentada**	**Actividad docente**
ANGULO Y PUENTE, R. PILAR	Francia y Bélgica. 1921.	*Enseñanza de las Ciencias físico-naturales*, inédita, mecanografiada, Madrid, Septiembre de 1921. Biblioteca Central del CSIC, R: 122.460.	Maestra Nacional
CASIANO MAYOR, MARTINA	Alemania (Leipzig y Berlín). 1912.	*La enseñanza de la Ciencia*, inédita, mecanografiada, Biblioteca Central del CSIC, R: 122.636.	Escuela Normal de Bilbao
CEBRIÁN Y FERNÁNDEZ VILLEGAS, DOLORES	Inglaterra (Londres). 1908.	«Métodos y prácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales» en *Anales de la JAE*, t. I, 1909. pp. 87-120.	Escuelas Normales de Salamanca, Toledo y Madrid
COMAS CAMPS, MARGARITA	Inglaterra (Londres). 1920-21.	*La enseñanza de las Ciencias*, inédita, manuscrita, Londres 31 de Marzo de 1921. Biblioteca Central del CSIC, R: 121.825.	Escuela Normal y Universidad de Barcelona
FERNÁNDEZ Y FERNÁNDEZ NUÑEZ, PILAR	1936 Memoria de solicitud. No llegó a viajar	*Mi orientación en la enseñanza de las Ciencias físico-naturales. Síntesis de mi labor profesional*, inédita, mecanografiada, Biblioteca Central del CSIC, R: 122.493.	Maestra de Madrid
GÓMEZ MARTÍNEZ, Mª DOLORES	Francia y Bélgica. 1935	*Metodología activa de las Ciencias Naturales.*	Escuela Normal de Jaén. Profesora del Instituto-Escuela
MORROS SARDÁ, JULIA	Francia, Bélgica y Suiza. 1933	*Metodización racional de la enseñanza de las Ciencias Naturales.*	Escuela Normal. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio
SENSAT VILÁ, ROSA	Bélgica, Alemania y Suiza. 1912	*Metodología de las Ciencias físico-químicas y Naturales en las escuelas de Bélgica, Suiza y Alemania.*	Escuela Normal de Alicante. Escuela de Bosque

(20) Archivo JAE 35-461.Expediente personal de Mª de los Dolores Cebrián Fernández Villegas. Instancia manuscrita dirigida al Presidente de la JAE, de fecha 6 de septiembre de 1908.

artículos sobre la renovación de la enseñanza de las ciencias esencialmente en la *Revista de Pedagogía* –aunque encontramos algunos en otras como *La Escuela Moderna* y, en menor medida, en el *Boletín de la Instrucción Libre de Enseñanza* o la *Revista de Escuelas Normales*. De entre todas estas mujeres que contribuyeron con su labor a la introducción y difusión de las nuevas orientaciones didácticas en nuestro país, destacan sobremanera los nombres de Rosa Sensat y Margarita Comas (Bernal, 2001).

Rosa Sensat, maestra y normalista, publica en la *Revista de Pedagogía* sus experiencias en las clases de Ciencias Naturales (Sensat, 1929 y1933), siguiendo una metodología basada en las ideas de la «escuela nueva» o «escuela activa», en la que todo giraba en torno al alumno, teniendo en cuenta sus intereses y trabajando no sólo contenidos de los que hoy denominaríamos conceptuales, sino también procedimentales o actitudinales. La concepción pedagógica de Rosa Sensat queda recogida de forma global –y magistral– en su libro *Hacia la nueva escuela* (Sensat, 1934), obra que merecería la pena revisar por su gran vigencia. También sus escritos sobre las ciencias del hogar (Sensat, 1923), cabrían situarlos hoy día entre los materiales de trabajo de algún programa en la línea de alfabetización científica [21].

Margarita Comas (Alaior 1892-Exeter 1973), fue una de las principales protagonistas en la introducción de la didáctica de las ciencias en España. Licenciada y doctora en Ciencias Naturales –una de las primeras mujeres que consiguió estos títulos en nuestro país–, visitó centros educativos de Francia e Inglaterra y cursó estudios de postgrado en la Facultad de Ciencias de la Universidad de París y en el *Bedford College* de la Universidad de Londres, ejerciendo como profesora de distintas Escuelas Normales y de la Universidad de Barcelona, hasta su exilio forzoso a Gran Bretaña. Su planteamiento metodológico está basado en el *Nature Study* que se desarrollaba en las escuelas inglesas. Para esta profesora las ciencias experimentales tenían un doble valor instrumental, facilitando el desarrollo intelectual de los alumnos y la adquisición de actitudes y valores, no solo en relación con la ciencia, sino también en el orden de su formación personal:

> [...] el espíritu de observación, la serenidad, el dominio de sí mismo, la costumbre de buscar la causa de las cosas, el orden, la cautela en las afirmaciones, la admiración por la naturaleza, la modestia, la tolerancia [...]
> (Comas, 1925, p. 57)

Fue autora de más de treinta artículos y numerosos libros sobre la educación en general y la enseñanza de las ciencias en particular. Algunos de su textos más sobresalientes sobre ciencia, género y educación han sido recientemente reeditados (Bernal y Comas, 2001).

La invisibilidad de la ciencia de las mujeres: entre la discriminación sexista y el oportunismo académico

A pesar del protagonismo, cada vez mayor, que las mujeres iban adquiriendo en el ámbito de las Ciencias experimentales y su enseñanza, superando las enormes dificultades de partida en su aproximación a las enseñanzas científicas, todavía nos encontraremos con cierta falta de consideración –posiblemente reminiscencias de los tradicionales menosprecios– hacia el trabajo realizado por mujeres en este campo: autores de trabajos de didáctica de las ciencias como Modesto Bargalló o Vicente Valls, cuando proponen referencias bibliográficas sobre la disciplina, siempre se citan

(21) Más información sobre el tema se puede encontrar en el trabajo de José González-Agápito (1989), un excelente estudio sobre la vida y la obra de Rosa Sensat.

entre ellos o a otros autores masculinos –Edmundo Lozano, Enrique Rioja–, nunca citan los numerosos trabajos realizados por mujeres sobre la materia, aunque eran publicados en las mismas revistas y editoriales en que ellos escribían, y algunos de los cuales deberían ser referencia obligada para el tema tratado. El profesor Enrique Rioja será el único que incluirá en sus publicaciones referencias a alguien, tan indispensable para comprender la construcción de la didáctica de las ciencias en nuestro país, como Margarita Comas. ¿No leían los otros autores los libros sobre su materia escritos por mujeres?, ¿Se saltaban las páginas de los artículos firmados por mujeres, que figuraban en ocasiones junto a uno suyo? Parece que la ciencia seguía siendo cosa de hombres.

Consuelo Vega (2002) explica cómo a lo largo de la historia se ha producido una ocultación sistemática de la obra femenina. Parece innegable que, también en este caso, se llevó a cabo una negación de la obra femenina que consiguió ocultar las aportaciones de las maestras y profesoras al tema que nos ocupa. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto este hecho, haciendo referencia a la invisibilidad de las mujeres científicas y al no reconocimiento de sus aportaciones a la construcción del conocimiento científico (Magallón, 1996; Solsona, 1997) [22]. Comprobamos cómo eso mismo sucedió con las mujeres que se interesaron por la enseñanza de las ciencias y que contribuyeron de forma importante a la construcción de lo que hoy conocemos como Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Esta situación corrobora la idea que fundamenta hoy día la realización de estudios de género de carácter histórico: es necesario volver a revisar la historia para encontrar y valorar la aportación de las mujeres. Creemos que es necesario conocer quiénes fueron esas mujeres, qué formación recibieron, en qué entorno social tuvieron que luchar y desenvolverse para sacar a la luz sus ideas y cuáles fueron sus aportaciones. En este sentido, cuando hablamos hoy del currículum oculto en la escuela, que ayuda a perpetuar la diferencia de género, merece la pena leer lo que escribió, hace más de setenta años, Margarita Comas en su obra *La coeducación de los sexos*. Los puntos centrales que aborda siguen formando parte del debate actual sobre la igualdad entre hombres y mujeres. El rol femenino tradicional ha prevalecido bajo otros envoltorios. A la mujer liberada del clásico papel que le había asignado la sociedad tradicional –aunque ya no se le llame *marisabidilla*– se le sigue reprochando su falta de «feminidad». Contra esto, aún hoy, parece necesario buscar respuesta a las mismas preguntas que planteó Margarita Comas:

> ¿En qué consiste realmente esta feminidad al parecer tan amenazada?, ¿se caracteriza por la debilidad, por el predominio del sentimiento, por las virtudes de sumisión, obediencia y pasividad que caracterizaban a nuestras abuelas?, ¿son tales cualidades eminentemente femeninas o el mero reflejo, la consecuencia, de las que se consideraban masculinas?
>
> (Comas, 1931, 43)

BIBLIOGRAFÍA

BALLARÍN DOMINGO, P.: «Maestras, innovación y cambios», en *Arenal*, 6 (1999), 1, pp. 81-110

— *La educación de las mujeres en la España contemporánea. (siglos XIX-XX)*. Madrid, Síntesis, 2001.

(22) Valga como ejemplo de los numerosos *olvidos* históricos, uno referido a alguien que citamos en este trabajo. Explica Carmen Magallón cómo en 1921 se felicita a Carmen Pradel por ser la primera mujer miembro de la Sociedad Española de Física y Química, cuando desde 1912 lo era Martina Casiano Mayor (Magallón, 1996, p. 51).

BATANAZ PALOMARES, L.: *La Educación Española en la crisis de fin de siglo (Los congresos pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba, Diputación Provincial de Córdoba, 1982

BECERRO DE BENGOA, R.: *La enseñanza en el siglo XX*. Madrid, Edmundo Capdeville, 1899-1900.

BERGASA, J.; VEA MINUESA, F.: «Un ejemplo de educación sexista en el siglo XIX: el *Tratado de Geometría para niñas con aplicación a las labores propias de la mujer* de Bernardo Alvarez Marina», en E. AUSEJO; M. C. BELTRÁN (Eds.): *La enseñanza de las Ciencias: una perspectiva histórica*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza. 2000, pp. 785-800.

BERNAL MARTÍNEZ, J. M.: *Renovación Pedagógica y Enseñanza de las Ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

BERNAL MARTÍNEZ, J. M.; COMAS RUBI, F. (Eds.): *Margarita Comas. Escritos sobre ciencia, género y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

COLMENAR ORZAES, C.: *Historia de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid 1858-1914*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1988.

COMAS CAMPS, M.: «Las Ciencias en la escuela», en *Revista de Pedagogía*, 38 (1925), pp. 56-64.

— *La coeducación de los sexos*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931 (Obra incluida en COMAS CAMPS, M.: *Escritos sobre ciencia, género y educación*. Edición de J. M. BERNAL y F. COMAS. Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

EIDEN, A. VAN DEN: «Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 6 (1994), http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06a03.htm.

FEBO, G. DI: «Orígenes del debate feminista en España. La escuela krausista y la Institución Libre de Enseñanza», en *Sistema*, 12 (1976), pp. 49-82.

FERRER C. MAURA, S.: *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Una institución docente española*. Madrid, Cedesa, 1973.

FLECHA GARCÍA, C.: «Los estudios para la mujer en la España decimonónica», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 2 (1996a), pp. 277-288.

— «Currículum para maestras y construcción de un modelo de feminidad», en *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación, vol. II. Granada, Osuna, (1996b), pp. 47-55.

— *Las primeras universitarias en España*. Madrid, Narcea, 1996c.

GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: «El problema de la educación de la mujer sus direcciones principales y datos que deben tenerse en cuenta para resolverlo», en *Revista de España*, Tomo CIV (1885), pp. 527-550.

— «Las notas más salientes del congreso pedagógico hispano-portugués-americano», en *La escuela moderna*, 5 (1892), pp 323-334.

Gil de Zárate, A.: *De la Instrucción pública en España*, t. I. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos, 1855.

GONZÁLEZ-AGÁPITO, J.: *Rosa Sensat i Vilá, fer de la vida escola*. Barcelona, Rosa Sensat / Edicións 62, 1989.

GONZÁLEZ GARCÍA, M. I.; PÉREZ SEDEÑO, E.: «Ciencia, Tecnología y Género», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (2002), http://www.campus-oei.org/revistactsi/numero2/varios2.htm.

MAGALLÓN PORTOLÉS, C.: «¿Extrañas en el paraíso? Mujeres en las ciencias fisicoquímicas en la España de principios del XX», en T. ORTÍZ GÓMEZ; G. BECERRA CONDE (Eds.): *Mujeres de ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas. Granada,* Universidad de Granada, 1996, pp. 33-59.

MARÍN ECED, T.: «Mujeres en la europeización de España (1907-1936)», en T. MARÍN ECED; Mª M. DEL POZO ANDRÉS: *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*. Cuenca, Diputación de Cuenca (2002), pp. 157-194.

MELCÓN BELTRÁN, J.: *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1995.

MOLERO PINTADO, A.; POZO ANDRÉS, Mª. MAR. DEL (Eds.): *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1936)*, Madrid, Departamento de Educación Universidad de Alcalá de Henares, 1989.

MONROY, R.: «Memoria sobre el modo de propagar la instrucción primaria en las poblaciones agrícolas y en las clases jornaleras», en *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, 2.ª época, Tomo 2.º (1873), pp. 578-603.

PARDO BAZÁN, E.: «La educación del hombre y de la mujer» (Memoria leída en el Congreso pedagógico el día 16 de octubre de 1892),en G. GÓMEZ-FERRER (Ed.): *La mujer española y otros escritos*. Madrid, Cátedra, 1999. Universitat de Valencia, Instituto de la mujer, 1999, pp. 149-177.

POZO ANDRÉS, Mª. M. DEL; SEGURA REDONDO, M., R. DÍEZ TORRE, A.: *Guadalajara en la historia del magisterio español. 1839/1939 Cien años de formación del profesorado*. Guadalajara, Universidad de Alcalá de Henares, 1986.

RUBIO HERRÁEZ, E.: «La posición de las mujeres en la Ciencia y en la Tecnología en España», en CLAIR, R. (Ed.): *Ciencia, tecnología y coeducación*. Madrid, Los Libros de la Catarata (1996), pp. 15-24.

RUIZ BERRIO, J.: *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid, CSIC, 1970.

SAN ROMÁN, S.: *Las primeras maestras. Orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona, Ariel,1998.

SCANLON, G.: «La mujer y la instrucción pública: De la ley Moyano a la IIª República» en *Historia de la Educación*, 6 (1987), pp. 193-207.

— «Nuevos horizontes culturales: La evolución de la educación de la mujer en España 1868-1900», en *Mujer y Educación en España 1868-1975*, VI Coloquio de Historia de la Educación. Universidad de Santiago, 1990, pp.721-740.

SENSAT VILÁ, R.: *Les ciències a la vida de la llar*. Barcelona, Pedagógica, 1923.

— «Lecciones de ciencias en relación con la vida diaria», en *Revista de Pedagogía*, 94 (1929), pp. 439-448.

— «Los estudios de la naturaleza en la escuela primaria», en *Revista de Pedagogía*, 295 (1933), pp. 391-396.

— *Hacia la nueva escuela*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934.

SOLSONA I PAIRO, N.: *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid, Talasa Ediciones, 1997.

VEGA DÍAZ, C.: «La mujer en la historia y la historia de la mujer», en A. GONZÁLEZ; C. LOMAS: *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar para la diferencia*. Barcelona, Graó (2002), pp. 13-20.

ZULUETA, C. DE; MORENO, A.: *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*. Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, CSIC, 1993.

JALONES PSICOEVOLUTIVOS PARA UNA EDUCACIÓN MORAL

ALFREDO FIERRO (*)

Resumen. La educación, toda ella, es educación moral. En realidad, lo moral constituye una dimensión de lo educativo. Por eso mismo, educar moralmente ha de acompasarse a las posibilidades del educando en su proceso evolutivo. Piaget y Kohlberg han contribuido al conocimiento de esas posibilidades. Ellos han resaltado las condiciones de capacidad intelectual necesarias para poder ponerse en el lugar del otro. Al lado de ello, hay que destacar la existencia de bases psicogenéticas e incluso biológicas de la educación de los sentimientos morales: en particular, la empatía y el reconocimiento del rostro ajeno. El desarrollo y construcción de la personalidad incluye así el desarrollo y construcción de la persona moral, del sujeto ético.

Abstract. All education is moral education. Indeed, the moral fact is a dimension of the educational fact. That is the reason why moral education has to be accompanied by the possibilities of the person in his/her evolution process. Piaget and Kohlberg have contributed to the knowledge of those possibilities. They have underlined the conditions of intellectual capacity that we need to stand in the place of the other. At the same time, the existence of psychogenetic and even biological bases on the education of moral feelings has to be to underlined, especially the empathy and the recognition of the other's face. The development and construction of moral person, of the ethical subject.

EL PROYECTO EDUCATIVO

El de educar es un proyecto ambicioso, que se reviste a veces con ropas de utopía y demiurgia. En su obra, que por otra parte constituyó el manifiesto inaugural del conductismo, Watson (1925) escribía: «Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger –médico, abogado, artista, hombre de negocios, e, incluso, mendigo o ladrón–, prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocación y raza de sus antepasados». Pudo atreverse a escribirlo, confiado en una pujante psicología experimental del aprendizaje, que por entonces sostenía que prácticamente todo en el ser humano, toda conducta y toda capacidad, son aprendidos, adquiridos, se deben a la experiencia.

Sin embargo, no le fueron encomendados a Watson los doce discípulos mesiánicamente solicitados y nos hemos quedado

(*) Universidad de Málaga.

Fecha de entrada: 23-03-2004 Fecha de aceptación: 29-04-2004

sin saber el desenlace de su envite, que tampoco ha podido ser refutado por los hechos. Buena parte de la psicología del aprendizaje y de la didáctica ha seguido, pues, sosteniendo la tesis de una ilimitada plasticidad del material humano, sobre todo en la infancia, y las consiguientes posibilidades, igualmente ilimitadas, de una educación oportunamente diseñada y realizada. Un halo de pedagogía redentorista, de salvación del mundo por la escuela y la educación, nimba a esa psicología y a su correspondiente didáctica.

En formulaciones como la de Watson, el proyecto educativo responde a un sueño genesíaco, de demiurgo. Se trata de crear al hombre y a la mujer no desde la nada, pero sí a partir de una materia preexistente, aunque amorfa y dócil como el limo o la cera, para moldear con ella lo que se desee. Es un viejo sueño, al que no le falta su correspondiente mito, el de Pigmalión, el rey que se enamora de una estatua de mujer y que obtiene de la diosa Afrodita dotarla de vida humana para poder desposarla. Pigmalión debería ser proclamado patrón laico de los educadores, aunque para rebajarle humos, como a cualquier leyenda de santos.

Esculpir o modelar el carácter, la personalidad: es otro modo de proyectar, de soñar. Está asimismo la anécdota o leyenda sobre Miguel Angel al terminar su *Moisés*: le arroja el cincel al rostro y le reclama que hable. Sueña Buonarroti con ser creador. No con barro de la tierra, con mármol ha conseguido modelar una figura perfecta de hombre y sólo queda ahora hacerle hablar, infundirle el soplo de la vida. Crear Adanes, Evas, a partir de la materia viva y humana –pero todavía informe– del educando, es más que un sueño o fantasía solamente; es un proyecto que subyace y que se pone en práctica en la educación metódica y formal.

El proyecto Pigmalión, sin embargo, ha experimentado una fuerte pérdida de plausibilidad. La etología y la más reciente investigación en aprendizaje coincide ahora en destacar las determinaciones biológicas del proceso de aprender y las programaciones innatas de la especie humana que rigen las adquisiciones posibles en el curso del desarrollo y de las experiencias (Eibl-Eibesfeldt, 1973/1977). La naturaleza humana posee bastante más espesor y ofrece más resistencias de las que un proyecto educativo ingenuo es capaz de sospechar. Las programaciones evolutivamente depositadas en la especie y asimismo aquellas otras que históricamente se han ido sedimentando en esa segunda naturaleza, que es la cultura, constituyen a la vez límites y vectores en las posibilidades de la formación de las personas.

El educador, en suma, no es un demiurgo capaz de hacer y deshacer, sin medida, o sólo a su medida, a su capricho. Es nada más una persona con más años y experiencia y que aspira a seguir conviviendo de modo razonable con las jóvenes generaciones. Enseñar a vivir es enseñar a convivir y eso sólo se enseña conviviendo. La educación, por eso, no es asunto o actividad de uno solo, del maestro. Lo es al menos de dos: tanto de los educandos como de los educadores. Y educadores, además, no son sólo las personas pertenecientes a la generación de los adultos. También hay proceso educativo entre los pares, los iguales. Niños y jóvenes que conviven se educan –o deseducan– entre sí.

En la sociedad actual, padres y familias se han desentendido mucho de la tarea de educar y la han transferido a la escuela, que se ve asignado en consecuencia un encargo social un tanto equívoco y que rebasa en mucho sus posibilidades. Recibe hoy la escuela el encargo de la educación integral de las nuevas generaciones, pero se le hace ese encargo tardíamente ya: cuando ahora y en realidad, por otro costado, la escuela ha perdido peso frente a la televisión y a los medios audiovisuales. En la actualidad, además de las instancias educativas tradicionales –la familia, los

compañeros de edad, la propia escuela–, se ha constituido un formidable cuarto poder educador o deseducador, el de los medios, principalmente, la televisión. En esa situación objetiva a la escuela se le asigna todavía retóricamente un encargo de educar, mientras en realidad la forja o modelado de los más pequeños va por otro cauce: por el discurso y las imágenes de la televisión.

En medio de ese equívoco, ¿cuál es la función real de la escuela?; y ¿qué le corresponde hacer? A la escuela se le encomiendan realmente las enseñanzas académicas: lectura y escritura, cálculo y matemáticas, etcétera. Pero el equívoco permanece muy fuerte en los elementos centrales de la educación: educación moral, educación para la convivencia. Son contenidos donde la escuela no es la única responsable y hasta se diría que tiene poco que hacer. Los contenidos morales les llegan a las jóvenes generaciones desde otras fuentes emisoras, las de televisión. En esas condiciones, la escuela, más que impartir contenidos morales o de valores, para lo cual no se halla especialmente dotada, ha de ayudar a incorporarlos, a integrarlos, a negociar críticamente con ellos. Sólo desde ahí se comprende la posibilidad de educar en una sociedad pluralista y de desbordamiento –más que de procesamiento– de la información.

EDUCACIÓN MORAL

Hablar de educación moral es una redundancia, un plenonasmo. Toda genuina educación, no mera enseñanza, rezuma ética por todos los poros, constituye discurso moral. Al igual que de la diplomacia se ha dicho que es la guerra por otros medios, de la pedagogía cabe también decir que es moral por otros medios. La docencia es una actividad moral, regida por la razón práctica y por ideas bien concretas, y no sólo genéricas, sobre lo bueno y sobre lo deseable. El educador se propone no ya sólo hacer personas, sino hacer buenas personas. La pedagogía es la disciplina que examina y recomienda cómo hacerlo.

Las enseñanzas versan sobre un «así es, así es el mundo, así es la vida». Pero casi siempre ese «así es» lleva aparejado un «obra en consecuencia». Del «así es» se sigue un «compórtate de tal y tal modo», al menos si uno no quiere darse de bruces con el muro de la realidad y con la derrota. La educación viene así a constituir una rama de la moral, de lo moral; y acaso moralizar y educar sean lo mismo.

La filosofía positivista –ya Hume, luego Moore (1971)– ha hablado de la falacia naturalista: indebido tránsito del ser al deber ser, del «es» al «debe», de lo descriptivo a lo prescriptivo. Pero en el discurso educativo, ya desde la familia, se da en realidad un tránsito paulatino e imperceptible de lo uno a lo otro. Así se aprecia en el ejemplo de frases dichas a un niño para que no le haga daño a su hermanito pequeño en una probable progresión de este género: «es tu hermanito» / «a los pequeños no se les pega» / «mira, si le dejas en paz, enseguida jugaremos juntos» / «¡no le pegues o te doy un azote!». Hay una transición en continuidad desde las orientaciones propias de una guía de viajes –«por este camino se llega a tal lugar sin pérdida» o de un manual de instrucciones de uso de un aparato doméstico –«se maneja de tal y tal modo»– hasta las leyes penales o religiosas y al imperativo categórico de la conciencia personal: «obra de tal modo que ... so pena de que ...».

En la educación se realiza esa transición de un manera gradual, insensible: de lo descriptivo a lo exhortativo y prescriptivo. Ahora bien, dicha transición sólo puede realizarse si se ajusta a posibilidades evolutivas de los educandos. No puede hacerse por vía de inculcación doctrinaria. Es ahí donde la psicología del desarrollo sirve de guía al educador.

Sirven de guía, ante todo, los conocidos análisis de Piaget (1932/1971) sobre el desarrollo del juicio moral, de la conciencia ética. Una de las aportaciones más duraderas de Piaget al conocimiento del desarrollo humano es haber señalado al juego infantil como inicio del juicio moral como sistema de reglas y en haber mostrado cómo se engendran esas reglas, primero en el juego, luego en la convivencia, poniendo así de manifiesto el tránsito del origen de las mismas desde la heteronomía a la autonomía.

Inicialmente el juego aparece como actividad individual del niño. Aunque haya varios niños, unos al lado de otros y con actividad semejante sobre unos mismos objetos, en la primera infancia cada cual va a lo suyo, a su aire. El juego infantil aparece, pues, como actividad vital específica, no dependiente de la socialización, aunque tampoco ajena, sino interdependiente, con desarrollo a la par de ella (Elkonin, 1980). Sólo con el tiempo aparece el juego conjunto, cooperativo o competitivo, donde otro u otros niños, como individuos o en equipo, son indispensables para llevarlo a cabo.

Son numerosas y críticas las cuestiones implicadas en la interpretación de las reglas del juego infantil como predecesoras de las reglas morales, pero tampoco todos y cada uno de los puntos de la interpretación de Piaget son relevantes para el tema presente. De él importa, sobre todo, retener que es en el juego interactivo entre iguales, cooperativo o competitivo, donde se origina el sentido y la práctica del control recíproco, y en definitiva, de la equidad, de la justicia.

Naturalmente, el niño se esfuerza por ganar en el juego. Pero aun entonces lo hace observando reglas comunes. Competir no excluye estar cooperando. En eso es cooperativo incluso el más competitivo de los juegos, donde se enfrentan dos personas o dos equipos sobre la base, sin embargo, de que operan juntos, de que asumen un reglamento común de juego y de competición. En el establecimiento y reconocimiento de reglas encuentra Piaget un equivalente en actos de lo que en una discusión se realiza con palabras. A partir de cierta edad, o mejor, de cierto nivel de desarrollo cognitivo, el niño es capaz de proponer o de aceptar que se cambien las reglas con tal de que la modificación se produzca con el acuerdo de todos. Desde ese momento las reglas aparecen espontáneamente producidas por los jugadores y negociadas entre ellos a partir de la experiencia de haber competido por ganar. Tales reglas autónomas, así acordadas, dejan de ser eternas, absolutas, a la vez que caprichosas, arbitrarias, al modo de las impuestas por una autoridad superior externa; son susceptibles de modificación en la interacción, en el intercambio y la reciprocidad. Esta es el fundamento de las reglas, del acuerdo y respeto mutuo y, en fin, del compromiso. Y en relación con ello aparece la noción de lo justo y lo injusto, del «unfair» inglés, de espectro semántico muy amplio, y que en castellano es, a la vez, falso, desleal, injusto, frente al correspondiente «fair»: imparcial, razonable, honesto, juego limpio.

Ciertamente, no todo es sólido en el análisis piagetiano. Por de pronto, es grande el salto desde las reglas de juego a las morales. Por otro lado, está asimismo la presión de unas generaciones sobre otras, de los adultos sobre los niños. Ella constituye, sin duda, otra fuente, otra acepción de lo moral, que no cabe ignorar: la de una moral heterónoma, de todas formas seguramente también indispensable. De hecho, en los propios adultos, por moralmente autónomos que sean, para la regulación de su conducta pueden resultar necesarias las fuentes heterónomas de tradición, presión social y normas. A Piaget, de todos modos, le corresponde el mérito de haber traído a

luz un elemento constitutivo, el de que el juicio moral autónomo se gesta en el curso de unas interacciones entre iguales, en concreto, de los niños en los juegos comunes; y, junto con eso, que existe continuidad evolutiva de unas reglas a otras. Hay aquí una ética genética, análoga a su epistemología genética, paralela y complementaria de ella.

No tanto la conciencia o el juicio moral, cuanto el razonamiento ético ha constituido el foco de estudio y análisis de Kohlberg (1992) en un nudo de entrecruzamiento de psicología evolutiva, pedagogía y filosofía moral. En su investigación a través de media docena de sociedades encuentra que el desarrollo de ese razonamiento puede jalonarse en tres niveles: (1) el preconvencional, típico de la infancia, cuando el niño interpreta y asume las etiquetas de bueno y malo conforme a sus consecuencias físicas de premios y castigos; (2) el convencional, propio más bien de la adolescencia y preadolescencia, de una moral de conformidad y sumisión a la regla como sustentadora del orden social y de las expectativas de otros; (3) el posconvencional, alcanzable a partir de la adolescencia, pero que significa ya plena madurez moral, y en que los conflictos entre valores son resueltos mediante procesos y decisiones racionales, en términos de contrato social y leyes democráticamente establecidas, o bien, en un estadio ultimo, de una universalidad racional y un ideal interiorizado de justicia por encima incluso de las leyes positivas.

Una cuestión crítica, tanto en Piaget como Kohlberg, es la de si los estadios del juicio y razonamiento moral obedecen a un esquema tan simple de estadios, es decir, si realmente se dan tales estadios, es más, la de si nacen bajo cualquier circunstancia, si son universales. El legado valioso de un enfoque de esta naturaleza, en Kohlberg como en Piaget, radica no tanto en lo descriptivo (quizá valen sólo para la sociedad occidental moderna) cuanto en la génesis. Justo por eso cabe poner en duda, sin otro daño para el modelo, la universalidad de los estadios, sobre todo los de Kohlberg. Ciertas condiciones previas de igualdad, sea naturales, sea sociales («democracia» de los pares) son precisas para el progreso en los estadios. Por señalar un ejemplo extremo y a primera vista paradójico: el niño príncipe, pese a sus numerosos preceptores, pero por falta de compañeros iguales a él, no es probable que progrese hacia una verdadera madurez moral. Tampoco es probable que evolucione hacia ella el niño esclavo, en el otro extremo, en aquel donde un pequeño puede estar tiranizado por todos, sin un solo compañero con el que cooperar o realmente competir en pie de igualdad. No está fuera de lugar aquí aludir a la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo, y a su reciprocidad en sus respectivas posiciones. Desde el punto de vista evolutivo, del desarrollo de las relaciones interpersonales, de la madurez moral, personal, el amo, el señor absoluto, puede ser tan inmaduro como el esclavo. Los estadios morales de Kohlberg no son connaturales a la adolescencia ni a la adultez como hecho biológico; son fruto de aprendizaje y de maduración y sólo llegan a constituirse bajo determinadas circunstancias que los fomentan, también, desde luego, experiencias de injusticia que generan reactancia e insurrección.

El propio Kohlberg es sabedor de ello. Habla de los mecanismos que rigen la transición de un estadio a otro: el desequilibrio y el reequilibramiento cognitivo, debido a su vez a que en la interacción social los esquemas de conocimiento y razonamiento se ven desafiados de continuo al quedar contrariadas las propias expectativas egocéntricas; el «role-taking» o capacidad de ponerse en el lugar de otro, de colocarse en la perspectiva de los demás. A su juicio, el desarrollo moral puede fomentarse hasta el extremo incluso de adelantar una transición a nivel superior que de modo natural tardaría más en pro-

ducirse. De hecho, al presentar a niños de modo sistemático un tipo de razonamiento moral de nivel superior, se fomenta el desarrollo hacia ese nivel. La presentación de dilemas y conflictos y la discusión razonada sobre ellos constituye un procedimiento educativo.

Ahora bien, lo moral no se reduce a esos juicios, a la conciencia, al razonamiento. Hay otras facetas de lo moral y son precisos otros análisis que atiendan no tanto a los juicios, cuanto a los comportamientos morales, prosociales o altruístas, y sus respectivos opuestos. También ahí cabe decir que el desarrollo del juego infantil está en la génesis: se halla en el origen no sólo de la conciencia moral, sino también de acciones morales, de cooperación aún en medio de una competición. Pero hay otras raíces y más tempranas, allí donde la primera socialización del niño toma el relevo de la biología.

EL ROSTRO Y LA EMPATÍA

La raíz primera de lo moral es el reconocimiento del otro. Los bebés nacen preprogramados para interesarse por los seres humanos, reconocer a las personas en su globalidad y tener alguna percepción también global de su propia identidad, junto con y más allá de las percepciones de objetos concretos exteriores. Pero también respecto a objetos externos, y en general, el bebé se interesa por las personas antes y más que por las cosas. A los diez días reconocen por el olfato el olor de la madre, a los quince días establecen asociaciones entre la voz y el rostro de la madre. Reconocen antes el rostro ajeno, el de la madre o figura materna, que el suyo propio. Esa figura es el primero de los patrones de reconocimiento en la percepción infantil. No es mera letrilla cursi la de una canción festivalera que decía: «son todas bellas las madres del mundo, cuando a su pecho abrazan a un niño». Lo ha escrito también Harlow (1976) desde experiencias de laboratorio: para los bebés, sean humanos o monos, todos los rostros de madre son bellos.

A partir de la mirada y el alimento se establecen relaciones interpersonales constitutivas. El niño no se relaciona con un mundo; se relaciona con una persona. O si se quiere: esa persona es todo su mundo, en un sentido parecido al que, semanas o meses antes, la matriz era todo su universo. En ese mundo, no mucho más amplio todavía que la matriz de la que acaba de salir, el bebé se maneja con unos pocos gestos. Paulatinamente, sus reflejos innatos se van organizando en actos que sólo en apariencia son simples: succión del pezón, miradas, llanto y movimientos de brazos hacia el adulto cuidador. En algo tan sencillo como el llanto se dan elementos constituyentes de relación moral; se da una interacción y una doble experiencia muy originaria, la de reconocimiento del rostro por parte del bebé y la de empatía por parte de la madre.

Mencionar la empatía es aludir a una presumible raíz biológica de sentimientos y conductas morales (Hoffman, 1981). Por empatía —«sentir dentro de»— se entiende, primero, la emoción espontánea y, después, el sentimiento por el que alguien se pone en el lugar de otro, «en la piel» de otro. La reacción de empatía seguramente no es exclusiva de la especie humana, pero también en los humanos deriva de una raíz biológica cuyo sentido filogenético es claro: la protección del recién nacido para que pueda sobrevivir. La naturaleza ha provisto de empatía a los progenitores de las crías de muchas especies animales, desde luego, los de aves y mamíferos, con fines de supervivencia de las crías y, por consiguiente, de la especie.

La empatía no es exclusiva de las madres. Los adultos en general, y salvo perversión desnaturalizada, suelen «empatizar» con los bebés y con los niños pequeños, desprotegidos. Es más, la empatía

puede y suele despertarse asimismo ante otras personas –y no ya sólo niños– en situaciones de desvalimiento o de sufrimiento. Por otra parte, también seguramente el propio bebé empatiza con la madre o la persona cuidadora. Un análisis alternativo, pero afín, toma esta empatía del bebé bajo el concepto de otro sentimiento asimismo con raigambre biológica y constitutivo de una relación: el motivo o necesidad –y consiguiente sentimiento– de apego. El niño pequeño y no ya tan pequeño necesita para sobrevivir de un comportamiento de apego respecto a una o varias figuras protectoras. Y, por otra parte, será ese apego uno de los componentes de las relaciones de intimidad y de cariño en la vida adulta (Bowlby, 1995).

Desde esa base innata, por extensión adquirida, por educación, pueden la empatía y el apego ampliarse a otros, al encontrar a otras personas o, respectivamente, al encontrarse uno mismo en condiciones de desprotección. Se llegan a consolidar así sentimientos y predisposiciones estables que serán pieza integrante del altruismo, de conductas en favor de otros y de afiliación y fidelidad a otros, así como de ideales y aspiraciones de justicia y de solidaridad: en definitiva, de ruptura de un egoísmo amoral y premoral. No hace al caso –o, más bien, no tiene sentido– discutir si esa base biológica disminuye algún mérito en las acciones prosociales, solidarias. No se trata de méritos. Ni se trata tampoco de especular con la idea de una moral pura, ajena a la biología. Nada sucede en el hombre en contra de –o de espaldas a– la biología: ni la moral, ni el arte, ni la religión. Por lo demás, en cuanto trasciende las relaciones de los progenitores con los hijos, siempre es más que reacción biológica; es sentimiento socialmente asimilado, educado por la razón.

La relación con la madre es singular, pero no única. Por los conocidos estudios de laboratorio de Harlow y Harlow (1979) sobre privación social en monos se sabe que, una vez transcurrido el periodo crítico de los primeros meses o semanas, la ausencia del sistema infante-infante es todavía más nociva que la privación de la madre. Es más, el sistema afectivo madre-niño puede ser parcialmente subsanado por el sistema de relaciones entre compañeros.

En todo ello se constituyen las relaciones con los «otros significativos». En la lactancia el niño adquiere la experiencia positiva de la vida como puro regalo, comenta Erikson (1980). Es una experiencia de vivir que consiste en experimentar, vivenciar, percibir un mundo propicio y que atiende a las necesidades del recién nacido: un entorno que no le es hostil, aunque sí pueda frustrarle y hasta serle adverso más de una vez ahora y en el futuro. Por otro lado, al cabo de los años habrá un momento en que este niño de ahora se hallará en otra posición: no ya de lactante, sino de adulto. Para entonces, si todo ha ido bien, si ha aprendido de la experiencia y de la vida, si ha resuelto con acierto las transiciones vitales, a veces críticas, de la infancia y de la adolescencia, será capaz de lo que el propio Erikson señala como propio de etapas de madurez en la identidad personal: de involucrarse en relaciones de intimidad personal y de crear, generar, en torno suyo.

Son marcadores evolutivos, todos ellos, relacionados con el desarrollo del juicio y del comportamiento moral. Corresponden a un análisis descriptivo de lo que suele producirse a lo largo de la vida, al menos en nuestro mundo occidental. La cuestión entonces es qué puede hacer el educador con esos mimbres, y cómo hacer, para promover en los más jóvenes actitudes y prácticas de buena convivencia, en una palabra, para forjar buenas personas.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA MORAL

La persona moral no nace, sino que se hace y –en metáfora hoy en boga– se construye.

En gran medida el propio sujeto se construye él mismo como sujeto moral con los materiales a su disposición. Los educadores desempeñan una función auxiliar, aunque decisiva, en esa construcción, en esa forja.

El papel de los educadores ha de ser justamente valorado. Contra lo que Watson soñó, no son omnipotentes; y no lo son porque además cada persona, cada educando, es el principal dueño de sus actos. La cuestión, sin embargo, no es tanto la de la magnitud del poder pedagógico en manos del educador, cuanto del modo de educar por su parte. Nunca se dirá bastante que no existen recetas para educar la personalidad moral. Las indicaciones a continuación, pese a su formulación asertiva y a su aire contundente, han de entenderse como propuestas o sugerencias, líneas de actuación educativa, y no, en absoluto, como un recetario.

- Cómo hacer o fomentar buenas personas no es aislable de cómo hacer personas. Incluso el precepto de amar al prójimo como a sí mismo presupone que uno tiene amor propio. Es posible ver la ética como amor propio (Savater, 1988). De modo radical: donde no hay persona no hay tampoco buena persona; el cuidado de uno mismo es condición del cuidado de los demás.
- La educación moral, sin embargo, no procede contra corriente de la biología. Ciertamente ha de enderezar amores propios y egoísmos, pero cuenta con el soporte también de sentimientos profundamente arraigados en lo biológico, como la empatía y el apego, referidos a los otros y que obligan a salir de uno mismo. La educación moral no es contra viento y marea. Antes, al contrario, cuenta con el empuje de vientos a su favor que la facilitan. Es preciso aprovechar pedagógicamente los sentimientos morales que, salvo desnaturalización, y por el contrario, con toda naturalidad, tienen los niños y los adolescentes.
- La conducta moral, prosocial, de convivencia, requiere capacidad y disposición para ponerse en el lugar del otro. Toda clase de técnicas pedagógicas que favorezcan esa disposición están al servicio de una educación para la convivencia.
- Los juicios y el razonamiento moral se promueven mediante la propuesta de dilemas y cuestiones morales para discutir en común y en un nivel al alcance de los esquemas mentales de los educandos. Por su parte, la conducta moral se fomenta sobre todo mediante actividades y juegos cooperativos entre iguales.
- Existe estrecha relación entre la madurez moral de la búsqueda de la felicidad por la excelencia y autocuidado propios y la honestidad ética en el trato con los demás. Se puede enunciar ese nexo de formas distintas que todas, sin embargo, vienen a parar a lo mismo. Se ha dicho, por ejemplo, que una persona no pacificada consigo misma no puede vivir en paz con los demás. Pero los antiguos ya lo sabían: quien no tiene orden en su propia vida y su propia casa, quien no sabe cuidar de sí mismo, difícilmente puede poner concierto en la vida pública y social.
- La convicción es preferible al adoctrinamiento. Entre las convicciones en que es posible fomentar educativamente está la de que el propio bien, la propia felicidad, resulta difícil de separar de la felicidad y del bien de otros, en especial, de los más próximos, de aquellos con quienes se convive. La reciprocidad, antes de dimanar de un deber, dimana de un hecho, un dato: casi todas las piedras que lanzamos acaban por caer sobre nuestro propio tejado.

- En todo caso, hay que asegurar que, al momento de llegar a la adolescencia, estén claras y firmes ciertas prescripciones o más bien prohibiciones absolutas en que, como ética de mínimos, se basa la civilización. Cuando no se ha encontrado otra vía eficaz, deben apuntalarse algunas convicciones esenciales, aunque sea por vía de puro y simple adoctrinamiento, de retórica publicitaria. No son muchas, son contadas las prohibiciones: no matarás, no torturarás, no violarás, no dañarás el ambiente. Debe también, y en consecuencia, estar clara la condena y repulsa del terrorismo, de la guerra y, en el orden cotidano, de la agresión y la violencia como medios de resolver conflictos. Esas grandes negativas morales deberían ser repetidas e inculcadas por el educador en las oportunas dosis y con el mejor estilo publicitario de que sea capaz, como en anuncios de juguetes o de rebajas. Y desde la infancia los pequeños habrían de distinguir estas grandes prohibiciones de aquellas otras –menores, veniales– y en las que, sin embargo, a menudo se coloca todo el énfasis, como no mentir, no insultar o no ir sucio.
- La educación moral propiamente dicha, la orientada a formar buenas personas, buenos ciudadanos, ha de ser diferenciada de una enseñanza o instrucción en materia de ética, de una disciplina en parte empírica y en parte filosófica, consistente en investigación y teoría sobre el comportamiento y sobre los juicios morales. La ética en este sentido es metadiscurso respecto al discurso primero, exhortativo y prescriptivo, de la moral. Buena parte de los equívocos surgidos a propósito de la presencia de ética o moral en la educación se deben a haber confundido ambos órdenes.

EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA

La Escuela –es decir, el conjunto de las instituciones formalmente educativas, desde la edad infantil hasta la universitaria– ha de ser educadora en la convivencia moral; y ha de serlo no en una relación extrínseca, sino en su naturaleza propia, puesto que ella misma es una institución moral, sujeta a reglas. No es que al niño o al adolescente de hoy se le eduque para comportarse mañana de adulto como sujeto moral; es que la convivencia escolar es ya convivencia de sujetos morales que en ella crecen y se constituyen como tales.

Hay principios generales en esa constitución moral de la Escuela. Son fundamentales el respeto, por parte de los adultos, de los maestros, hacia los discípulos, y la cooperación pacífica entre compañeros, entre iguales. Este es el núcleo de una convivencia y participación democrática –cívica, civil, comunitaria– en el aula y en la escuela. El aula constituye la primera célula de «res publica» en que, más allá del recinto privado, familiar, se inserta el niño. En esa célula ha de vivir y experimentar los valores de la convivencia pacífica y no sólo ser instruido en ellos.

La pedagogía correspondiente a esos principios tratará de favorecer al máximo el autogobierno del aula y de la escuela, el establecimiento de un sistema disciplinario justo, de reciprocidad, basado en valores democráticos, de convivencia, meditados y debatidos, resultantes de un proceso colectivo de toma de decisiones, donde cada cual, también el niño, participe según su capacidad y responsabilidad. En este proceso ha de hallar su tiempo y su lugar el debate acerca de principios generales de equidad distributiva, como los de «a cada uno según su mérito» o de «a cada uno según sus necesidades»; pero asimismo han de pormenorizarse detalles bien concretos, como los repartos de tareas, las reglas de disciplina y las sanciones asociadas a las transgresiones e incumplimiento de las mismas.

Tema delicado es cómo puede la Escuela respetar la pluralidad de modelos e idearios morales presentes en la sociedad moderna, en particular, cómo hacerlo en temas vidriosos, como el del aborto para los católicos o los emblemas ético-religiosos de una cultura islámica. El maestro, el profesor ha de tener claros los límites de lo admisible y de lo intolerable. Los límites de la definición de lo moral, de una moral sustentable en la Escuela, son los marcados por la Constitución Española y por la legalidad vigente. Han de ser enseñados, por tanto, valores morales y cívicos de democracia, de igualdad, de tolerancia, de respeto mutuo, de participación. En ninguna escuela puede tolerarse el adoctrinamiento en contra de la Constitución o de la legalidad democrática vigente, aunque pueda aceptarse el distanciamiento crítico respecto al marco legal y constitucional de nuestra convivencia y la indicación de que puede ser modificado en tal o cual dirección. Esto implica, por ejemplo, que en el aula cabe informar de que el aborto es considerado por la doctrina católica como pecado, con todo lo que ello significa en contexto religioso; pero no se puede enseñar que el aborto sea un crimen o un asesinato. Igual diferencia entre moral cívica, pública, y moral no ya sólo privada, sino quizá familiar y cultural, es indispensable para otras referencias religiosas y culturales. Una educación para la convivencia pública ha de ser firme en el repudio de toda clase de sectarismos morales, aunque respetuosa con la conciencia moral y con las prácticas que no dañan a otros.

La propuesta de una educación moral o ética como alternativa a la religión es impresentable en un Estado no confesional. La moral y/o la ética ha de ofertarse a la totalidad de los ciudadanos alumnos y no sólo a aquellos que no cursan religión. No puede admitirse un planteamiento de: «quien no tiene religión, que tenga al menos ética». Cualquier modo de presencia de una asignatura de ética como alternativa a la religión contribuiría a perpetuar tan peligrosa idea; consagraría la existencia de dos clases de moral, la religiosa, católica por lo general, y la de los agnósticos o ateos; y dejaría, en definitiva, sin asegurar la educación moral de los propios ciudadanos católicos, cuya formación moral en un currículo y con profesores fuera de las vías ordinarias de acceso a la docencia, sólo desde una ingenuidad angelical cabe suponer garantizada por los profesores de religión.

Dentro del marco constitucional y legal de la educación moral hay que confiar a la responsabilidad y a la conciencia de cada profesor el modo de su realización y su didáctica, dejando a salvo siempre la formación de un juicio autónomo por parte de los alumnos en el contexto de una sociedad ideológicamente plural y en el respeto y comprensión hacia las actitudes y valores de otros.

Puesto que la educación, toda ella, es una actividad de carácter moral y moralizador, no hay razones para hacer de lo moral un área específica, ni tampoco para constituir a un determinado profesor –sea el tutor, o el profesor de ética– en responsable principal de la educación moral. No debería asignarse en ella a un profesor determinado, al tutor, más tareas específicas de las que se le asignan en otros ámbitos. Atribuirle formalmente esta responsabilidad traería como efecto inmediato que el resto de los profesores se desentendiera de tal educación. En el ámbito moral el tutor ha de desempeñar las mismas funciones que en otros aspectos educativos: coordinar las distintas dimensiones educativas, contribuir a su integración y personalización en cada alumno, ayudar a éste a superar dificultades generales, a negociar sus conflictos y, en general, asistirle en sus relaciones e interacciones con el entorno. Todo ello es compatible con la posibilidad de que, dentro de las actividades sugeridas a los tutores, puedan y deban incluirse algunas más explícitamen-

te relacionadas con la educación moral, como son: comportamiento cívico, consumo de drogas, relaciones entre sexos, madurez ideológica, etcétera. Por otra parte, la contrapartida de que no haya una materia específica de moral o ética es que a lo largo de los años de escolaridad obligatoria no basta con que quede implícita, ha de hacerse del todo explícita la presencia de la dimensión moral en la educación.

Mientras la educación moral propiamente tal no tiene por qué ser –e incluso quizá es imposible que sea– objeto de un área o materia específica, la enseñanza de una ética entendida como disciplina, como reflexión disciplinada acerca de la conducta de las personas y de los distintos idearios morales, sí que puede ser objeto, tal como lo es en el actual ordenamiento, de una asignatura específica (en el nivel del Bachillerato) o de un bloque importante de área (en el último ciclo de la enseñanza obligatoria). Esa disciplina o materia contribuirá también a la educación moral, pero no ha de confundirse con ésta. Por su naturaleza propia es difícil poderla impartir de manera formal antes de la adolescencia, cuando los alumnos alcanzan la capacidad de pensamiento reflexivo y crítico. Sus contenidos habrán de ser de psicología y sociología de la conducta moral, así como de ética propiamente filosófica.

En esa disciplina o temática ética, el profesor debe ser un conocedor de la materia, que sin embargo no puede impartir desde una imposible neutralidad axiológica. El profesor enseñará como intérprete autorizado de las valoraciones y normas de acción vigentes en la sociedad actual y en el pasado: no mero transmisor, no simple portavoz o gramola sin voz propia, sino intérprete crítico, un espejo, distanciado tanto de los comportamientos reales, cuanto de las doctrinas morales, favoreciendo en su distanciamiento mismo el despliegue de un espacio de reflexión racional acerca de ellos y de la posibilidad de modificarlos. Será intérprete también que ayude a los alumnos a sopesar críticamente y a coordinar los variados e incompatibles sistemas de valores que le vienen dados desde instancias no formalmente educativas, pero influyentes, como la televisión. En ese mismo papel, podrá hacer de mediador y nudo de enlace entre las diferentes propuestas relativas a la acción propiamente humana. Ayudará a atar cabos, a anudar la piezas de un puzle, el del pluralismo moral contemporáneo, que sin eso quedarían sueltas, inconexas. Su mediación permitirá organizar cierta unidad –unidad, por lo demás, precaria e inestable– entre modelos morales incompatibles y discursos de naturaleza tan dispar; y en eso contribuirá a esclarecer y a dotar de sentido a las decisiones personales sobre valores que los alumnos adopten.

Si hace falta valor para educar (Savater, 1997), mucho más valor –no temeridad, tampoco audacia– es preciso para educar en valores, para la educación moral. Pero al maestro, al profesor, como al soldado, el valor y la capacidad se le deben suponer. Si alguien cree carecer de ellos, no ser capaz de ello, o no estar a la altura, o si el tema lo reputa ajeno, porque lo suyo es, por ejemplo, la física y la química, es mejor que se dedique a otra tarea: quizá podrá llegar a premio Nobel, pero no será nunca un buen educador.

La educación moral es el quicio de la educación. En ella la sociedad intenta transmitir lo mejor de sí misma a las jóvenes generaciones. Sobre todo en la familia y en la escuela, tratamos los adultos de que los más pequeños, los más jóvenes, lleguen a ser mejores que nosotros. Será un proceso lento, una larga historia. Pero del mismo modo que la media de la talla de los españoles se ha incrementado algunos milímetros en el transcurso de un par de generaciones, no será imposible ayudarles a crecer por encima de nosotros en estatura moral.

BIBLIOGRAFÍA

BOWLBY, J.: *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona, Paidós, 1995.

EIBL-EIBESFELDT, I.: *El hombre preprogramado*. Madrid, Alianza, 1977.

ELKONIN, D. B.: *Psicología del juego*. Madrid, Pablo del Río, 1980.

HARLOW, F. : «El amor en la primera infancia de los monos». En: R.F. Thomson, *Psicología Fisiológica*, Madrid, Blume, 1979.

HARLOW, F. y HARLOW, M.K.: «Privación social en monos». En: R.F. Thomson, *Psicología Fisiológica*, Madrid, Blume, 1979.

KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.

MOORE, G. E.: *Defensa del sentido común y otros ensayos*. Barcelona, Orbis, 1983.

PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1971.

SAVATER, F.: *Etica como amor propio*. Madrid, Mondadori, 1988.

— *El valor de educar*. Madrid, Ariel, 1997.

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN ESPAÑA: EL VÍNCULO ENTRE FINANCIACIÓN Y CALIDAD

CARMEN PÉREZ ESPARRELLS (*)

Resumen. El objeto del artículo es el análisis de la relación entre la financiación autonómica de las universidades públicas y la calidad universitaria en España. Este objetivo principal se concreta en los tres apartados del artículo: en primer lugar, la descripción del contexto actual de la educación universitaria en España; en segundo lugar, los cambios introducidos en el sistema de financiación universitaria como consecuencia de la descentralización; y, finalmente, la revisión de diversas experiencias llevadas a cabo por las comunidades autónomas que intentan potenciar la calidad como uno de los elementos clave de la financiación universitaria.

Abstract. The aim of this article is the analysis of the relationship between the financing of public Universities and the quality of Higher Education in Spain. This main objective is shown on three parts of this article: in the first place, the description of the current situation about Higher Education in Spain; in the second place, the changes in the Higher Education funding; and finally, the survey of various experiences developed for Spanish regions that try to promote quality as a key concept in University financing system.

La preocupación por la calidad de la enseñanza universitaria ha generado la necesidad de introducir algunos cambios en el sistema tradicional de la financiación universitaria. Esto ha implicado, no sólo que las Administraciones autonómicas busquen aumentar la eficacia y eficiencia con la que se gestionan los recursos públicos dedicados a la educación universitaria, sino que también ha hecho reflexionar a la Administración Central en la necesidad de potenciar una educación superior de calidad que se acerque a los requerimientos de esta nueva sociedad e integre la calidad como componente estratégico en la búsqueda de la mejora de la enseñanza universitaria.

En este contexto, el presente artículo se centra en la financiación universitaria autonómica y su vinculación con la calidad de las universidades públicas, defendiendo que el apoyo público a la educación superior sigue siendo esencial para asegurar la consecución equilibrada de los objetivos educativos y sociales. El artículo se estructura en tres grandes apartados: en primer lugar, se describen aquellos aspectos más importantes que configuran la situación actual de la educación universitaria en nuestro país. En segundo lugar, se trata

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

Fecha de entrada: 22-07-2004 Fecha de aceptación: 23-09-2004

específicamente la financiación autonómica de las universidades públicas y su vinculación reciente con fórmulas que tengan en cuenta la calidad universitaria. Finalmente, se repasan las diversas estrategias financieras en busca de la calidad llevadas a cabo en las comunidades autónomas, con especial referencia al caso de los contratos-programa. El artículo se cierra con unas reflexiones finales.

EL CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

La situación actual de la educación universitaria en España se caracteriza por diversos rasgos, algunos de ellos históricos, otros estructurales y, finalmente, algunos debidos a las últimas reformas que han tenido lugar. Dentro de ellos, es muy elevado el número de características que afecta al sistema universitario, pero podemos convenir los siguientes aspectos:

- *Crecimiento del sistema universitario.* Los sistemas de educación superior en la mayoría de los países occidentales han experimentado una expansión vertiginosa a partir de la década de los cincuenta. Esta expansión ha tenido lugar posteriormente en España, donde el volumen de matrículas pasó de 170.602 alumnos en el curso 1959-60 a 1.583.297 en el curso 1998-99 (*Informe Universidad 2000*). Esto es, en cuatro décadas sus efectivos se han multiplicado por más de nueve. El anterior crecimiento es similar al del resto de países más desarrollados. No obstante, este incremento no ha sido sostenido en el tiempo y se experimentó una ralentización en la década de los setenta, volviendo a retomar un crecimiento expansivo en los ochenta. Así, en España, el número de estudiantes matriculados se duplicó entre el curso 1984-85 y 1998-99, pasando de 788.168 a 1.583.297, con una tasa de variación anual media de 4,5% de los estudiantes de nuevo ingreso, según este mismo *Informe*[1]. Además, desde 1984 se han creado 32 universidades nuevas (19 públicas, 12 privadas y la Universidad Internacional de Andalucía). Asimismo, han surgido nuevas titulaciones y se han desarrollado nuevas áreas de conocimiento que responden a los avances tecnológicos desarrollados en fechas recientes.
- *Restricción de recursos financieros.* Esta circunstancia es un problema que afecta de manera creciente a la gran mayoría de los países de nuestro entorno. Incluso en los países de la OCDE ya no existe la bonanza de tiempos pasados. El caso de Japón es el más claro pero también lo anterior es aplicable a Canadá y un buen número de países de Europa occidental, como por ejemplo, Francia y Alemania. En el caso de España [2], el gasto total del sector público y privado en instituciones de enseñanza superior como porcentaje del PIB pasó del 0,6% en 1985 al 1,1% en 1995. En el mismo periodo, la media de los países de la OCDE fue de 1,2% y 1,3%, respectivamente (*Informe Universidad 2000*). Sin embargo, en España, se ha venido constatando una disminución del porcentaje del

(1) Como señala el *Informe Universidad 2000*, el crecimiento de la población universitaria en el futuro es incierto. Es muy probable que el número de estudiantes de perfil tradicional descienda como consecuencia de la evolución demográfica prevista. Sin embargo, esta tendencia podría verse contrarrestada, en parte, por población adulta y la formación continua.

(2) Véase Calero (2003).

PIB destinado a este gasto. Así en 1998, el porcentaje fue de 0,96% del PIB y, en el año 2000, había bajado al 0,84% del PIB[3]. A través de estas cifras se puede constatar que, en España, el porcentaje destinado a educación superior ha sido, por un lado, inferior a la media de los países de la OCDE, y por otro, que, a pesar del incremento observado entre 1985 y 1995, la tendencia de los últimos años ha sido la disminución de recursos.

- *Financiación básicamente pública*. En el caso de las universidades públicas, aproximadamente el 80% de su financiación procede de los presupuestos públicos y, en última instancia, de los impuestos que pagan los contribuyentes (Arasa, 2001). Por tanto, debe garantizarse que los recursos destinados a la educación universitaria se empleen de la manera más eficiente posible, lográndose la máxima calidad. Este argumento se refuerza aún más si se consideran las limitaciones en el gasto público a las que nuestro país se ve sometido como consecuencia del cumplimiento del objetivo de estabilidad presupuestaria, derivado de las políticas presupuestarias diseñadas en el Tratado de Maastrich. Por tanto, la eficiencia en el reparto de los fondos públicos y la obtención del máximo rendimiento posible en el uso de los recursos se presenta en la actualidad como una exigencia imprescindible.
- *Cambios en el contexto nacional*. Una de las consecuencias de la aprobación de la Constitución Española en 1978 fue el establecimiento de un Estado descentralizado. El cambio en la distribución de competencias entre la Administración central y las comunidades autónomas representó una modificación sustancial en el marco de referencia de la financiación de las universidades españolas. Hasta 1985, todas las universidades públicas eran financiadas por el Gobierno central. A partir de esta fecha, se inicia el proceso de descentralización educativa en materia de universidades que culminará nueve años después[4].
- *Cambios en el contexto europeo*. La enseñanza universitaria en España ha reconocido y asimilado la necesidad de promover cambios en el sistema de educación superior derivados de las nuevas normativas europeas (*Declaración de Bolo*nia, 1999). Con la creación del «espacio europeo de educación superior» se está demandando una profunda reorganización y una mayor armonización de los sistemas europeos de educación superior y, consecuentemente, una mejora de la eficacia del sistema universitario. Además, la *Declaración de Bolonia* especifica que los sistemas de educación superior deberían incrementar: la comparabilidad, la compatibilidad, la transparencia y la flexibilidad. Ante esta nueva encrucijada, ha surgido un incremento de las expectativas de la sociedad respecto a la actuación y los servicios de las universidades públicas y una mayor exigencia por parte de los diferentes usuarios de dichos servicios.
- *Cambios en la orientación de la valoración social*. La sociedad ha

(3) *La Universidad Española en Cifras* (2002). Consejo de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

(4) Desde 1996 todas las universidades públicas están transferidas a los gobiernos regionales, excepto la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), que continúan dependiendo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD).

experimentado cambios en sus valores; hoy se enfatizan valores como la calidad y la excelencia investigadora, la competencia, la responsabilidad pública, la transparencia y la eficiencia. El usuario de este servicio asume su papel de «cliente» y exige bienes y servicios de calidad, incluyendo una educación superior que satisfaga sus expectativas. Existe una creciente presión social sobre la calidad de los servicios universitarios: docencia, investigación, etc. Los cambios y transformaciones del entorno de la enseñanza universitaria repercuten de manera directa en los sistemas de gestión, dirección, evaluación y organización de las instituciones de educación superior.

- *Creciente preocupación por la calidad.* Ligada al argumento anterior, esta preocupación comienza a surgir a través de actuaciones coordinadas por distintas instituciones y organismos públicos cuyo fin es la búsqueda de la calidad en la docencia, en la investigación y en la gestión del sistema universitario. Buena prueba de ello son las numerosas actividades puestas en marcha para evaluar la calidad universitaria[5]: el *Programa Experimental de Evaluación* (*Programa* ESMU, 1992-94); el *Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Enseñanza* (1994-95); los procesos de evaluación interna y externa que se están llevando a cabo en el marco del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU, 1995) y del *II Plan de la Calidad de las Universidades* (PCU, 2001); y los programas de evaluación institucional de la ANECA, como por ejemplo, la evaluación de los programas de doctorado para la obtención de la mención de calidad.

CAMBIOS EN LOS MODELOS DE FINANCIACIÓN UNIVERSITARIA TRAS EL PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN TERRITORIAL

Teniendo en cuenta el panorama de la educación universitaria en España definido en el apartado anterior[6], la hipótesis de partida que se plantea en este artículo es la necesidad de propender al cambio en algunos aspectos del sistema de financiación por parte de las comunidades autónomas y tender hacia la obtención de una buena parte de los recursos en función de los objetivos prefijados y los resultados obtenidos. De forma resumida, la orientación que se ha querido dar al presente artículo quedaría recogida en la siguiente afirmación:

> En épocas recientes, se ha argumentado que los sistemas públicos se beneficiarían de la introducción de esquemas de incentivos que favorecieran una mejora de la eficiencia y la calidad de las actividades universitarias
>
> (*Informe Universidad 2000*, p. 287)

Según la tradición heredada de la situación anterior a la transferencia de las competencias en enseñanza universitaria a las comunidades autónomas, existían dos grandes grupos de subvenciones públicas en el modelo de financiación centralizado: las subvenciones públicas para gastos de carácter corriente y las subvenciones para gastos públicos de inversión. Las primeras consistían en una subvención general básica[7] que se establecía en función de los

(5) Véase Mora (2003).

(6) Debe tenerse en cuenta que a partir de este apartado lo expuesto sólo tiene vigencia para la Universidades públicas.

(7) Esta subvención denominada comúnmente «subvención nominativa» tiene un fuerte peso de la financiación del personal (docente y no docente).

inputs (profesores, número de alumnos matriculados, titulaciones, etc.). Las segundas se solían plasmar en un plan plurianual de inversiones a medio plazo, el cual, normalmente como máximo, solía ser quinquenal y cuyos fondos se asignaban según diversos criterios: nivel de infraestructuras existente, necesidades de nuevas instalaciones (edificios) y nuevos equipamientos (bibliotecas, centros de cálculo, redes informativas y sistemas de información), inversión de reposición, etc.

Tras el proceso de descentralización territorial a todas las comunidades autónomas[8], los distintos gobiernos regionales, guiados por la cercanía de la responsabilidad y acuciados por la demanda de las propias universidades, han puesto en funcionamiento modelos propios de financiación universitaria. Inicialmente, como han señalado numerosos autores [9], se trataba de sistemas de financiación incrementalistas, recibiendo las universidades de sus respectivos territorios aumentos sobre los fondos que antes recibían de la Administración central, acompañados de ambiciosos planes de inversiones en algunas regiones.

Sin embargo, en los últimos años, estas subvenciones entre las distintas Administraciones públicas educativas y las universidades han empezado a fracturarse y la introducción de fórmulas o mecanismos que tengan en cuenta la calidad es cada vez más frecuente. El modelo de la Comunidad Valenciana, diseñado en 1994, ha sido pionero en esta línea y ha servido de guía como iniciación a esta nueva tendencia de mejora de la calidad y la eficiencia en la distribución de la financiación pública de las universidades. En el límite, hay gobiernos regionales que han canalizado toda la financiación autonómica de sus universidades públicas a través de la figura de los contratos-programa, como es el caso de Canarias.

El factor más evidente que ha incitado esta transformación es la limitación presupuestaria de los gobiernos regionales ante la demanda creciente de costes de los sistemas de enseñanza universitaria. En el pasado, cuando este nivel educativo atendía a un porcentaje muy reducido de la población, era posible suponer por parte del Gobierno central que los recursos para la educación universitaria seguirían existiendo, y que las universidades podrían continuar sin preocuparse por la eficiencia en el uso de los recursos o de la recuperación de los costes. Actualmente, los Gobiernos regionales cuentan con mayores competencias de gasto y saben que un mayor aprovechamiento de recursos en la educación universitaria supondrá, por ejemplo, más fondos para destinar a otros niveles educativos, a la sanidad o a otras políticas públicas.

Así, en relación con los mecanismos de asignación de recursos públicos a las universidades, las Administraciones educativas autonómicas están desarrollando cambios e introduciendo nuevos procesos con el fin de mejorar la eficiencia en el uso de los fondos e incentivar la eficacia. Algunos de estos mecanismos son los siguientes: modelos de reparto de la financiación para proporcionar estabilidad financiera a las instituciones, además de introducir factores para promover la calidad de las mismas; contratos-programa entre las universidades y las Administraciones educativas autonómicas, mediante acuerdos para el cumplimiento de unos determinados objetivos de calidad y eficiencia; fondos especiales para financiar directamente programas específicos cuyos objetivos sean la mejora de la calidad; y fondos asignados por las universidades en procesos

(8) Cataluña (1985), País Vasco (1985), Comunidad Valenciana (1985), Andalucía (1986), Canarias (1986), Galicia (1987) y Navarra (1990), Madrid (1995), Castilla-León (1995), Extremadura (1995), Murcia (1995), Asturias (1995), La Rioja (1996), Aragón (1996), Cantabria (1996), Castilla-La Mancha (1996) y Baleares (1997).

(9) Entre otros, Mora y Villarreal (1995), San Segundo (1997) y Pérez Esparrells y Salinas (1998).

competitivos, principalmente, destinados a proyectos de investigación.

Aunque el mapa de sistemas de financiación universitaria regionales es muy variopinto y está poco sistematizado en algunas comunidades autónomas, el objetivo último de los distintos diseños de reparto de la financiación es triple [10]: diversificación de fuentes y especialización de las universidades; competitividad y calidad; coordinación y gestión eficaz. Dentro de estas metas, en los últimos años, parece evidente que se ha impulsado un sistema de financiación pública de las universidades que facilite la competencia entre ellas y premie la calidad y la excelencia.

En este sentido, el vínculo entre calidad de la enseñanza universitaria y su financiación se establece a través de nuevas fórmulas financieras, explícitas para las universidades por parte de los gobiernos regionales, que incorporan incentivos a la calidad y a la competencia entre las universidades públicas. Este vínculo se ha establecido, incluido bien directamente como una parte de los propios modelos de financiación, bien a través de financiación por contratos-programa, como se verá en el siguiente apartado.

ALGUNAS EXPERIENCIAS DE BÚSQUEDA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA DESARROLLADAS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Sin ánimo de hacer ninguna clasificación, las comunidades autónomas pueden dividirse entre: aquéllas que reparten una parte de su financiación dentro del propio modelo con criterios de cumplimiento de unos determinados objetivos, como sucede con la Comunidad Valenciana o Andalucía, entre otras; y las comunidades autónomas que establecen diferentes contratos-programa entre el gobierno regional (Administraciones educativas autonómicas) y las distintas universidades públicas de su territorio, por ejemplo, los casos de Canarias y Cataluña. A continuación, se resumen las distintas experiencias autonómicas, prestándose mayor atención a las principales variables que ligan la financiación autonómica de las universidades públicas con la calidad universitaria, con especial referencia al mecanismo de los contratos-programa.

La principal característica del modelo valenciano es que se trata de uno de los primeros sistemas de financiación universitaria autonómicos que detalla explícitamente las variables que se utilizan en el cálculo del reparto de la financiación a las universidades públicas de su territorio. En el modelo diseñado inicialmente en 1994 [11] se distinguían tres vías básicas de financiación: una subvención global no condicionada de financiación básica [12]; una subvención ligada a la consecución de distintos objetivos [13] y una subvención condicionada vinculada a programas específicos de mejora de la calidad.

Con respecto al último grupo de subvenciones, que es el que se destaca por tener en cuenta la calidad, entre las variables iniciales del plan plurianual para la

(10) El Informe sobre la financiación universitaria elaborado por el Consejo de Universidades (1995) señalaba estos mismos criterios de partida.

(11) Este modelo ha sido sucesivamente alterado, si bien la esencia del mismo se plantea desde su origen.

(12) La financiación básica de los gastos corrientes de una universidad se establece en función de los costes en los que esta institución incurre con el fin de impartir una docencia de calidad y realizar la investigación básica del personal docente, así como la determinación del número máximo de alumnos financiables a través de esta subvención pública.

(13) El sistema considera tres objetivos diferentes: el modelo premia a aquellas universidades que se esfuercen por adaptar la oferta de titulaciones a la demanda de los estudiantes; el sistema penaliza a aquellas titulaciones que se mantengan con una demanda por debajo de la fijada en la estructura de costes; y el modelo establece una financiación extra con el objetivo de fomentar en bilingüismo.

financiación del sistema universitario valenciano 1994-98, se recogían las siguientes: programas de tercer ciclo que demuestren un alto grado de calidad y demanda; programas de investigación; programas de innovación educativa; programas de atención al alumnado, que se financiaban mediante contratos-programa plurianuales y programas de servicios a la sociedad, tales como teatros, actividades culturales, etc., también financiados a través de contratos-programa (Mora y Villarreal, 1995).

El modelo de financiación de las universidades públicas de Castilla y León diferencia tres tramos de financiación: el automático, el competitivo y el específico para algunas actuaciones. En cada tramo se distinguen un conjunto de instrumentos, cada uno de los cuales tiene una finalidad distinta y un procedimiento de cálculo diferente. A su vez, cada instrumento contempla los cinco tipos de funciones que integran el conjunto de actividades que desarrollan las instituciones universitarias (enseñanza, investigación, servicios, administración e infraestructuras). El segundo tramo incluye instrumentos de tipo competitivo, con la finalidad de incentivar comportamientos de las instituciones encaminados a mejorar la calidad y la eficiencia. Los recursos obtenidos por esta vía competitiva se obtienen a través de convocatorias públicas sobre las siguientes actividades: programas de mejora de la calidad y la eficiencia, como por ejemplo, programas de tercer ciclo y master, programas de mejora de la gestión, programas de aplicación de nuevas tecnologías, etc.; y subvenciones graduadas unidas a nuevos servicios y convocatorias de investigación, de forma que las universidades reciben una mayor proporción de fondos condicionados a su participación en convocatorias de investigación.

El modelo de financiación universitaria en la región de Murcia [14] se basa en un plan consensuado por las Universidades y que diferencia entre financiación básica [15], financiación complementaria basada en el cumplimiento de objetivos de calidad y financiación de inversiones nuevas a través de convenios [16]. En relación con la financiación complementaria, ésta viene determinada por el cumplimiento de objetivos de calidad (docentes, de investigación y gestión) pactados con las universidades mediante contratos-programa, que suponen todavía un porcentaje residual sobre el montante global de la financiación básica.

El gobierno andaluz ha diseñado y consensuado con las universidades públicas andaluzas un modelo de financiación del sistema universitario que garantice, entre otros objetivos, una financiación que, además de ser suficiente, se aplique de forma que se alcancen los niveles óptimos de eficiencia en el gasto público, y que genere suficientes incentivos para que la actividad universitaria se desenvuelva en condiciones de excelencia y gran calidad. Así, el sistema de financiación de las Universidades andaluzas para el período 2002-06 esta formado por tres grandes componentes: financiación ordinaria, para cubrir las operaciones corrientes; financiación de inversiones, destinada a financiar la creación o

(14) Para una descripción detallada del modelo, véase Egea, Mula y Tobarra, 2001.

(15) La financiación básica se caracteriza por estar basada en costes, estableciéndose módulos mínimos de calidad en función de determinados indicadores: tamaño de grupos, carga lectiva del profesorado y grado de experimentalidad de las titulaciones. Igualmente, se garantizan unos recursos mínimos para cada una de las titulaciones.

(16) El modelo contempla la financiación de inversiones nuevas en cada una de las universidades de la región (Universidad de Murcia y Universidad Politécnica de Cartagena), fijadas previamente en un plan plurianual. Esta financiación da prioridad a las cofinanciadas por los fondos FEDER, es pactada a través de convenios entre las Universidades y la Administración regional y se basa en necesidades objetivas.

mantenimiento de infraestructuras [17]; y financiación de la investigación, que se dedica a la promoción y el desarrollo de la actividad investigadora que se lleva a cabo en las universidades públicas andaluzas y que se incorpora en los capítulos correspondientes del *III Plan Andaluz de Investigación*[18]. La financiación de las universidades, incluida la Universidad Internacional de Andalucía, quedará dividida en un 90% de financiación incondicionada y un 10% afectada a resultados.

El primer contrato-programa establecido en el ámbito universitario entre una comunidad autónoma y las universidades públicas fue el constituido entre el Gobierno canario y la universidades ubicadas en esta comunidad autónoma –la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria– y estuvo vigente desde el 1 de enero de 1996 hasta el 31 de diciembre de 1998. En dicho contrato-programa, se estableció una planificación de plantillas y se fijaron las titulaciones autorizadas para el período [19]. En este primer contrato-programa se recogían un conjunto de acciones a realizar que condicionaban la financiación en función, entre otras, de las siguientes variables: calidad de la docencia universitaria, investigación, control financiero a través de auditorias periódicas de gestión, financieras y de seguimiento del contrato-programa y mejora del nivel de información.

Actualmente, se encuentra vigente el segundo contrato-programa 2001-04 establecido con ambas universidades de forma independiente. Estos contratos continúan en la misma línea de establecer una mayor transparencia, fijando unas reglas claras de financiación a las universidades y posibilitándoles una planificación a medio plazo. Los objetivos son definidos en los siguientes tres ámbitos (Lobo y Alámo, 2002): general, estratégico y financiero. En el ámbito general, se pretende incrementar la financiación ligada al cumplimiento de objetivos e incrementar la aportación de la financiación propia de la universidad. El ámbito estratégico busca potenciar la calidad básica y la eficiencia y fomentar la calidad del personal y la organización. El ámbito financiero está planteado desde una triple perspectiva: la primera se relaciona con la estructura financiera ya que lo que se pretende conseguir una adecuada estructura de las fuentes de financiación [20]; la segunda se relaciona con la eficiencia, en el sentido que se

(17) Esta financiación se contempla de forma específica en el vigente *II Plan Plurianual de Inversiones* (2001-05).

(18) Los indicadores y, por tanto, las actividades que se incorporan en los Planes operativos de mejora de la calidad, hacen referencia a varios de los siguientes aspectos (Egea, Mula y Tobarra, 2001): mejora del rendimiento académico, mejora de la inserción de los egresados, mejora de la evaluación de la docencia, reducción de la masificación, mejora en la adaptación de la oferta de estudios a la demanda, mejora en grupos de investigación de excelencia, mejora de los resultados en investigación, mejora en transferencia de resultados de I+D, mejora de los estudios de postgrado y del rendimiento académico en los mismos, mejora de las técnicas de dirección, mejora en las relaciones de la Universidad con la sociedad, mejora en los sistemas de presupuestación y en el grado de cumplimiento presupuestario.

(19) Establecido al amparo de la *Ley 6/1995 de Plantillas y Titulaciones universitarias* , con la que se pretendía realizar una nueva planificación plurianual que permitiera garantizar la calidad del sistema y adecuar la oferta de titulaciones a la demanda.

(20) Para la consecución de los objetivos financieros se considera el conjunto de fuentes de financiación del sistema universitario, como son: presupuestos ordinarios de gasto de la comunidad, precios por prestación de servicios académicos, obtención de ingresos en el sistema (venta de contratos, patentes, etc.), presupuestos adicionales para financiar el crecimiento del sistema y los destinados a formación del capital público, ingresos asociados a las inversiones y retornos de la explotación del patrimonio, así como otras fuentes de financiación coyunturalmente disponibles. De esta forma, la planificación de los recursos financieros que establece el contrato-programa no atañe exclusivamente a los fondos procedentes de la Administración, sino también al resto de las fuentes financieras de las que dispone la Universidad (la aportación de las familias y otros agentes privados).

persigue la mejora de la eficiencia en el uso de los recursos por parte de la universidad; y, la tercera, guarda relación con la participación, pues se trata de estimular la participación de la sociedad en los grandes programas de inversiones universitarias y en aquellos otros en los que esta participación sea posible (Martín Rivero, 2001).

Desde 1994, la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) viene desarrollando un proceso de planificación estratégica y mejora de la calidad[21]. Uno de los logros principales de este proceso consistió en la firma de un contrato-programa entre la Generalitat de Cataluña y la UPC para el período 1997-00. Este primer contrato-programa determinaba, de común acuerdo, los objetivos y finalidades que perseguía la UPC en este período y establecía un nuevo modelo de relación y financiación de la institución universitaria basado en el cumplimiento de objetivos de calidad al servicio de la sociedad. Actualmente, está en marcha el segundo contrato-programa para el cuatrienio 2002-05 en el marco de la política universitaria y científica y de acuerdo con la legislación vigente en esta materia en Cataluña. Este segundo contrato-programa forma parte de plan de financiación plurianual, el modelo de distribución de la financiación de las universidades públicas catalanas, que se concreta anualmente, aunque con un período de cuatro años (2002-05). El rediseño del contrato-programa se ha efectuado sobre la base de cuatro ejes estratégicos: dar respuesta a las necesidades y demandas sociales, aumentando los estándares de calidad y excelencia; aumentar la implicación con la sociedad y las instituciones, y también las relaciones con la comunidad tecnológica y científica; mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria y su identificación con los objetivos de la UPC; e incrementar la eficacia de la organización interna. Para ello, se han seleccionado 10 objetivos y 32 indicadores. Estos objetivos, indicadores y compromisos que recoge el contrato-programa pueden ser revisados anualmente según los resultados de la evolución y la programación universitaria.

Además de la experiencia más desarrollada de la Universidad Politécnica, se encuentran vigentes otros contratos-programas que tienden a la convergencia con los objetivos planteados en el Documento *Bases per a l´elaboració de contractes-programa amb les Universitatats catalanes*, en el marco de un nuevo modelo de distribución de la financiación da las Universidades públicas. Entre ellos, se pueden destacar el acordado con la Universidad de Barcelona (1999-2002) y el de la Universitat Rovira i Virgili (2000-2002). Los objetivos propuestos, en general, están relacionados con la mejora de la calidad docente y el rendimiento académico de los alumnos, con el incremento de la actividad y de la calidad investigadora, con el establecimiento de una mayor vinculación entre las universidades y la sociedad, con el impulso del catalán en la vida universitaria, con la implantación de organización eficaz y flexible y con la mejora de la inserción laboral de sus titulados universitarios.

A diferencia del resto de contratos-programa comentados anteriormente, el contrato-programa marco firmado por la Comunidad de Madrid y las seis universidades públicas establecidas en esta región para el periodo 2001-05 presenta la peculiaridad de que se trata de un modelo de financiación global. De hecho, este plan de financiación universitaria ha sido ideado para solucionar el grave problema de insuficiencia financiera que las universidades madrileñas (principalmente las más antiguas) habían arrastrado desde 1995, año en el que se realizaron las transferencias de educación universitaria desde la Administración central a la Comunidad de Madrid.

(21) Véase Vilalta (2001).

Además, se ha articulado un plan plurianual de inversiones para el período 1998-02 y un nuevo programa específico de inversión para el trienio 2003-05, en cooperación con los correspondientes Fondos Europeos. Además, cada universidad ha firmado un contrato-programa con la Administración de la Comunidad de Madrid. Estos contratos-programa son los encargados de ejecutar el plan plurianual de inversiones y, en concreto, son el instrumento de gestión de las dotaciones económicas que tienen como destino la formación del capital público aplicado a la enseñanza superior en la Comunidad de Madrid para el cumplimiento de los siguientes objetivos generales: conseguir una adecuada planificación de la evolución del sistema universitario en la comunidad, como expresión de las necesidades sociales a medio y largo plazo; implantar con carácter general la programación plurianual, permitiendo atender a los objetivos específicos de desarrollo de calidad y de ajuste de la oferta a la demanda del sistema universitario; y conseguir un adecuado mantenimiento del patrimonio público destinado a la enseñanza superior lo que redundará en la mejora de los ratios de calidad del sistema y en el aprecio social de sus instituciones educativas.

En conclusión, si se comparan las distintas fórmulas que establecen un vínculo entre la financiación y el logro de objetivos relacionados con la calidad, se observa que la gran mayoría responde a acciones muy similares. Entre estas destaca, por un lado, que los modelos que basan una parte de su financiación atendiendo a la calidad y la eficiencia del sistema, limitan la misma a un porcentaje que no supera el 15% del monto global de financiación. Por otro lado, cuando se posibilita a las propias Universidades obtener recursos directamente a través de contratos-programa, se trata de fondos adicionales que suponen un porcentaje de aproximadamente entre el 10% y el 12% de la financiación que recibe la universidad condicionada al cumplimiento de determinados objetivos establecidos en el propio contrato-programa o similares mecanismos (Pérez Esparrells, Rahona y Vaquero, 2002).

CONCLUSIONES

La finalidad de este artículo ha sido reflexionar sobre la necesidad imperante de establecer modelos de financiación ligados a la calidad para las universidades públicas. Estamos convencidos de que el arraigo de la calidad en el entorno territorial, nacional e internacional no encontrará su concreción a menos que tengan lugar algunos cambios sustanciales en la propia financiación universitaria. Para ello, tras la revisión de algunas experiencias emprendidas por las comunidades autónomas, se puede afirmar que la preocupación por la calidad ha trascendido a los esquemas de incentivos en la financiación autonómica de las universidades públicas, esquemas que buscan la calidad en la enseñanza universitaria. Si bien, a nuestro modo de ver, la presencia de la calidad en la financiación universitaria pública se encuentra en un estado inicial que deberá desarrollarse en un futuro inmediato.

Todo ello nos ha servido de guía para centrarnos en los distintos mecanismos aplicados por las comunidades autónomas para acercar la financiación pública a la calidad de las universidades públicas de su territorio. Así, dentro de los distintos tipos de subvenciones públicas habitualmente utilizadas en el sistema público de financiación universitario español, nos hemos centrado en algunas comunidades autónomas y en las subvenciones públicas ligadas a objetivos de calidad. Los recursos recibidos a través de este mecanismo son una muestra concreta de la intención de ligar la financiación al logro de resultados, y por consiguiente, de la búsqueda de la excelencia, la calidad y el establecimiento de una cierta competencia entre las instituciones universitarias españolas. No obstante, cabe

destacar que este mecanismo se encuentra en un proceso incipiente de desarrollo, y por lo tanto, es todavía muy pronto para evaluar resultados.

Así, todas las comunidades autónomas, en mayor o menor medida, han puesto en marcha sistemas de financiación que ligan una parte de los recursos financieros al logro de ciertos objetivos previamente definidos. Los resultados han sido variados, puesto que se han establecido objetivos que obedecían a las distintas realidades, tanto de cada universidad, como de la comunidad autónoma a la cual pertenecen. No obstante, han servido para otorgar mayor transparencia acerca del destino de las subvenciones públicas recibidas por las universidades. Otro logro ha sido el de establecer un marco más estable de financiación a través de una planificación a medio plazo que contempla el cumplimiento de ciertos objetivos, comprometiendo para ello los recursos necesarios. Al mismo tiempo, en el activo de estas medidas hay que computar: el haber promovido e incentivado el incremento de recursos provenientes de otras fuentes de financiación; el haber mejorado la calidad de la enseñanza; el haber respondido a las demandas de la ciudadanía; y el haber avanzado en la eficacia de la gestión institucional, entre otros. La intuición hace pensar que se han obtenido resultados positivos en todas las comunidades autónomas que los han puesto en marcha, lo cual, sin duda, será perfeccionado en el futuro como consecuencia del aprendizaje y de la evaluación de los resultados.

Además, después de unos años de rodaje de estas fórmulas o mecanismos, como puede haber diferencias entre CC.AA. excesivamente relevantes en su concepción de la calidad, podría ser el momento oportuno de que se establecieran criterios y variables que, como señala la LOU en su disposición adicional octava, «puedan servir de estándar para la elaboración de modelos de financiación por los poderes públicos, en el ámbito de sus competencias», esto es, respetando la autonomía de las comunidades autónomas y la propia autonomía universitaria. Simultáneamente, se podría crear una Comisión Interuniversitaria para la Calidad, en la que las CC.AA. intercambiaran sus experiencias y se fijaran las líneas de actuación para vincular calidad y financiación.

A pesar de lo anterior, creemos que todavía sigue pendiente profundizar en la tarea de ligar la financiación de las universidades públicas al logro de resultados de calidad en las distintas comunidades autónomas. Por ello, se anima desde aquí a todos los gobiernos regionales a poner en marcha modelos de financiación que, por un lado, logren una mayor transparencia en la asignación de los recursos, y por otro, condicionen una parte de la financiación a la mejora de la calidad y eficiencia de la gestión universitaria. Y es que este creciente interés por la calidad del servicio supondrá, en un futuro muy próximo, un paso muy importante para la modernización del sistema universitario español, que tiene ante si el reto de la convergencia real con el nuevo entorno europeo derivado de la *Convención de Bolonia* (1999).

BIBLIOGRAFÍA

ARASA, C. et al: *Informe para un debate*. Plataforma para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria en España. Federación Nacional de Asociaciones de Catedráticos, 2001.

BOLOGNA: http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf (1999).

BRICALL, J. M. et al.: http://www.crue.upm.es/informeuniv2000.html. *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE, 2000.

CALERO, J.: «La educación superior en España: financiación y acceso», en *Revista de Educación*, 330 (2003), pp. 205-215.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Informe sobre la Financiación de las Universidades,* 1994.

CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: «Informe Anual de la Tercera Convocatoria», en *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, 2002.

— «La evaluación institucional: concepto y método» Documento de trabajo enmarcado en el *Plan de la Calidad de las Universidades*. Secretaría General, 2002

EGEA, N., MULA, A. y TOBARRA, P.: «La financiación de la Universidad Española» en *Universidad, Autonomía y Financiación*. Universidad de Murcia, Vicerrectorado de Economía y Administración, 2001

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J.: *Información académica, productiva y financiera de las Universidades públicas de España* en *La Universidad Española en cifras*. CRUE, 2002.

LOBO, M. y ÁLAMO, F. R.: *Contrato-programa y plan estratégico: el caso de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Mimeo, 2002.

MARTÍN RIVERO, R.: «Nuevas tendencias de financiación de la educación superior: la figura del contrato-programa en Canarias», en *X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Universidad de Murcia, 2001, pp. 53-70.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES: *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de enseñanza superior*. Documento-Marco, febrero 2003.

MORA, J. G.: «La mejora de la eficacia de la enseñanza superior en el Nuevo contexto europeo», en *Papeles de Economía Española*, 95 (2003), pp. 188-194.

MORA, J. G. y VILLARREAL, E.: «Un modelo para la financiación de las Universidades públicas» en *Planificación, Evaluación y Financiación de sistemas educativos*. Madrid, Civitas, 199, pp. 175-199.

PÉREZ ESPARRELLS, C. y SALINAS, J.: «El uso de los indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria» en *Hacienda Pública Española*, Monográfico Educación y Economía, 1998, pp. 157-167.

PÉREZ ESPARRELLS, C., RAHONA, M. y VAQUERO, A. (2002). «La calidad de las Universidades públicas españolas: una aproximación a partir de indicadores de evaluación», en *XI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación* (AEDE). Universidad de Lisboa, 27 y 28 de septiembre de 2002. Mimeo.

PNECU: *Informe final* en http://www.mec.es/consejou/calidad (2002).

SAN SEGUNDO, M. J.: «Claves para la financiación universitaria» en Universidad y Futuro, *Los nuevos retos del Sector Público ante la Unión Monetaria Europea*. Cinco Días y Arthur Andersen, 1997.

— «Financiación de la enseñanza universitaria: el papel de los precios a la luz de la experiencia internacional reciente», en *Revista de Educación* (1999), pp. 71-87.

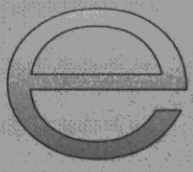
VILALTA, J.: «Implantación y evaluación de planes estratégicos en las Universidades», en *Documento nº 14, XIX Jornadas de Gerencia Universitaria*. Sevilla, Mimeo, 2001.

investigaciones y experiencias

MIGUEL AURELIO ALONSO GARCÍA
Centralidad del trabajo y metas en el trabajo: dos variables claves en orientación laboral

JOSÉ MANUEL LAVIÉ MARTÍNEZ
Micro-contextos para la colaboración docente: el caso de los equipos de ciclo

EDUARDO M. CERVELLÓ, DAMIÁN IGLESIAS, PERLA MORENO, RUTH JIMÉNEZ y FERNANDO DEL VILLAR
Aplicación de modelos de ecuaciones estructurales al estudio de la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física



CENTRALIDAD DEL TRABAJO Y METAS EN EL TRABAJO: DOS VARIABLES CLAVES EN ORIENTACIÓN LABORAL

MIGUEL AURELIO ALONSO GARCÍA (*)

Resumen. En el presente estudio se validan dos instrumentos de evaluación para utilizar en el contexto de orientación laboral, uno de centralidad del trabajo, y otro de metas en el trabajo. La muestra esta formada por 313 individuos, el 54,6% mujeres, la edad media es de los 27 años y medio, y la formación y situación laboral de los sujetos resultan muy heterogéneas.
Para cumplimentar los instrumentos hay que señalar la intensidad de cada valor y meta, y ordenarlos en función de su importancia. Se presta especial atención a la relevancia que se otorga al trabajo frente a otros valores o áreas de la vida, y al tipo de metas laborales a que los individuos otorgan mayor importancia.
El análisis factorial ofrecen cinco factores: independencia en el trabajo, desarrollo personal, desarrollo profesional, comodidad, y uno de carácter instrumental. La combinación de los mismos refleja lo que los sujetos quieren y lo que no quieren, y permite distinguir entre cuatro grupos de individuos en función de sus preferencias respecto a un trabajo.

Abstract. In the present study two of the evaluation tools used in the context of job orientation are validated, one about job centrality and the other about job aims. The sample is made of 313 individuals, 54.6% are women, the average age is 27 and a half, with heterogenous training and job situation.
To complete these tool the intensity of every value and aim has to be evaluated and they have to be ordered according to its importance. Special attention is paid to the relevance given to work compared to other areas of life and the kind of job aims to which persons give greatest importance.
The factorial analysis offers five factors: job autonomy, personal development, professional development, comfort and one of instrumental character. Their combination reflects what the individuals want and what they don't want and allows us to distinguish four groups of individuals according to their preferences for a specific job.

INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son los aspectos más importantes para las personas?, ¿qué es más importante para un individuo?, ¿la familia?, ¿el trabajo?, ¿la religión?...

Y en el trabajo, ¿qué valoran más los sujetos?, ¿a qué metas otorgan más importan-

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 18-11-2002 Fecha de aceptación: 18-07-2003

cia?, ¿a los compañeros de trabajo, a un trabajo atractivo, a conseguir un trabajo estable...?

Parece lógico esperar que exista una relación entre los valores y metas del individuo y las ocupaciones que elijan.

En el área de Psicología Vocacional han sido muchos los autores que han mostrado su preocupación por evaluar los valores. En los años cincuenta aparecen distintos artículos sobre valores y ocupaciones, entre ellos Osipow (1976) cita los de Anderson y Dipboye (1959), Astin y Nichols (1964), Dipboye y Anderson (1959), Hammond (1956), Miller (1956), Perrone (1965), Rosenberg (1957), y Simpson y Simpson (1960). Más recientemente Roe y Ester (1999) destacan los de Harpaz (1985), Shapira y Griffith (1990), y Zanders y Harding (1995). Además, en revisiones como las de Fouad (1994) y Tokar, Fischer y Mezydlo (1998) los valores también están presentes.

En busca de las razones por las que los valores son importantes en el ámbito de la elección vocacional, Niles (2001) cita a tres autores, por la relevancia de sus afirmaciones: «los valores reflejan las metas de los individuos y dan sentido al proceso de planificación de carrera» (Savickas y cols., 1996); «clarificar los valores es crítico para elegir una ocupación» (Harrington, 1996); «los valores indican aquello con lo que la gente se compromete, y las situaciones que viven» (Super, 1970). De forma similar, Dose (1997) afirma que los valores laborales tienen implicaciones en la carrera que elegimos, el ambiente de trabajo preferido y las decisiones que se toman».

Dentro de algunas teorías desarrolladas en el ámbito de la Psicología Vocacional los valores también están muy presentes (ej.: Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma; Super; Gottfredson, Dawis y Lofquist).

Para Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) las variables implicadas en la elección vocacional son la realidad (respuesta a las presiones del ambiente), la cantidad y calidad de la educación, los factores emocionales y de personalidad, y los *valores* del individuo.

Super (1957) afirma que el patrón de *valores en el trabajo* (que es una de las cinco dimensiones de la madurez vocacional) está formado por el interés, el patrón de maduración, la afición a un trabajo, la preocupación por el éxito en un trabajo, la independencia vocacional, y la aceptación de responsabilidad. Super considera que la satisfacción en el trabajo y en la vida depende de las salidas que el individuo encuentre para sus habilidades, intereses, rasgos de personalidad y *valores*.

Gottfredson (1981) también otorga una especial relevancia a los *valores*, están presentes en dos de las seis variables implicadas en su teoría del desarrollo de aspiraciones vocacionales: el autoconcepto (lo que uno desearía ser en función de la percepción que tiene de sí mismo, y que integra habilidades, intereses, características de personalidad, sexo, inteligencia, autoconcepto social o de clase social de pertenencia, destrezas y valores) y las aspiraciones ocupacionales (ocupación concreta elegida en un momento determinado, y que está relacionada con el sexo, la clase social y la inteligencia, y también con los intereses vocacionales y los valores personales y familiares).

Dawis y Lofquist (1993) con la *Teoría de la Correspondencia Persona - Ambiente* (desde la teoría de ajuste al trabajo) tiene en cuenta el ajuste entre las habilidades personales y las demandas del trabajo, así como el ajuste entre los *valores* del individuo y los refuerzos ambientales. En otras palabras, lo que aporta y solicita individuo y lo que el trabajo requiere y ofrece a cambio.

VALORES GENERALES

Los investigadores han definido de distintas formas el concepto de valores. Para

Kluckhohn (1951) es *una concepción, explícita o implícita, característica de un individuo o de un grupo, de los aspectos deseables que influyen en la selección de modos, medios y fines disponibles de acción*. Para Becker y McKlintock (1967) son *normas que sirven para juzgar y elegir entre modos alternativos de conductas*. Rockeach (1973) dice que un valor es *una creencia permanente respecto a que un modo específico de conducta o estado definitivo de existencia, es preferible (personal o socialmente) a un modo específico de conducta o estado definitivo de existencia contrario y opuesto*. Super (1980) define los valores como *un objetivo o un estado psicológico, una relación o condición material, lo que uno desea conseguir*. Locke (1984), y Locke y Henne (1986) describen los valores como *aquello que las personas consideran bueno o beneficioso, sean o no conscientes de ello*. Ravlin y Megglino (1987) los definen como *modos deseables de conducta, creencias sobre el modo en que un individuo debería comportarse*. Schwartz (1992) se refiere a los valores como un *estado deseable, objetivos, metas o comportamientos que trascienden a situaciones específicas y se aplican como normas estándar para juzgar y elegir entre modos alternativos de comportamiento*.

Zytowski (1970) dice que los valores reflejan una relación entre necesidad activada y satisfacción de la misma. Y para Rockeach (1973) los valores son aprendidos; difieren ampliamente en intensidad y contenido, en función de individuos y grupos sociales; determinan las elecciones o decisiones, así como las reacciones emocionales. Los valores constituyen un nivel más básico que el de actitudes, y en cierta medida las regulan, siendo un concepto más central para el individuo ya que tienen un carácter normativo y transcienden a objetos y situaciones específicas. Las actitudes, por su parte, son creencias sobre situaciones u objetos específicos, pueden ser positivas o negativas (los valores sólo positivos). Por su especificidad, entre valores y actitudes se encontrarían los intereses.

Respecto a las características de los valores, Ravlin y Megglino (1987), el equipo MOW (1987), y el equipo WOSY (1989) consideran que pueden incluirse dentro de un sistema jerárquico de prioridades y pueden ordenarse jerárquicamente según la importancia que tengan para el individuo. Además presentan dos atributos: contenido (lo que se quiere o valora) e intensidad (lo más querido o valorado).

Roe y Ester (1999) realizan una revisión de las investigaciones sobre valores y distinguen entre valores generales, valores en el trabajo, y actividades laborales u ocupacionales. Los tres pueden estudiarse desde distintos niveles de análisis: el social, el grupal y el individual. En lo concerniente a la clasificación de los estudios sobre valores Roe y Ester (1999) hablan de tres grandes áreas: la estructura de los valores, los perfiles de valores y su configuración, y los cambios de valores.

La estructura de los valores se ha estudiado haciendo una distinción entre valores generales en la vida y valores sobre dominios específicos, como valores en el trabajo.

Los valores en la vida se han abordado en la literatura a través de dos perspectivas. La primera la resume Rockeach (1973) cuando define un sistema de valores como *una organización permanente de creencias que se refieren a modos deseables de conducta o estados definitivos de existencia, a lo largo de un continuo de relativa importancia*. Ejemplos de valores en esta línea serían: una vida cómoda, igualdad de oportunidades, seguridad, placer, un mundo de paz, etc.

Ros, Schwartz y Surkiss (1999) hablan de diez tipos de valores motivacionales en términos de metas que se agrupan en dos dimensiones: dominancia sobre otros vs.

aceptación de otros[1], y apertura al cambio vs. conservadurismo[2].

En su teoría de valores culturales Schwartz (1992, 1994, 1999) identifica siete tipos de valores generales que se sitúan en tres dimensiones: *conservadurismo vs. autonomía intelectual* y *autonomía afectiva, jerarquía vs. igualitarismo*, y *compencia vs. armonía*.

Super y Nevill (1986) en su escala de valores plantean 21 valores que clasifican en intrínsecos y extrínsecos.

Los resultados encontrados por el equipo del WIS (*Work Importance Study*) sobre valores en estudios transnacionales muestran cinco factores: utilitario, se actualiza, individualista, social, y audaz (Ŝverko, 2001).

Los valores intrínsecos (desarrollo personal, utilización de habilidades, y logro) ocupan el rango superior en la escala de valores de la mayoría de los países estudiados por el equipo WIS. Los menos importantes son la asunción de riesgos, la ambición por la autoridad, y el prestigio. Los valores utilitarios clave ocupan un rango medio. Sin embargo, la autorealización (*self-realisation* o *self-fulfilment*) aparece como una meta muy importante en la vida de la mayoría de los sujetos, en el sentido de aprovechar su potencial.

La segunda perspectiva se refiere a roles vitales o áreas en las cuales se manifiestan éstos valores, es decir que roles se consideran más relevantes (familia, pareja, trabajo, etc.) en función de las etapas por las que atraviesa el individuo. Dentro de ésta segunda perspectiva, se encontrarían los trabajos de los equipos internacionales de investigación MOW (*Meaning of Working*), y WOSY (*Work Socialization of youth-research*).

Savickas (2001) destaca las aportaciones de Super a la psicología vocacional y a la práctica de la orientación profesional y destaca el constructo de «career salience», introducido por Super, y que define como la importancia relativa del rol trabajo respecto a otros roles en la vida (trabajo, estudios, familia, actividades comunitarias y ocio). En la misma línea, Sverko (2001) se refiere al concepto de *role salience* como la importancia relativa de un rol en relación con otros roles importantes en su vida.

La importancia relativa del rol de trabajador respecto a otros roles vitales (padre, deportista, miembro de una comunidad, etc.) fue estudiado también por Dubin (1956), Dubin, Champoux y Potter (1975), Mannheim (1975, 1986), y Mannheim y Dubin (1996). El concepto utilizado por éstos autores es el de centralidad del trabajo, que el grupo MOW (1987) define como *el grado de importancia general que tiene el trabajo en la vida de un individuo, en cualquier punto dado en el tiempo.* Además distingue entre centralidad absoluta, referida a la importancia del trabajo para el individuo en términos globales (el valor que se atribuye al trabajo como rol a desempeñar en la vida), y centralidad relativa, la importancia del trabajo frente a otras facetas de la vida: el ocio, la comunidad, la religión y la familia (depende más del trabajo concreto que se lleva a cabo en el presente, por lo que depende más de la situación y es más inestable).

Schwartz (1999) empareja los siete tipos de valores básicos con la centralidad del trabajo, y la percepción del trabajo como derecho. Parece que una centralidad del trabajo alta resulta compatible con competencia (*mastery*) y jerarquía (*hierarchy*); y conflictivo con autonomía afectiva (*affective autonomy*), igualitarismo (*egalitarianism*), armonía (*harmony*), y conservadurismo (*conservatism*). Percibir

---

(1) self-enhancement, dominance over others (power, achievement) vs. self-transcendence, acceptance of others (universalism, benevolence).

(2) openness to change (hedonism, stimulation, self-direction) vs. conservation (tradition, conformity, security).

el trabajo como un derecho es compatible con *igualitarismo* y autonomía intelectual (*intellectual autonomy*); y conflictivo con conservadurismo y jerarquía.

VALORES Y METAS LABORALES

Respecto a los valores laborales, Super (1970) los define como *cualidades que las personas desean de su trabajo, más fundamentales que los intereses*. Prior (1979) afirma que son indicativos de las preferencias laborales y no imperativos de moral. Y para Ruiz Quintanilla y Wilpert (1988) hablar del valor del resultado del trabajo es hacerlo de los valores o reforzadores asociados al trabajo, que explican las razones por las que las personas quieren trabajar, y que pueden ser intrínsecas y extrínsecas.

Hoyt y Wickwire (2001) resaltan la necesidad de enfatizar la importancia de los valores en el trabajo. Estos autores comentan que cuando los individuos cambian de puesto de trabajo y de organización, la transición suele resultar fácil, ya que los valores laborales suelen ser similares, y además el trabajador suele dedicar su atención a las tareas del puesto. Consideran que el desarrollo de valores de trabajo forma parte de la maduración de cada persona, y la gente expresa sus valores laborales mediante palabras o acciones. Consideran que los valores son un conjunto de razones para trabajar.

El grupo MOW (1987) también estudio los valores laborales, para éste equipo de investigación de carácter internacional contienen información sistemática sobre los resultados que buscan las personas en el hecho de trabajar y por lo tanto se relacionan con lo que una persona quiere obtener de un trabajo, con la percepción que tiene el individuo sobre las características del trabajo que considera deseables por permitirle satisfacer determinadas necesidades.

Para el equipo MOW la importancia de un valor laboral está en función del valor asignado a otros valores del trabajo. Esta línea de investigaciones tiene sus orígenes en Herzberg, Mausner, Peterson y Campbell (1957) que llevaron a cabo dieciséis estudios en los que trabajadores de distintos tipos clasificaban aspectos relacionados con el trabajo en función de su importancia. Crearon un cuestionario compuesto por catorce aspectos del trabajo y lo aplicaron a 11.000 trabajadores a los que diferenciaron en función del sexo, la educación, la ocupación y su nivel de habilidades.

Los estudios MOW se basaron en los trabajos de Weiss, Dawis, England, y Loquist (1964) (que midieron veinte dimensiones de necesidades vocacionalmente relevantes a través del *The Minnesota Importance Questionnaire* - MIQ), y en las investigaciones sobre satisfacción laboral realizadas por Locke (1976).

Para operativizar el concepto del resultado del trabajo el equipo internacional de investigación del significado del trabajo (MOW, 1987) definio un conjunto de variables que se agrupaban en dos dimensiones: dimensión instrumental (status y prestigio; ingresos; y mantener ocupado a un individuo) y dimensión expresiva (contactos interpersonales; servir a la sociedad; y autoexpresión).

Los objetivos del trabajo (*work goals*) hacen referencia a las características preferidas por una persona en su trabajo, la importancia que tienen para las personas determinados aspectos de su trabajo (MOW, 1987). Este grupo elaboro una escala compuesta por once aspectos relacionados con metas laborales que los individuos habrían de clasificar.

Conviene destacar la distinción entre dos conceptos relacionados: valores en el trabajo (valor del resultado del trabajo) y las metas u objetivos laborales. Según el grupo MOW ambos constituyen razones para realizar la actividad laboral y coinciden en aspectos intrínsecos y extrínsecos al

trabajo. Sin embargo, los valores en el trabajo identifican las razones básicas de por qué las personas trabajan, son más generales y más estables; y las metas laborales hacen referencia a qué prefiere encontrar la persona en su trabajo, sus preferencias acerca de lo que quiere obtener del trabajo. Las metas son más específicas que los valores, a pesar de tener un significado similar (Locke, 1984; Locke y Henne, 1986).

Parece que hay acuerdo entre los distintos autores respecto a que los valores no influyen directamente en la actividad de las personas, más bien indirectamente a través de las actitudes y las metas.

Ros, Schwartz y Surkiss (1999) ponen de manifiesto el acuerdo por parte de los autores en tres tipos de valores en el trabajo: de carácter intrínseco (o de autoactualización personal, o cognitivos), de carácter extrínseco (o instrumental, o de seguridad, o valores materiales), y valores sociales (relacionales o afectivos), y añaden un cuarto: valores de prestigio.

Roe y Ester (1999) creen que es probable que la actividad de las personas en contextos relacionados con el trabajo como la búsqueda de empleo, el papel de alumno en un curso de formación, el desempeño de un rol dentro de una organización, la distribución del tiempo entre trabajo y familia, etc. dependa más de los valores en el trabajo que de valores generales, no obstante, afirman que el papel de valores generales no debería descuidarse.

Ros, Schwartz y Surkiss (1999) relacionan los valores en el trabajo con los valores generales, así los de carácter intrínseco los asocian a apertura al cambio, los de carácter extrínseco con conservadurismo, los valores sociales con aceptación de otros y los de prestigio con dominancia sobre otros.

Schwartz (1999) también empareja los siete tipos de valores básicos con las metas o valores en el trabajo. Las variables de prestigio son compatibles con jerarquía y competencia, y conflictivas con armonía e igualitarismo; las variables de tipo intrínsecas son compatibles con autonomía intelectual y afectiva y conflictivas con conservadurismo; las extrínsecas son compatibles con conservadurismo y jerarquía, y conflictivas con autonomía intelectual; y las sociales compatibles con igualitarismo y armonía, y conflictivas con jerarquía y competencia.

PATRONES

Anastasi (1970) decía que *los valores e intereses de los individuos que desempeñan distintas ocupaciones son distintos, hay distintos patrones, por ello elegir una ocupación equivale a elegir un modo de vida.*

Son muchos los estudios que representan perfiles y patrones de valores generales o valores en el trabajo, Roe y Ester (1999) ponen como ejemplo un buen número de ellos. Una de las líneas de investigación que más seguimiento ha tenido ha sido la llevada a cabo por el equipo MOW (1987), en la formación de patrones de significado del trabajo.

El significado del trabajo es *un conjunto de valores y creencias hacia el trabajo, que los individuos (y grupos sociales) van desarrollando antes y durante el proceso de socialización en el trabajo. Se trata de un conjunto de cogniciones flexible y sujeto a cambios y modificaciones en función de las experiencias personales y los cambios en aspectos situacionales o contextuales* (Salanova, Gracia y Peiró, 1996).

El equipo MOW (1987) encuentra los siguientes patrones del significado del trabajo: *Patrón instrumental*: lo más importante son los ingresos económicos, el trabajo es poco central; *Patrón de centralidad expresiva*: el trabajo es muy central para el individuo; *Patrón del trabajo como derecho y orientación motivacional social*: el trabajo permite establecer relaciones interpersona-

les, además de ser un derecho de las personas respecto a la sociedad; y *Patrón de baja orientación hacia el trabajo como derecho*: el trabajo es más una obligación que un derecho de los individuos.

Salanova, Hontangas, Prieto, y Ripoll (1995) definen experimentalmente cinco patrones de significados de trabajo con una muestra de jóvenes que acaban de incorporarse al mercado de trabajo, estos patrones forman un continuo que sitúa al trabajo desde muy importante, hasta muy poco importante para los sujetos. Dichos patrones son: adición al trabajo, nueva ética protestante del trabajo, función social del trabajo, ética del tiempo libre, y valor instrumental específico.

OBJETIVOS

Los principales objetivos que se pretenden con el estudio son los siguientes:

- Describir los principales valores en la vida y las metas en el trabajo de individuos de la muestra.
- Conocer el orden que otorgan a dichos valores, los más importantes y los menos importantes.
- Analizar como se agrupan los ítems de metas en el trabajo en factores.
- Validar el instrumento de metas en el trabajo, calculando la fiabilidad y validez del mismo.
- Obtener, describir y validar distintos perfiles de individuos en función de sus metas laborales.
- Detectar similitudes y diferencias entre los distintos perfiles.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada se basa en el método transversal con diseños comparativos y correlacionales.

PROCEDIMIENTO

La asignatura *Promoción de Empleo* se imparte como optativa para los alumnos de segundo curso de la *Diplomatura de Relaciones Laborales* en la Universidad Complutense de Madrid. Dicha materia tiene la mayor parte de sus contenidos centrados en la Orientación Laboral, ya que se entiende ésta como la estrategia básica de promoción de empleo, y una parte obligada son los instrumentos de evaluación.

En clase se realizó una práctica que pretendía verificar la validez de contenido de distintos protocolos de papel y lápiz que evaluaban distintas áreas de Orientación Laboral. Dichos protocolos recogían información sobre la situación de los individuos (personal, económica y respecto al empleo), cualificación (conocimientos, formación, y experiencia), y planteamientos hacia la búsqueda de empleo. Además había seis escalas que pretendían evaluar los valores en la vida y en el trabajo, las actitudes (aquello que estaban o no estaban dispuestos a hacer para conseguir lo que deseaban), la disponibilidad (lo que podían o no podían aceptar), las dificultades y los miedos en la búsqueda y consecución de empleo.

En primer lugar se aplicaron los instrumentos a los alumnos para que se familiarizaran con ellos. Posteriormente, y con el objetivo de validar su contenido, se estableció un proceso de discusión que permitió modificar o eliminar aquellos ítems poco claros.

Una vez depurados los instrumentos se propuso a los alumnos realizar una aplicación masiva de los mismos, dicha actividad les permitiría adquirir destrezas con relación a la aplicación de pruebas y obtener datos sobre la fiabilidad y validez de cada escala.

La actividad era totalmente voluntaria, sólo aquellos alumnos que lo deseaban aplicaban las escalas a personas que estuvieran en situación de desempleo, buscando trabajo, o trabajando pero pensando en

cambiar de empresa. Mediante la técnica que algunos denominan «bola de nieve» cada alumno, que deseo participar, aplicó los instrumentos a una o varias personas. Los datos fueron grabados por los alumnos, para ello se les facilitó la tabulación de los protocolos y una hoja de cálculo (Excel 97) en la que sólo tenían que cumplimentar los datos recogidos.

Una vez grabados los datos se procedió a unir los distintos ficheros, entregados en disquetes por los alumnos, y a la depuración de los mismos (también entregaban los protocolos cumplimentados). Se tomo la decisión de eliminar aquellos casos que no hubieran rellenado todas las escalas.

Muestra

La muestra era muy heterogénea, y en el protocolo de situación se les pidió información sobre su edad, estado civil, número de personas a su cargo, necesidad de ingresos en el tiempo, situación laboral, nivel de estudios, planteamientos respecto a la búsqueda de empleo, etc.

La muestra estaba formada por 313 individuos de los cuales el 45,4% eran varones y el 54,6% mujeres. Su edad media era de 27 años y medio, la desviación típica 9,07, la mediana de 24 y la moda de 21. El 26,3% de los individuos tenía entre 17 y 21 años, el 24,4% entre 22 y 24 años, el 24,8% entre 25 y 29 años, y el 24,1% entre 30 y 57 años.

Para describir la muestra se siguen los epígrafes de situación, formación, empleo, y planteamientos.

Situación

Respecto al estado civil, 243 individuos son solteros (el 77,6%) y 60 casados (el 19,2%). El 86,6% vive con su familia y sólo un 17,8% tiene alguna persona a su cargo. Viven con tres o más personas el 83,1%, solas 19 personas, y 34 en pareja.

Respecto a su situación económica, el 20,4% afirma necesitar ingresos a medio plazo, el 36% en menos de un año, y de forma inmediata el 42,8%.

Formación

Respecto a su mayor nivel de estudios, 85 sujetos (el 27,2% de la muestra) había cursado estudios superiores, el 38% BUP, el 15,3% Formación Profesional de segundo grado o ciclos de grado medio o superior, y el 19,5% restante tiene unos estudios de FPI o inferiores.

129 individuos afirman estar estudiando en la actualidad, lo que supone el 41% sobre el total.

El 11,9% de la muestra (37 individuos) afirman no poseer ningún conocimiento de inglés, un 26,2% conocimientos básicos, un 46% medios, y un 15,7% conocimientos altos. Sólo 45 individuos afirman poseer conocimientos medios o altos de francés, 8 de alemán y 4 de italiano.

Respecto a los conocimientos informáticos, 60 individuos afirman no manejar procesadores de textos, número que aumenta cuando se trata de hojas de cálculo (96 sujetos), u otros programas (209 individuos). El 18,5% califica sus conocimientos de procesadores de texto como básicos, el 39,6% como medios, y el 22,7% como altos. Respecto a las hojas de cálculo, 148 sujetos valoran sus conocimientos como medios o altos.

Noventa personas no habían recibido nunca un curso de formación (el 28,9%), uno o dos cursos los habían recibido 109 sujetos (el 35%), y tres o más cursos 112 individuos (el 36%). Respecto a las horas de formación recibidas, 35 individuos afirman que menos de 100 horas, 73 sujetos que entre 100 y 500 horas, y 113 sujetos más de 500 horas.

Empleo

Parece que 111 individuos están trabajando (el 35,9%) y198 están en desempleo (el 64,1% de la muestra). De los desempleados, 145 llevan en esa situación menos de un año y 53 más de un año. Las razones por las que están en esa situación son diversas: hasta ahora estudiaba, se dedicaba sólo a la casa y a la familia, le despidieron, se despidió, acabó su último contrato, etc. Se han agrupado en «no trabajaba anteriormente» (la situación de 83 sujetos que afirman estar en desempleo), y «despido o finalización del contrato» (el caso de 115 individuos).

Cuando se les pregunta si actualmente realizan algún tipo de actividad laboral, 156 individuos contestan afirmativamente, y 157 negativamente. Parece que la interpretación que hace cada persona de su situación actual respecto al empleo varía en función de la percepción que tengan de lo que es un empleo. 96 individuos dicen que están en desempleo y no cobran prestaciones, y 30 que las están cobrando actualmente. Afirman realizar algún trabajo esporádico, a pesar de estar en desempleo, 54 personas.

No han trabajado nunca 28 personas (el 8,9% de la muestra), no han trabajado nunca pero han hecho prácticas 26 (el 8,3%), sí han trabajado pero no cobraron por ello 8 (el 2,6%), han trabajado pero no en puestos relacionados con sus estudios o los puestos que les gustaría desempeñar 156 (el 49,84%), y 95 sujetos (el 30,4%) han trabajado anteriormente en puestos de ésta índole.

De estos 95 individuos, el 26,7% han trabajado en áreas relacionadas con sus estudios, o puestos en los que desearían trabajar durante menos de seis meses, el 21,7% entre 6 meses y un año, y el 51,56% durante más de un año.

Entre aquellos que han trabajado anteriormente, 67 sujetos han tenido contratos indefinidos (el 21,5%), 169 contratos temporales (el 54,2%), 6 personas han trabajado siempre como autónomas (el 1,9%), y 38 han trabajado siempre sin contrato (el 12,2%), el resto afirman no haber trabajado nunca.

La mayor categoría profesional que han tenido ha sido la de licenciado (18 personas), diplomado (18), encargado (36), oficial de 1ª (29), oficial de 2ª (17), oficial de 3ª (75), y aprendiz (78).

Planteamientos

Se les realizó una serie de preguntas de carácter dicotómico, los resultados de las mismas permiten describir con mayor exactitud los planteamientos de la muestra respecto a la búsqueda y consecución de empleo.

Doce individuos (3,8%) afirman que descansarán durante una temporada antes de buscar trabajo; ochenta y nueve (28,5%) que se formarán más, que ya tendrán tiempo de buscar trabajo; 53 (17%) que buscarán cualquier tipo de trabajo; 165 (53,7%) que buscarán sólo trabajos relacionados con sus estudios o puestos en los que quieren trabajar, y si no lo consiguen buscarán otro tipo de trabajos; y 62 (19,9%) buscarán sólo trabajos relacionados con sus estudios o puestos en los que quieren trabajar.

De momento no han buscado trabajo 32 sujetos (el 10,3%), lo han hecho en las oficinas de empleo 121 (el 38,9%), a través de amigos y conocidos 201 (el 64,2%), mediante anuncios en prensa 158 (el 50,6%), en ofertas de la administración pública 47 (el 15%), presentándose en empresas o llamándolas por teléfono 77 (el 24,7%), inscribiéndose en bolsas de trabajo 58 (el 18,5%), en empresas de trabajo temporal y agencias de colocación 125 (40,1%), y en Internet 91 sujetos (29,1%).

El 35,3% de la muestra afirma no estar buscando trabajo en la actualidad (109 individuos), el 45,3% dice dedicar a la búsqueda de empleo algunos días de la sema-

na (140 sujetos), y el 19,4% restante dedicar algunas horas todos los días (60 personas).

Cincuenta y un individuos creen tener pocas posibilidades de encontrar trabajo (16,3%), ciento treinta y siete regulares (43,9%), y ciento veinticuatro muchas (39,7%).

Esperan tardar menos de tres meses en conseguir trabajo 145 sujetos (el 46,8%), de tres a seis meses 76 individuos (el 24,5%), y más de seis meses 89 sujetos (el 28,7%).

Instrumentos

El instrumento de valores en la vida aplicado a los sujetos estaba formado ocho ítems, y el de metas en el trabajo por catorce. Ambos fueron son adaptaciones de los utilizados por el equipo MOW. En el primero, se pedía a los sujetos que señalaran aquellas áreas en su vida a las que daban más importancia, y en el segundo los aspectos relacionados con el trabajo que consideraban más importantes en la actualidad. Para cumplimentarlo debían señalar la intensidad de cada valor: poca (1 o 2), media (3), o mucha importancia (4 o 5). Posteriormente se les solicitaba que les ordenaran en función de su importancia.

Los instrumentos no sólo tienen una finalidad cuantitativa, aspecto en el cuál se basa este artículo, sino también cualitativa en el contexto de intervención en Orientación Laboral, especialmente si se interpretan los valores o metas como aquellos aspectos que los individuos quieren en su vida o en el trabajo.

Análisis de datos

Para conseguir los distintos objetivos señalados anteriormente se han realizado los siguientes análisis de datos con el paquete estadístico SPSS 10.0:

- Para describir los ítems, los estadísticos de tendencia central y dispersión
- Para ordenar los distintos valore se utiliza el un método de cálculo Promethee
- Para analizar el grado de asociación entre k variables semejantes, y la relación entre varias ordenaciones el coeficiente de concordancia de Kendall (W).
- Para calcular la fiabilidad de la escala y las subescalas, el alfa de Cronbach.
- Para verificar la validez de constructo y analizar las distintas agrupaciones de ítems se utilizó el análisis factorial con ejes principales y rotación equamáx.
- Para la obtención de los perfiles de individuos se utilizaron, además del análisis factorial, el análisis de conglomerados. Y para la validación de dichos perfiles el análisis discriminante.
- Para detectar diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles en función de distintas variables, el estadístico ji cuadrado (2).

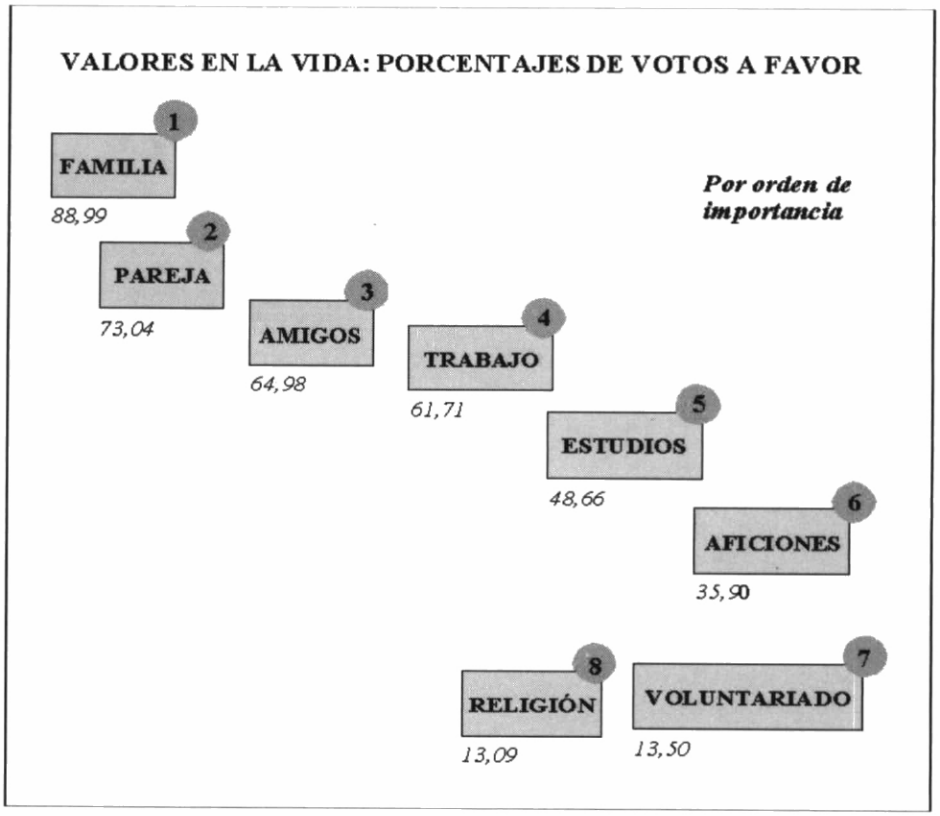
RESULTADOS

Descripción de los ítems y ordenación jerárquica de los mismos

En las figuras I y II aparecen representados los valores en la vida y las metas en el trabajo, en función del orden, de la importancia que les otorgaron a los mismos.

Para ordenar las respuestas otorgadas por los sujetos se utilizó un método de cálculo denominado Promethee (Barba-Romero, 1984, 1987, 1990; Brans y Vincke, 1985). Este método se basa en las «relaciones de superación» que permiten establecer un pre-orden parcial en el conjunto de alternativas. Entre cada dos alternativas A y B se pueden dar tres posibilidades: A

FIGURA I
Importancia de distintas áreas de la vida



superior que B; B superior que A; y A y B son incomparables. Los cálculos se realizaron con el programa 'Altor', creado por Pescador (1989) en lenguaje FORTRAN 77, y desarrollado posteriormente por Barrios y Rubio (1992).

El método Promethee utiliza el concepto de pseudocriterio según el cual una alternativa es mejor que otra, según un cierto criterio, si y sólo si tiene mejor puntuación en dicho criterio. Con ello se trata de reflejar que diferencias pequeñas entre dos alternativas pueden no ser significativas, y que a partir de un cierto valor de la diferencia la alternativa mejor lo es de forma absoluta y el incremento de tal diferencia no aumenta su grado.

CENTRALIDAD DEL TRABAJO

Todos los ítems de valores en la vida tienen un mínimo de cero y un máximo de cinco (excepto «familia» que el mínimo es dos). Los ítems con media inferior a tres puntos sobre cinco y mediana menor a cuatro son religión y actividades de voluntariado. En el otro extremo se sitúa familia, con una mediana y una moda de cinco puntos. Las medias más altas después de familia corresponden a pareja, amigos, trabajo, estudios y aficiones (tabla I).

FIGURA II:

Importancia de distintos aspectos del trabajo (lo que quieren)

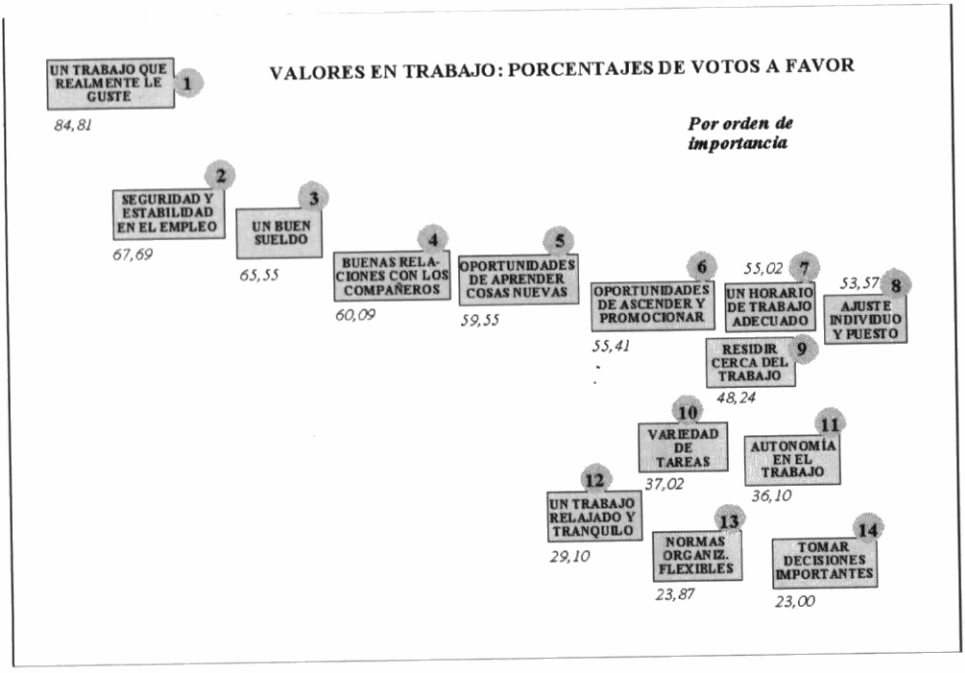


TABLA I

Valores en la vida. Análisis factorial (ejes principales, Normalización Equamax con Kaiser)

Media	Desv. Típ.	Comun.	Ítems	1	2	3	4
4,113	0,825	0,554	AMIGOS	,692			
3,682	0,883	0,272	AFICIONES	,471			
3,868	0,980	0,264	ESTUDIOS	,387			
4,675	0,596	0,274	FAMILIA		,500		
1,865	1,075	0,336	RELIGIÓN		,459	,343	
4,116	1,053	0,293	PAREJA		,429		,307
2,431	1,113	0,458	VOLUNTARIADO			,642	
4,077	0,865	0,291	TRABAJO				,523
			Porcentaje de varianza explicada (66,37%)	25,49%	15,94%	12,94%	11,99%
			Autovalores iniciales	2,039	1,275	1,036	0,960

Las áreas más importantes en la vida de los individuos de la muestra son familia, pareja, amigos, trabajo, estudios, aficiones, voluntariado y religión. El coeficiente de concordancia de Kendall ofrece un valor moderadamente alto (W=0,62), y permite afirmar que existe un buen acuerdo entre los sujetos a la hora de ordenar los ítems de «Valores en la Vida».

En otras investigaciones, como las realizadas por Alotaibi (1997) o Alonso (1998) el trabajo aparece como el segundo valor más importante para los individuos, después de familia. Sverko (2001) señala que el equipo de investigación WIS encuentra que en adultos, por los efectos de la maduración en la importancia de los roles, lo más importante es el trabajo, al que le siguen familia, ocio, estudios y servicios a la comunidad. Hay que destacar que ítems como pareja o amigos no suelen incluirse en las escalas utilizadas por otros investigadores.

Con el orden otorgado al trabajo por los individuos se creo una variable denominada «centralidad del trabajo» con tres niveles: centralidad alta (el trabajo es lo más importante, había sido ordenado el primero o el segundo), centralidad media (el trabajo es el tercero o el cuarto en importancia), y centralidad baja (el trabajo es el quinto o posterior)

Se aplicó el estadístico χ^2 para analizar si existían diferencias estadísticamente significativas en función de los tres grupos de centralidad del trabajo.

No aparecen diferencias significativas en función de la variable sexo (χ^2=0,597; gl=2; P=0,742), resultados que coinciden con los hallados por Salanova, Osca, Peiró, Prieto y Sarcerni (1991), y que son contrarios a los logrados por Claes (1987) que afirma que la centralidad es mayor en hombres.

La centralidad del trabajo es más alta en los mayores de 25 años que en los menores (χ^2=20,3; gl=6; P=0,002), es decir que parece que la edad está relacionada con la centralidad del trabajo en sentido positivo, tal y como encuentran Claes (1987) y el grupo MOW (1987).

Estar o no en desempleo tampoco parece ser una variable determinante para la centralidad del trabajo (χ^2=0,88; gl=2; P=0,644). Salanova y cols. (1991) no encuentran diferencias entre empleados, desempleados y estudiantes; sin embargo los resultados del grupo MOW indican que la centralidad del trabajo es más alta en personas con empleo estable que en estudiantes y desempleados, y la de los desempleados mayor que la de los estudiantes.

En nuestro caso, la centralidad del trabajo es más alta en los no están estudiando (χ^2=32,66; gl=2; P=0,0001), los que poseen estudios superiores (χ^2=11,6; gl=6; P=0,071), los que realizan algún trabajo en la actualidad (χ^2=8,99; gl=2; P=0,011), y los que han tenido la categoría profesional de licenciados o encargados (χ^2=21,261; gl=14; P=0,095).

METAS LABORALES

Los elementos de la escala de metas en el trabajo tienen una media superior a tres puntos, sobre cinco. Poseen una mediana y una moda de tres los ítems «un trabajo relajado y tranquilo» y «tomar decisiones de relevancia, importantes». En el otro polo, con medianas de cinco se encuentran «un trabajo que realmente le guste» y «seguridad y estabilidad en el empleo». Les siguen «un buen sueldo», «oportunidades de aprender cosas nuevas», «buenas relaciones con los compañeros de trabajo», «buenas oportunidades para ascender y promocionarse», y «una adecuada correspondencia entre lo que el trabajo le exige y lo que usted sabe y puede hacer», todos con medias superiores a los cuatro puntos (tabla II).

En nuestra muestra, los aspectos más importantes en el trabajo son «un trabajo

TABLA II

Metas en el trabajo. Análisis factorial (ejes principales, Normalización Equamax con Kaiser)

Media	SD	Comun.	Ítems	1	2	3	4	5
3,260	1,002	0,558	Tomar decisiones de relevancia, importantes	,693				
3,548	0,937	0,968	Variedad en las tareas y funciones que realice	,624	,311			
3,553	0,917	0,390	Autonomía en el trabajo	,552				
3,453	0,966	0,315	Normas organizacionales flexibles	,528				
4,199	0,797	0,499	Oportunidades de aprender cosas nuevas		,637			
4,708	0,585	0,427	Un trabajo que realmente le guste		,611			
4,026	0,841	0,241	Una adecuada correspondencia entre lo que el trabajo le exige y lo que usted sabe y puede hacer		,307			
4,468	0,813	0,686	Seguridad y estabilidad en el empleo			,771		
4,119	0,836	0,382	Buenas oportunidades para promocionarse			,424		
3,990	0,880	0,583	Un horario de trabajo adecuado				,649	,337
3,683	1,051	0,176	Residir en un lugar próximo al lugar de trabajo				,397	
3,128	1,161	0,198	Relajado y tranquilo (Un trabajo)				,327	
4,330	0,767	0,433	Un buen sueldo					,602
4,196	0,832	0,226	Buenas relaciones con los compañeros de trabajo		,313			,301
			Porcentaje de varianza explicada (total=60,53%)	24,52%	11,52%	9,91%	7,41%	7,18%
			Autovalores	3,433	1,612	1,387	1,037	1,005
			Fiabilidad (total=0,743)	0,724	0,557	0,538	0,455	0,29

que realmente le guste» y «seguridad y estabilidad en el empleo», «un buen sueldo», «buenas relaciones con los compañeros de trabajo», «oportunidades de aprender cosas nuevas», «buenas oportunidades para ascender y promocionarse», «un horario de trabajo adecuado», «una adecuada correspondencia entre lo que el trabajo le exige y lo que usted sabe y puede hacer», «residir cerca del trabajo», «variedad de tareas», «autonomía en el trabajo», «un trabajo relajado y tranquilo», «normas organizacionales flexibles», y «tomar decisiones importantes». El coeficiente de concordancia de Kendall obtenido alcanza el valor de 0,319. Parece que hay una mayor diferencia entre los porcentajes de votos a favor en el caso de los tres ítems «más importantes», y en los seis últimos (a los que los individuos otorgan menos relevancia), pero en su conjunto el acuerdo es pequeño debido a la escasa distancia entre un buen número de ellos.

Las preferencias de los jóvenes respecto al trabajo en las investigaciones realizadas por el equipo MOW (1987) y Salanova, Moyano, Calvo, Prieto, y Peiró (1991) son «aprender cosas nuevas», «un trabajo interesante».

La ordenación de los ítems en función de la media de las puntuaciones otorgadas a cada ítem en una *escala likert* de 5 puntos, coinciden con los de las figuras I y II (orden jerárquico que dan los sujetos a sus valores). Es decir, la intensidad de cada valor parece corresponderse con la ordenación jerárquica que dan a los mismos.

Agrupaciones de los ítems y fiabilidad

El análisis factorial de la escala de valores en la vida (tabla I) se realizó con los 313 sujetos y 8 ítems. Se obtuvieron cuatro factores que explicaban el 66,37% de la información. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0,655 y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa (χ^2=199,943; g.l.=28; P=0,0001), ambos valores indican que tiene sentido realizar el análisis factorial. La fiabilidad total de la escala, calculada a través del test alfa de Cronbach, es de 0,57.

«Relaciones interpersonales» puede ser la etiqueta asignada al primer factor. En él aparecen agrupados los amigos, las aficiones y los estudios, todos contextos donde se producen intercambios sociales. Explica un 25,49% de la varianza.

El porcentaje de información explicado por el segundo factor es de 15,94%. Reúne «familia», «pareja», y «religión». Sin embargo, éste ítem, que también satura en el factor tres, parece más lógico unirle con voluntariado, y así denominar a éste segundo factor «Familia».

El tercer factor agrupa los dos ítems mencionados (voluntariado y religión), que explican el 12,94% de la varianza. Los elementos hacen referencia a «Ayudar a otros».

El factor cuatro se ha denominado «Trabajo», explica el 11,99% de la información. Al ítem trabajo se le une familia, parece que ambos elementos van unidos. Éste factor se incluyó, a pesar de que el autovalor es inferior a uno, para permitir que «trabajo» apareciera representado de forma clara.

También se realizó un análisis factorial con los elementos de la escala de metas en el trabajo. Los aspectos más importantes para los individuos con relación al trabajo son, de alguna forma, lo que se supone que van a buscar en un empleo, en definitiva lo que quieren. Por ello, no sólo se realizó un análisis factorial para ver como se agrupaban los ítems o los distintos aspectos que los individuos calificaban de importantes, sino que también se establecieron perfiles en función de las preferencias de los sujetos.

El análisis factorial realizado con los ítems de la escala de valores (tabla II) ofrece como resultado cinco factores que explican el 60,53% de la información. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0,75 y la prueba

de esfericidad de Bartlett resulta significativa (2=788,716; g.l.=91; P=0,0001), ambos valores indican que tiene sentido realizar el análisis factorial. La fiabilidad total de la escala alcanza el valor de 0,74.

El primer factor obtenido explica el 24,52% de la varianza. Los cuatro ítems que saturan en dicho factor son «tomar decisiones de relevancia, importantes», «variedad en las tareas y funciones que realiza en el trabajo», «autonomía en el trabajo», y «normas organizacionales flexibles» y tienen una fiabilidad de 0,743. Se le ha llamado «Independencia en el trabajo».

El segundo factor recibe el nombre de «Desarrollo Personal», ya que en él saturan los «oportunidades de aprender cosas nuevas», «un trabajo que realmente le guste», y

TABLA III

Comparación de los resultados de los análisis factoriales

ÍTEMS *(sólo se muestran los pesos superiores a 0,3)*	**TOTAL**	**PARES**	**IMPARES**
Tomar decisiones de relevancia, importantes	F1	F1	F2
Normas organizacionales flexibles	F1	F1	F2
Autonomía en el trabajo	F1	F1	F4/F2/F3
Variedad en las tareas y funciones que realiza en el trabajo	F1/F2	F1/F3	F4/F2
Un trabajo que realmente le guste	F2	F3	F1
Oportunidades de aprender cosas nuevas	F2	F3	F1/F4
Una adecuada correspondencia entre lo que el trabajo le exige y lo que usted sabe y puede hacer	F2	F3/F1	F1
Buenas oportunidades para ascender y promocionarse	F3	F2	F2/F1
Seguridad y estabilidad en el empleo	F3	F2	F1
Residir en un lugar próximo al lugar de trabajo	F4	f2/f4	F3
Relajado y tranquilo (Un trabajo)	F4	F2	F3
Un horario de trabajo adecuado	F4/F5	F4	F3/F4
Un buen sueldo	F5	F5	F3
Buenas relaciones con los compañeros de trabajo	F2/F5	F5	F1
Varianza Total explicada	60,53%	59,97%	57,43%

«una adecuada correspondencia entre lo que el trabajo le exige y lo que usted sabe y puede hacer». Explica un 11,52% de la varianza y sus ítems tienen una fiabilidad de 0,56.

«Desarrollo Profesional» es como se ha llamado al tercer factor, que explica el 9,91% de la información. En él saturan dos ítems: «seguridad y estabilidad en el empleo» y «buenas oportunidades para ascender y promocionarse» que tienen un alfa de 0,54.

El factor cuatro explica el 7,41% de la información. En él saturan con pesos superiores a 0,3 los elementos «un horario de trabajo adecuado», «residir en un lugar próximo al lugar de trabajo», y «un trabajo relajado y tranquilo». Los tres alcanzan una fiabilidad de 0,46 y al factor se le ha llamado «Comodidad».

El último factor se ha denominado «Índice Instrumental», explica el 7,18% de la varianza y los ítems que lo forman («buen sueldo» y «buenas relaciones con los compañeros de trabajo») tienen una fiabilidad de 0,3.

Validez de constructo

Para calcular la validez de constructo del instrumento de metas en el trabajo se realizó un análisis factorial con todos los sujetos, otro con los casos pares y otro con los impares. Los resultados muestran estructuras similares en los tres análisis, tal y como puede observarse en la tabla III. En mayúscula se señala aquel factor en el que cada ítem tiene un mayor peso, y en minúscula otros factores donde satura, cuando lo hace (sólo se señalan los pesos superiores a 0,3).

Las estructuras factoriales entre el análisis realizado con todos los casos y el de los casos pares son muy similares, agrupándose los distintos ítems en los mismos factores, aunque no necesariamente en el mismo orden. Los resultados obtenidos tras analizar los casos impares muestran alguna diferencia más, pero las similitudes siguen predominando.

Perfiles de individuos

Proceso de creación

Para la creación y descripción de distintos perfiles de individuos, en primer lugar, se transformaron las puntuaciones directas a puntuaciones T (media 50 y desviación típica 10). Se eligió este tipo de puntuaciones típicas derivadas pues facilitan la interpretación de los datos, permiten establecer comparaciones entre grupos de individuos, y comparar entre sí las puntuaciones obtenidas en distintas pruebas.

Puesto que los resultados del test alfa de Cronbach en cada factor son aceptables, se procedió a crear seis nuevas variables o índices, basadas en los resultados del análisis factorial. Entre los distintos métodos posibles se optó por multiplicar el peso de cada ítem por su puntuación directa, y sumar los resultados calculando una puntuación (índice) por cada uno de los factores.

$$F_{i_{1,6}} = \sum_{j=1}^{n} a * x_i$$

a: peso de la variable en el factor
x_i: puntuación directa
j: casos
i: factores

Los índices recibieron el mismo nombre que los factores, ya que habían sido obtenidos a través de éstos. Una vez calculados se realizó un análisis de conglomerados de K medias para ver como se agrupaban los individuos. Estos cluster fueron validados posteriormente a través de la técnica de análisis discriminante.

La elección del número de cluster se realizó en función del número de iteraciones del análisis de conglomerados, la distancia mínima entre los centros iniciales, el número de sujetos de cada cluster, y los perfiles resultantes.

Descripción de los patrones

Se eligieron cuatro conglomerados porque se formaban a una distancia mínima de 53,3 entre los centros iniciales (con tres cluster se formaban a 64,1 y con cinco a 55,07).

Las medias (en puntuaciones T) de los seis índices en los tres conglomerados aparecen en la tabla IV, y la representación gráfica de la misma en la figura III.

Se tomó como punto de corte el señalado por el grupo de investigación MOW (1987), que distingue entre puntuaciones bajas (menores de 46), medias (entre 46 y 54), y altas (mayores de 54).

En la figura III se representan las medias de la tabla IV, en ella se pueden observar cuatro patrones o perfiles de individuos que también aparecen descritos a continuación.

Cluster 1: «No quieren independencia ni desarrollarse personalmente a través del trabajo». Los 76 sujetos de este grupo puntúan bajo en los índices formados a partir de los dos primeros factores. No otorgan importancia a ser independientes en el trabajo (no desean tomar decisiones , realizar tareas y funciones variadas, tener autonomía en el trabajo, ni normas organizacionales flexibles), ni tampoco a su desarrollo personal a través del trabajo (aprender cosas nuevas en el puesto de trabajo, o realizar un trabajo que realmente le guste).

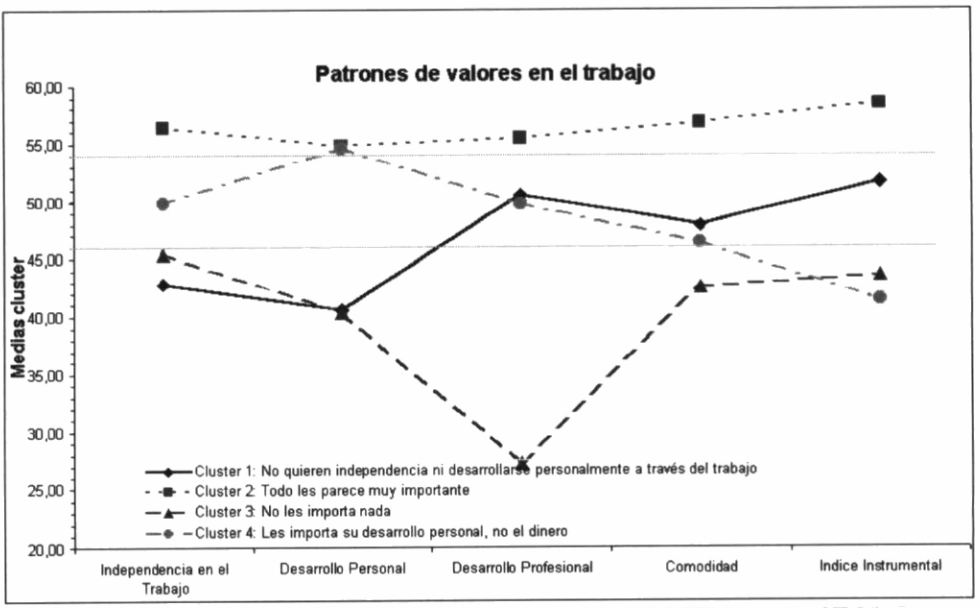
Cluster 2: «Todas las metas laborales les parecen importantes». Los individuos de este grupo (N=108) otorgan a todos los aspectos mucha importancia: tener independencia en el trabajo, desarrollarse profesional y personalmente, un trabajo cómodo, y que esté bien pagado.

Cluster 3: «No tienen metas laborales». Afortunadamente es el grupo menos numeroso, sus 27 personas afirman no

TABLA IV
Patrones de Valores en el Trabajo: Análisis de Conglomerados
(Puntuaciones T: medias)

ÍNDICES	**Cluster 1: No quieren independencia ni desarrollarse personalmente a través del trabajo**	**Cluster 2: Todo les parece muy importante**	**Cluster 3: No les importa nada**	**Cluster 4: Les importa su desarrollo personal, no el dinero**
Independencia en el Trabajo	42,81	56,38	45,40	49,82
Desarrollo Personal	40,57	54,82	40,34	54,57
Desarrollo Profesional	50,54	55,48	27,34	49,79
Comodidad	47,89	56,74	42,56	46,34
Indice Instrumental	51,61	58,39	43,63	41,44
Nº de sujetos por cluster	*76*	*108*	*27*	*100*

FIGURA III
Patrones de valores en el trabajo



otorgar importancia a ninguno de los aspectos relacionados con el trabajo, y especialmente al desarrollo profesional (seguridad y estabilidad en el empleo y buenas oportunidades para ascender y promocionarse).

Cluster 4: «Les importa su desarrollo personal, no el dinero». Esta formado por 100 sujetos que afirman desear un puesto de trabajo que les guste y en el que aprendan cosas nuevas, para ellos el dinero o las relaciones con sus compañeros no son importantes en el momento actual, o simplemente esas no son sus necesidades.

Validación de los patrones

Los tres perfiles de individuos se pusieron a prueba a través de la técnica estadística del Análisis Discriminante. Se obtuvieron tres funciones, todas ellas significativas, que ayudan a describir los patrones (tablas V y VI).

TABLA V
Características de las funciones discriminantes

	Autovalor	**% de varianza**	**Chi-cuadrado**	**gl**	**Sig.**	**Correlación canónica**
Función 1	2,210	57,98%	704,176	15	0,0001	0,829
Función 2	1,148	30,11%	347,898	8	0,0001	0,731
Función 3	0,454	11,91%	114,379	3	0,0001	0,559

TABLA VI

Índices de Valores en el Trabajo: Análisis Discriminante: Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas

Índices	Función 1	Función 2	Función 3
Independencia en el	0,267	0,255	**0,446**
Trabajo			
Desarrollo Personal	0,175	**0,782**	0,293
Desarrollo Profesional	**0,619**	0,120	**-0,771**
Comodidad	**0,459**	-0,031	0,229
Índice Instrumental	**0,468**	**-0,731**	0,321

En la primera función, que explica el 57, 98% de la información, los índices «Desarrollo Profesional», «Comodidad», e «Instrumental» explican la mayor parte de la información, tomando como criterio que el coeficiente sea igual o superior a 0,45 (Tabachnick y Fidell, 1983). Parece que los deseos de estabilidad y promoción se relacionan con los de tener un trabajo cómodo en el que se tenga un buen sueldo. Las variables de tipo extrínseco van en la misma dirección.

La segunda función explica el 30,11% de la información, en ella parece especialmente relevante los índices «Desarrollo Personal» e «Instrumental», este último en sentido negativo. Lo intrínseco y lo extrínseco aparecen como opuestos.

La tercera función explica el 11,91% de la información, los índices «Desarrollo Profesional» (con signo negativo) e «Independencia en el Trabajo» (con signo positivo) son los que más información aportan.

Las tres funciones discriminantes permiten clasificar correctamente el 95,5% de los sujetos, lo que confirma los resultados obtenidos con el análisis de conglomerados (tabla VII).

Similitudes y diferencias entre los perfiles

Para calcular las similitudes y diferencias entre los distintos patrones de valores en el trabajo se utilizó el estadístico χ^2. A conti-

TABLA VII

Resultados de la clasificación

	CLUSTER 1	CLUSTER 2	CLUSTER 3	CLUSTER 4	Total	% clasificaciones correctas
CLUSTER 1	72	1	0	3	*76*	94,70%
CLUSTER 2	1	105	0	2	*108*	97,20%
CLUSTER 3	5	0	22	0	*27*	81,50%
CLUSTER 4	0	2	0	98	*100*	98,00%
Total	*78*	*108*	*22*	*103*	*311*	95,50%

nuación se mencionan aquellas variables en las que existían diferencias estadísticamente significativas entre los cluster.

Existen pocas diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos de individuos. No las hay si se toman en cuenta características como el sexo (que, por ejemplo Elizur, 1991 o Swanson, 1992 afirman que aparecen en unas investigaciones y en otras no), la edad (tampoco encuentra diferencias el grupo MOW, 1987), los estudios (sí aparecen en otros estudios, por ejemplo el de Salanova, Moyano, Calvo, Prieto y Peiró, 1996), su situación económica, sus planteamientos en la búsqueda de puestos de trabajo, o si están o no en desempleo, por poner algunos ejemplos.

Con el ítem «trabajo», de la escala de valores en la vida, se realizó una selección de sujetos: aquellos que consideraban que el trabajo era muy importante en sus vidas y además lo ordenaban entre los tres primeros valores (N=140) y aquellos que no se ajustaban a estas condiciones y por lo tanto se podía afirmar que consideraban al trabajo menos importante en sus vidas. Tampoco aparecieron diferencias entre los dos grupos de individuos.

Sí aparecen diferencias en la variable estudia en la actualidad, parece que aquellos individuos que no están estudiando se agrupan más, proporcionalmente, en el cluster «todo es importante», y los que sí están estudiando en «les importa su desarrollo personal, no el dinero» (χ^2=8,14; g.l.=3; P=0,043).Los que están realizando un curso de formación están más presentes en el conglomerado «no les importa nada el trabajo» (2=10,28; g.l.=3; P=0,016).

Respecto a las categorías profesionales que han tenido anteriormente, parece que proporcionalmente, los que fueron contratados como oficiales de segunda se agrupan en el cluster «Ni independencia ni desarrollo personal». Los individuos que no han trabajado antes se agrupan en el cluster de los que valoran «Su desarrollo personal, no el dinero». Y aquellos que tuvieron contratos de oficiales de tercera, primera y/o encargados, en el conglomerado de aquellos que consideran que todos los aspectos son importantes en el trabajo. (χ^2=40,6; g.l.=21; P=0,006).

Parece que aquellos individuos que están más dispuestos a utilizar los anuncios en prensa para buscar empleo (χ^2=11,76; g.l.=3; P=0,008) o a apuntarse en bolsas de empleo son aquellos que consideran los distintos valores en el trabajo muy importantes (χ^2=11,88; g.l.=3; P=0,008).

Los individuos que consideran el trabajo como un derecho se agrupan más, proporcionalmente, en el cluster «les importa su desarrollo personal, no el dinero», y los que consideran el trabajo como un deber en el conglomerado «no quieren independencia ni desarrollarse personalmente» (χ^2=18,85; g.l.=6; P=0,004).

Descripción de perfiles

En función de las características de los patrones y las diferencias estadísticas entre los grupos, la descripción de los perfiles quedaría como aparece a continuación.

«No quieren independencia ni desarrollarse personalmente a través del trabajo».

No otorgan importancia a ser independientes en el trabajo (no desean tomar decisiones , realizar tareas y funciones variadas, tener autonomía en el trabajo, ni normas organizacionales flexibles), ni tampoco su desarrollo personal a través del trabajo (aprender cosas nuevas en el puesto de trabajo, o realizar un trabajo que realmente le guste). Proporcionalmente destacan en este grupo aquellos individuos que han tenido contratos de oficiales de segunda y los que consideran el trabajo como un deber.

«Todas las metas laborales les parecen importantes».

Otorgan a todos los aspectos mucha importancia: tener independencia en el trabajo, desarrollarse profesional y personalmente, un trabajo cómodo, y que esté bien

pagado. No están estudiando en la actualidad, tuvieron contratos como oficial de tercera, de primera o encargado. Son más proclives a utilizar técnicas de búsqueda de empleo como los anuncios de prensa o bolsas de empleo.

«No tienen metas laborales»

Afirman no otorgar importancia a ninguno de los aspectos relacionados con el trabajo, y especialmente al desarrollo profesional (seguridad y estabilidad en el empleo y buenas oportunidades para ascender y promocionarse). Están realizando un curso de formación, y han tenido contratos como diplomados y/o licenciados.

«Les importa su desarrollo personal, no el dinero».

Desean un puesto de trabajo que les guste y en el que aprendan cosas nuevas, para ellos el dinero o las relaciones con sus compañeros no son importantes en el momento actual, o simplemente esas no son sus necesidades. Están estudiando, y no han trabajado antes, consideran el trabajo como un derecho.

CONCLUSIONES

Familia, pareja, amigos, y después el trabajo. Eso parece ser, y en ese orden, a lo que los individuos de la muestra otorgan más importancia en sus vidas, donde el trabajo parece no ocupar un lugar muy central, quizás debido a la heterogeneidad de la muestra. No obstante, los datos mantienen la tendencia encontrada por otros autores al situar el ítem «trabajo» después de «familia» (Alotaibi, 1997; Alonso, 1998).

Los resultados parecen señalar que en el grupo con mayor centralidad del trabajo predominan los mayores de 25, que no estudian actualmente, pero con un mayor nivel de estudios, que realizan algún trabajo en la actualidad (aunque estén en desempleo) y que han tenido categorías laborales más altas. Niles (2001) afirma que si la importancia del trabajo para los individuos es alta, éstos perciben el trabajo como una oportunidad de autoexpresión, y sí es baja los individuos carecen de motivación y capacidad de adaptabilidad en su carrera.

«Un trabajo que realmente le guste», «seguridad y estabilidad en el empleo», «un buen sueldo», y «buenas relaciones con los compañeros de trabajo», son las metas laborales a los que los sujetos dicen dar más importancia, es decir lo que quieren en un trabajo. El primero de ellos coincide en gran medida con los resultados obtenidos por otros investigadores (MOW, 1987, Salanova y cols., 1991).

Los cuatro factores obtenidos de la escala de metas en el trabajo parecen reflejar los resultados obtenidos por otros autores en cuanto a los tipos de valores. El factor denominado «desarrollo personal» se correspondería con variables de tipo intrínseco o de actualización personal, los factores «desarrollo profesional», «comodidad», y «sueldo» relacionados con aspectos de tipo extrínseco, y el factor denominado «independencia en el trabajo» con valores de prestigio.

No aparecen los valores sociales en ninguno de los factores, seguramente porque sólo un ítem hacía relación a trabajar con otros. Aunque quizás también pueda inferirse que las relaciones afectivas sean aspectos que los sujetos de la muestra busquen en otros contextos o áreas, donde sí los dan importancia, tal y como aparece reflejado en el primer factor obtenido con los ítems de la escala de valores en la vida, y que de hecho se denomina «relaciones interpersonales» pues agrupa amigos, aficiones y estudios.

Los cuatro perfiles de individuos encontrados, en función de las metas laborales, presentan pocas diferencias entre sí. Aparecen dos grupos extremos, aquellos sujetos a los que todos los aspectos relacionados con el trabajo les parecen muy importantes, y aquellos otros que parecen no otorgar valor a ningún aspecto (afortunadamente este

grupo está formado por menos de treinta sujetos). Uno de los otros dos patrones representa a aquellas personas que no quieren valores de prestigio ni tampoco intrínsecos, y el cuarto grupo reúne a los que buscan en el trabajo aspectos intrínsecos y no instrumentales.

Parece que las metas laborales, lo que los individuos quieren en un trabajo, se mantienen relativamente constantes. La casi ausencia de diferencias entre los grupos en función del sexo, la edad, los estudios, o la situación respecto al empleo indican la estabilidad del constructo. En este sentido, los resultados estarían cerca de los encontrados por Gracia, Salanova y González (1996), y que como ellos dicen suponen un apoyo a la tesis de la estabilidad, es decir que los valores acerca del trabajo se mantienen estables, a pesar de que puedan modificarse en función de las distintas etapas por las que atraviesa un sujeto a lo largo de su vida y las experiencias que vive en el trabajo.

Merece la pena destacar que en los cuatro patrones tiene tanto o mayor peso lo que los sujetos no desean en un empleo que aquello que quieren. Así, excepto el grupo que otorga mucha importancia a todos los aspectos, y el cluster en el que se valora lo intrínseco, en el resto aparecen destacados aspectos que los individuos no quieren o no desean.

De cara a la orientación laboral, quizás habría que prestar una especial atención a lo que no quieren los individuos en un trabajo, ya que muchas veces lo que se quiere es más difuso o poco claro. En todo caso, lo que se quiere o no se quiere en un empleo (las metas en el trabajo) habrá que contrastarlo con lo que el individuo dice que está o no está dispuesto a hacer para conseguirlo (sus actitudes y disponibilidad), para analizar en que medida los planteamientos son realistas.

Asesorar a los sujetos sobre las actividades laborales y puestos donde tienen mayores posibilidades de alcanzar sus metas, y aquellas donde se valoran aspectos distintos a los que desean sería algo a tener en cuenta en las diversas etapas del ciclo vital: en la educación secundaria obligatoria, los ciclos formativos de grado medio y superior, la universidad, la transición a la vida activa, la vida laboral, etc. La orientación debe seguir al servicio de los deseos del individuo, ya que el respeto hacia lo que una persona desea y lo que no desea debe primar en el asesoramiento y orientación que se ofrezca, así como en los itinerarios formativo laborales que se le puedan sugerir.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, M. A.: *Formación en Prácticas y Socialización Laboral*. Madrid, Tesis Doctoral, 1998.

ALOTAIBI, H.: *El significado del trabajo (Meaning of work) en Arabia Saudí y España*. Madrid, Tesis Doctoral, 1997

ANASTASI, A.: *Psicología Aplicada. Vol. V: Psicología del aconsejamiento*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.

BARBA-ROMERO, S.: *Técnicas de Apoyo a la toma de decisiones en la Administración publica*. Madrid. Instituto Nacional de la Administración Publica, 1984.

BARBA-ROMERO, S.: «Panorámica actual de la decisión multicriterio discreta», en *Investigaciones Económicas,* XI, 2, (1987), pp. 279-308.

BARBA-ROMERO, S.: «A comparative review of discrete MCDM software», en *International Conference on Operations Research*. Viena, 1990.

BARRIOS, L. y RUBIO, M.: *Manual de usuario de la aplicación SSD_CIABSI. Sistema de Soporte a la decisión*. Madrid, Ministerio para las Administraciones Públicas, 1992.

BECKER, G.M. Y MCKLINTOCK, G.G.: «Value: Behavioral Decision Theory», en *Annual Review of Psychology*, 18, (1967), pp. 239-286.

BRANS, J. P. Y VINCKE, PH.: «A preference ranking organization method, the PROMETHEE method», en *Management Science,* 31, 6, (1985), pp. 647-656.

CLAES, R.: «La centralidad del trabajo en la vida de los jóvenes», en J. M. PEIRÓ Y D. MORET (Dirs.): *Socialización Laboral y desempleo juvenil. La transición de la escuela al trabajo*. pp. 81-100. Valencia: Nau Llibres, 1987.

DAWIS, R. V. y LOFQUIST, L. H.: «Rejoinder. From TWA to PEC», en Journal of Vocational Behavior, 43, (1993), pp.113-121.

DOSE, J. J.: «Work values: An integrative framework and illustrative application to organizational socialization, en Journal of Occupational and Organizational Psychology», 70, (1997), pp. 219-240.

DUBIN, R.: «Industrial worker's world: A study of the 'central life interests' of industrial workers», en *Social Problems*, 3, (1956), pp. 131-142.

DUBIN, R.; CHAMPOUX, J.E. Y POTTER, L.W.: «Central life interest and organizational commitment of blue-collar and clerical workers», en *Administrative Science Quarterly*, 20, (1975), pp. 411-421.

ELIZUR, D.: «Género y valores del trabajo. Un análisis comparativo», en *Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, (1991), pp. 101-107.

FOUAD, N. A.: «Annual Review 1991-1993: Vocational Choice, Decision-Making, Assessment, and Intervention», en *Journal of Vocational Behavior,* 45, (1994), pp.125-176.

GINZBERG, E., GINSBURG, S. W., AXELRAD, S. Y HERMA, J. L.: *Occupational choice: an approach to a general teory*. New York, Columbia University, 1951.

GOTTFREDSON, L. S.: «Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations», en *Journal of Counseling Psychology Monograph,* 28, 6, (1981), pp. 545-579.

GRACIA, F. J., SALANOVA, M. Y GONZALEZ, P.: «La importancia del trabajo en los jóvenes durante los primeros años de empleo», en *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 12, 1, (1996), pp. 27-49.

HERZBERG, F., MAUSNER, V., PETERSON, R. Y CAPWELL, D.: *Job Attitudes: Review of Research and Opinion*. Pittsburgh, Psychological Service of Pittsburgh, 1957.

HOYT, K. B. Y WICKWIRE, P. N.: «Knowledge-Information-Service Era Changes in Work and Education and the Changing Role of the School Counsellor in Career Education», en *The Career Development Quarterly,* 49, (2001), pp. 238-249

KLUCKHOHN, C.: «Values and value orientations in the theory of action», en T. PARSONS y E. A. SHILS (Eds.): *Toward a general theory of action*. Cambridge, Harvard University Press, 1951.

LOCKE, E. A.: «The nature and causes of job satisfaction», en M. D. DUNNETTE (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York, John Wiley y Sons, 1976.

LOCKE, E. A.: «Job Satisfaction», en M. GRUNEBERG y T. WALL (eds.): *Social Psychology and Organizational Behavior*. John Wiley y Sons, 1984, pp. 93-117.

LOCKE, E. A. Y HENNE, D.: «Work motivation theories», en C.L. COOPER Y I. T. ROBERTSON (eds.): *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York, John Wiley y Sons, 1986, pp. 1-35.

MANNHEIM, B.: «A comparative study of Work Centrality, Job rewards and satisfaction», en *Sociology of work and occupation*, 2, (1975), pp. 79-102.

MANNHEIM, B. y DUBIN, R.: «Work role centrality of industrial workers as related to organizational conditions, task autonomy, managerial orientations and personal characteristics», en *Journal of Occupational Behavior*, 7, (1996), pp. 107-124.

MOW INTERNATIONAL RESEARCH TEAM: *The Meaning of working: An International View*. London, Academic Press, 1987.

NILES, S. G.: «Using Super's Career Development Assessment and Counselling (C-DAC) Model to Link Theory to Practice», en *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *1*, (2001), pp. 131-139.

OSIPOW, S. H.: «Personalidad y Carrera», en OSIPOW, S. H. : *Teorías sobre la elección de carreras,* México, Trillas, 1976.

PESCADOR, F. M.: *Sistema ALTOR.* Sistema Informático de Somosaguas (UCM). Madrid, 1989.

PRIOR, R.: «In search of a concept: Work values», en *The Vocational Guidance Quartely*, 27, (1979), pp. 250-258.

RAVLIN, E.C. y MEGGLINO, B.M.: *Issues in work values measurement Research in Corporate Social Performance and Policy*, 9, (1987), pp. 153-183.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*. (21 ed.). Madrid, Real Academia Española, 1992.

ROCKEACH: *The Nature of human values*. San Francisco, Josey Bass, 1973.

ROE, R. A. y ESTER, P.: Values and Work: Empirical Findings and Theoretical Perspective, en *Applied Psychology: an International Review,* 48 (1), (1999), pp. 1-21.

ROS, M., SCHWARTZ, S. H. y SURKISS, S.: «Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work», en *Applied Psychology: an International Review,* 48 (1), (1999), pp. 49- 71.

RUIZ QUINTANILLA, S. A. y WILPERT, B.: «The meaning of working-Scientific status of a concept», en V. de KEYSER, T. QVALE, B. WILPERT y S.A. RUIZ QUINTANILLA (Eds.), *The meaning of work and technological options*. New York, John Wiley and Sons, 1988, pp. 3-14.

SALANOVA, M., GRACIA, F. Y PEIRÓ, J. M.: «Significado del Trabajo y Valores Laborales», en J. M. PEIRÓ, y F. PRIETO (Eds.): *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen II: Aspectos psicosociales del trabajo*. Valencia, Síntesis Psicología, 1996. pp. 35-63.

SALANOVA, M; HONTANGAS, P; PRIETO, F.; y RIPOLL, P.: «Patrones de significados del trabajo en jóvenes empleados españoles durante la entrada al trabajo», en R. ZURRIAGA y M. D. SANCERNI (Dtras.), *Experiencias Laborales en Organizaciones de Trabajo*. Valencia, Nau Llibres, 1995, pp. 13-39.

SALANOVA, M., MOYANO, C., CALVO, M., PRIETO, F. y PEIRÓ, J. M.: «Valoración de aspectos laborales en jóvenes que se incorporan a una organización laboral», en *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 7, 19, (1991), pp. 85-100.

SALANOVA, M, OSCA, A., PEIRÓ, J.M., PRIETO, F. y SARCERNI, M. D.: «Significado del Trabajo en los jóvenes en la transición e incorporación al mercado laboral», en *Revista de Psicología General y Aplicada,* 44 (1), (1991), pp. 113-125.

SAVICKAS, M. L.: «A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes», en *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1, (2001), pp. 49-57.

SCHWARTZ, S. H.: «Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries», en M. ZANNA (Ed.): *Advances in experimental social psychology*. New York, Academic Press, 1992, pp. 1-65.

SCHWARTZ, S. H.: «Are there universal aspects in the structure and contents of human values?», en *Journal of Social Issues,* 50, (1994), pp. 19-45.

SCHWARTZ, S. H.: «A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work», en *Applied Psychology: an International Review,* 48 (1), (1999), pp. 23- 47.

SUPER, D. E.: *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York, Harper y Row, 1957.

SUPER, D. E.: *Manual: Work Values Inventory*. Boston, Houghton Miffin, 1970.

SUPER, D. E.: «A life-span life-space approach to career development», en *Journal*

of Occupational Psychology, 52, (1980), pp. 129-148.

SUPER, D. E. y NEVILL, D. D.: *The values scale*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologist Press, 1986.

SVERKO, B.: «Life Roles and Values in International Perspective: Super's Contribution through the Work Importance Study», en *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1, (2001), pp. 121-130.

SWANSON, J. L.: «Vocational Behavior, 1989-1991: Life-Span Career Development and Reciprocal Interaction of Work and Non work» en *Journal of Vocational Behavior,* 41, (1992), pp. 101-161.

TABACHNICK, B. G. y FIDELL, L. S.: *Using Multivariate Statistics*. New York, Harper and Row, 1983.

WOSY INTERNATIONAL RESEARCH GROUP : «Socialización laboral del joven: un estudio transnacional»,en *Papeles del Psicólogo*, 39-40, (1989), pp. 32-35.

ZYTOWSKI, D. G.: *Psychological Influences on Vocational Development*. New York, Houghton Miffin, 1970.

MICRO-CONTEXTOS PARA LA COLABORACIÓN DOCENTE: EL CASO DE LOS EQUIPOS DE CICLO

JOSÉ MANUEL LAVIÉ MARTÍNEZ (*)

RESUMEN. Este artículo recoge algunos resultados de un estudio etnográfico sobre la colaboración docente en cuatro centros de primaria. De los múltiples espacios para la colaboración identificados en estos centros, los análisis que aquí se presentan se refieren a los ciclos. Tras revisar la investigación sobre colaboración docente y contextualizar la metodología seguida en este caso, en el artículo se analizan los principales patrones que definen el trabajo dentro de los ciclos, y se exploran las distintas conformaciones culturales que éstos adquieren en los centros participantes. El artículo concluye con una lectura de los datos que desafía la visión de los centros de primaria como instituciones culturalmente homogéneas, y sugiere una aproximación al trabajo docente que tome en consideración el estudio de las instituciones educativas desde una perspectiva subcultural.

ABSTRACT. This article discusses some results of an ethnographic research on teacher collaboration in four primary schools. Analyses in this article refer to teachers' grade level instructional teams as one of the multiple spaces for collaboration identified in these schools. After a brief review of research on teacher collaboration and an outline of the methodology adopted, the article inquires into the main patterns teachers' work inside instructional teams adopt, and explores the diverse cultural shapings these take in participating schools. The article concludes by suggesting a reading of the data that challenges the view of primary schools as culturally homogeneous organizations. It, therefore, encourages an approach to teachers' work that takes account of educational organizations from a sub-cultural perspective.

AVANCES Y AUSENCIAS EN EL ESTUDIO DE LA COLABORACIÓN DOCENTE

Durante las últimas décadas, las ideas de la colegialidad y la colaboración docentes han emergido con fuerza como una nueva ortodoxia del cambio educativo (Hargreaves, 1994) y como un mito para la reforma de los centros escolares (Smyth, 2001). Tal como suele ocurrir con la mayoría de las ideas «nuevas» en educación, la de la colaboración docente tiene una larga historia tras de sí. El tono de la literatura relacionada con ella, sin embargo, ha variado sustancialmente en todo este tiempo. Las aportaciones de la investigación han contribuido a que, desde la década de los noventa, nuestra forma de contemplar la colaboración docente sea «menos rudimentaria, (y) nuestros entusiasmos más

(*) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: 5-12-2002 Fecha de aceptación: 6-02-2003

cuidadosamente moderados» (Little, 1990a, p. 166).

El panorama actual que describe la investigación en torno a la colaboración docente es, por tanto, más equilibrado en cuanto a sus expectativas, pero a la vez más diverso en cuanto a las orientaciones que lo guían y los intereses a los que sirve. Las distintas lógicas de estudio y plataformas ideológicas desde las que se ha explorado la idea de la colaboración docente se han diversificado considerablemente en los últimos años[1]. Las aportaciones de todas ellas son diversas y, en cierto modo, complementarias, aunque en su conjunto no se han desprendido completamente del *sabor normativista* que caracterizó al estudio de la colaboración en sus orígenes. En este sentido, como apuntan Bennett et al. (1992), gran parte de la literatura sobre colaboración y colegialidad docentes tiende a ser amplia en prescripción y breve en descripción. Por otro lado, no todas estas perspectivas han entendido con la misma amabilidad la idea de la colaboración docente. Desde planteamientos de orientación crítica, autores como Smyth (2001) hablan de la *corrupción* de la colegialidad y de su *cooptación* al servicio de intereses espurios de control y reproducción cultural. Así pues, aunque el interés actual por la colaboración docente suele situarse en el contexto de la segunda etapa del movimiento de «gestión basada en la escuela» (Pounder, 1998), los discursos que orientan dicho interés son diversos y, en ocasiones, encontrados.

Cada una de estas perspectivas viene realizando, no obstante, una aportación distintiva al estudio de la colaboración docente. En su conjunto, todas ellas dibujan un panorama complejo, lleno de luces y sombras, y que aún no acaba de estar bien articulado. La última década ha supuesto, por ejemplo, el abandono *relativo* de los ensayos teóricos en beneficio de la evidencia empírica. Aunque los enfoques cualitativos siguen siendo predominantes a la hora de abordar la problemática colaborativa, los últimos años han presenciado la aparición de estudios y propuestas que tratan de operativizar el constructo y las medidas que se le aplican, desde un enfoque predominantemente *cuantitativo* y *sociométrico* (p.ej., Siskin, 1994b; Bakkenes, 1996; Bakkenes, Brabander e Imants, 1999; Lima, 1997; Friedkin y Slater, 1994; Gargiulo y Benassi, 2000). Por otro lado, frente a una *visión estructuralista* del fenómeno colaborativo (Cannon y Moran, 1998; Johnson, 1998), que explica la presencia o ausencia de dinámicas de colaboración en las escuelas en base al diseño estructural de las mismas, se ha insistido en la importancia de *reculturizar* los centros escolares en lugar de simplemente reestructurarlos (Bolívar, 1999; Hargreaves, 1997; Miller, 1998). Finalmente, se ha refinado el contenido de lo que se considera trabajo colaborativo frente a otras posibles manifestaciones e interpretaciones del fenómeno, en la mayor parte de los casos tomando como referencia la tipología de Little (1990b) sobre relaciones colegiales.

Todas estas aportaciones, aun siendo valiosas, llevan parejas también ausencias y olvidos. Se echan en falta, por ejemplo,

(1) Por razones de espacio no abordaré aquí el contenido y las aportaciones de cada una estas perspectivas. Baste señalar al respecto que para la fundamentación teórica de este trabajo de investigación se han considerado las contribuciones de distintas perspectivas que, de modo prioritario, se han ocupado del tópico de la colaboración docente. Así, puede hablarse de una *perspectiva cultural* que ha definido la colaboración docente enfatizando la dimensión relacional e interpersonal de la misma, y de una *perspectiva reestructuracionista* que ha cargado las tintas sobre los aspectos más profesionales. Por su parte, la investigación sobre *eficacia y mejora escolar* se ha preocupado de determinar los efectos de la colaboración en el desarrollo de la práctica y en los resultados de aprendizaje de los alumnos; cuestiones más celebradas que verificadas desde otros enfoques. Finalmente, la *perspectiva crítica* se ha encargado de cuestionar las nociones y finalidades con las que se inviste el discurso colaborativo desde el resto de planteamientos.

perspectivas *emic* de la colaboración docente, que no traten de importar modelos prefabricados al trabajo de los profesores, sino que se preocupen por iluminar las distintas concepciones e interpretaciones que éstos construyen en referencia a los procesos colaborativos en los que se implican. La idea de reculturización, por su parte, meritoria por desviar la atención de lo estructural hacia factores culturales, suele presentarse, sin embargo, como un concepto vacío o, si se prefiere, abordado de modo superficial, entendido en ocasiones –incluso– como un proceso de reforma cultural que puede gestionarse desde fuera y al margen de los individuos implicados. Con respecto a los contenidos del trabajo colaborativo, puede argumentarse cierto «abuso» en la aplicación de esquemas prediseñados por parte de la investigación sobre colaboración docente. Desde la perspectiva del investigador esto puede tener sentido, pero es posible que no sea así en el caso de los individuos implicados. Una concepción más amplia de las tareas y contenidos en torno a los cuales colaboran los profesores, aun cuando no tengan una conexión aparente con los procesos desarrollados en el aula, puede ayudar a generar relatos más próximos a la interpretación de los protagonistas, así como a explicar por qué esos otros contenidos que *sí* suele contemplar la investigación *no* los contemplan los profesores cuando interactúan con sus compañeras y compañeros.

El contenido de este artículo recoge algunos de los resultados de un estudio etnográfico, actualmente en curso, sobre las concepciones y posibilidades de la colaboración docente en cuatro centros de primaria de la provincia de Sevilla. En este estudio se trata de dar respuesta a algunas de estas ausencias identificadas en la investigación sobre colaboración docente, primando para ello las interpretaciones y concepciones que los mismos profesores elaboran sobre las dinámicas colaborativas en las que toman parte durante su trabajo diario. En concreto, los resultados que aquí se exponen y discuten están relacionados con el análisis de los *espacios* que los docentes construyen y «ocupan» para el desarrollo de sus relaciones de trabajo colaborativo, y de modo más específico, con uno de ellos, de carácter formal: los equipos de ciclo.

Con respecto a la cuestión de los espacios, la literatura sobre colaboración docente ha prestado la mayor parte de su atención al estudio de la colaboración a nivel de centro y en contextos de trabajo formales (Clemente, 1999). Partiendo de una concepción más o menos asumida del centro como lugar de cambio (Escudero, 1990), la mayoría de los trabajos se han centrado en analizar culturas colaborativas o comunidades profesionales como un rasgo extensible al conjunto del centro escolar como organización *monocultural*. Por otro lado, la reducción de las tareas colaborativas a la que me refería antes implica, necesariamente, una restricción en los espacios pensados para la colaboración.

Con el desarrollo de la idea de «subculturas» en el campo de la organización educativa, y la realización de estudios sobre los departamentos de secundaria (Grossman y Stodolsky, 1994; Siskin, 1991, 1994b) o en las *middle schools* (Crow y Pounder, 2000; Kruse y Louis, 1997), algunos trabajos han comenzado a poner en cuestión la idea del centro como una cultura colaborativa. Entre nosotros, un trabajo que contempla este argumento es el de González (1999). A nivel empírico, también hay estudios que han comenzado a explorar la idea de cultura colaborativa como propiedad de ciertos subgrupos de la organización. Busher y Blease (2000), por ejemplo, estudian las culturas colaborativas de distintos departamentos de ciencias. En el caso de los centros de primaria, sin embargo, las asunciones de homogeneidad cultural están más asentadas, y la idea de que la colaboración puede vincularse a determinados espacios organizativos y/o grupos de referencia ha sido poco explorada.

En la investigación que aquí se describe, el estudio de uno de los espacios colaborativos que los docentes participantes «habitan» en sus respectivos centros –los ciclos educativos– ha permitido poner de manifiesto algunas de estas contradicciones y limitaciones. Después de contextualizar la investigación en cuanto a la metodología utilizada y los profesores participantes, en este artículo se analizan los principales patrones recurrentes que definen el trabajo dentro de los ciclos estudiados, y se exploran las distintas conformaciones culturales que adquieren estos mismos ciclos en los centros participantes. En concreto, el análisis de los datos ha permitido distinguir entre cuatro configuraciones distintas que, a modo de subculturas, operan definiendo concepciones y posibilidades de colaboración en el trabajo diario de los profesores. El artículo concluye con una lectura de los datos que desafía la visión, ampliamente asentada, de las escuelas de primaria como instituciones culturalmente homogéneas, y sugiere una aproximación al trabajo docente que tome en consideración el estudio de las instituciones educativas desde una perspectiva subcultural.

EL ESTUDIO: METODOLOGÍA Y PARTICIPANTES

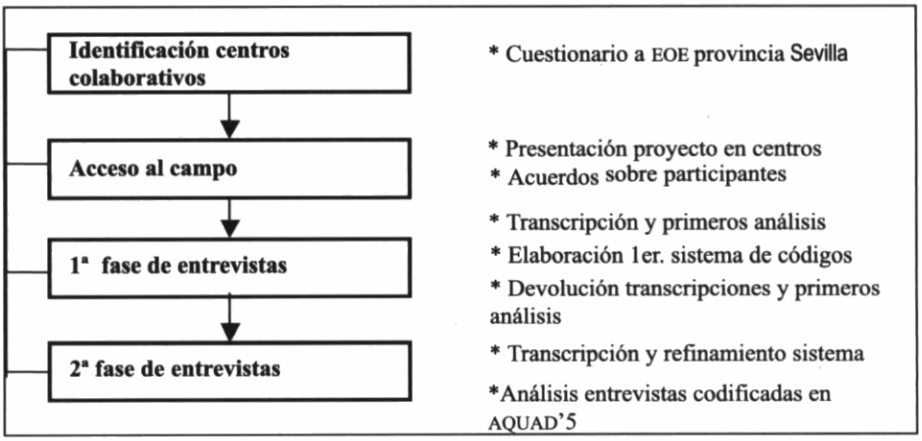
La selección de los centros que finalmente han participado en este trabajo de investigación se realizó a través de los equipos de orientación educativa. Con objeto de poder identificar centros que de algún modo destacasen por el desarrollo de dinámicas colaborativas a nivel institucional, se elaboró un breve cuestionario que posteriormente se distribuyó a los 30 EOE de la provincia de Sevilla. En este cuestionario se recogían los principales rasgos que la literatura sobre *culturas colaborativas* (Nias y su equipo, 1989, 1992, 1994; A. Hargreaves, 1992, 1994) y *comunidades profesionales* (Bryk, Camburn y Louis, 1997; Hord, 1998; Lonnquist y King, 1993; Louis y Kruse, 1995; Louis, Marks y Kruse, 1996; Lynn, 1994; Newman, 1994; Rowan, 1991; Sykes, 1991) utiliza para definir los centros educativos próximos a un perfil colaborativo. En el cuestionario se solicitaba la colaboración de cada EOE para que identificase centros en su zona respectiva que presentase algunos de estos rasgos o todos ellos.

Una vez devueltos los cuestionarios, se inició una primera toma de contacto con los centros señalados por los equipos de orientación educativa. Transcurrida esta primera fase de presentación y consulta, fueron cuatro los centros que finalmente accedieron a tomar parte en la investigación. Aunque en el diseño original del proyecto se solicitaba la colaboración de un miembro del equipo directivo y algún representante de cada ciclo educativo para cada centro, el número final de participantes y sus respectivas responsabilidades variaron de un centro a otro en función de las posibilidades de compatibilidad horaria del profesorado y de su disponibilidad a participar en las entrevistas.

De los 24 profesores que finalmente han participado en la primera fase del trabajo de campo, a la que corresponden los resultados que aquí se describen, tan sólo se han utilizado para realizar este informe las entrevistas mantenidas con 11 de ellos. Se ha tratado de mantener, en cualquier caso, la proporción de participantes por cada centro y su representatividad en cuanto a las distintas perspectivas aportadas, las responsabilidades desempeñadas, y los diversos grados de experiencia alcanzados en relación con la trayectoria profesional de cada uno de ellos.

Con cada uno de los participantes se mantuvieron dos entrevistas, sobre la base de un guión genérico. Las entrevistas, pues, tuvieron un carácter semi-estructurado, si bien en la mayor parte de los casos las conversaciones adoptaron durante su transcurso un tono informal, y las temáticas de discusión un carácter emergente.

CUADRO I
Fases del proceso de investigación



Antes de iniciar la segunda fase de entrevistas, a cada uno de los participantes se le entregó una copia de la transcripción literal de la conversación mantenida con él o ella durante la primera fase, junto con una síntesis de la misma donde se sugerían algunas posibles interpretaciones y conclusiones relativas a los tópicos abordados. Al iniciar cada una de las segundas entrevistas, a los participantes se les dio la oportunidad de modificar tanto el contenido de las conversaciones previas como el de las interpretaciones elaboradas a partir de ellas. Tan sólo en uno de los casos se solicitó omitir una información aportada durante el transcurso de la primera entrevista. Las conversaciones mantenidas durante esta segunda fase fueron también, como en el caso de las anteriores, grabadas en audio-casete y transcritas después de modo literal. La duración media de las entrevistas fue de unos 60 minutos para la primera fase, y de 45 minutos para la segunda.

Conforme se fueron realizando las entrevistas, éstas estuvieron sujetas a un proceso de reducción de datos que comenzó con las mismas tareas de transcripción. Antes de comenzar la segunda fase de entrevistas en cada centro, la lectura de las distintas transcripciones se utilizó no sólo para elaborar las síntesis interpretativa que recibió cada participante, sino también para confeccionar un primer sistema provisional de categorías que orientase su posterior análisis. Una vez elaborado el sistema de categorías definitivo, el análisis de los datos se realizó a través del soporte informático del programa para análisis cualitativo AQUAD *Five* para *Windows*. Puesto que no se han establecido relaciones causales o recuentos numéricos, su aplicación para el tipo de análisis realizado se ha limitado a la asignación de códigos a cada unidad de significado y a su posterior recuperación por categorías individuales o agrupadas en torno a dimensiones, según el caso.

LOS CICLOS COMO ESTRUCTURAS COLABORATIVAS FORMALES

En los cuatro centros participantes los ciclos educativos se configuran como estructuras formalmente establecidas en las que la colaboración docente está presente a distintos niveles. En términos generales, los distintos ciclos de los centros estudiados

representan espacios formales que brindan ciertas posibilidades estructuradas para el trabajo colaborativo, mediante el desarrollo de una serie de tareas que no suelen variar considerablemente de unos ciclos a otros o incluso entre centros. Por otro lado, estos mismos ciclos también funcionan en los distintos centros como estructuras que en cierto modo «encierran», restringiendo el ámbito y el alcance del propio trabajo docente, estableciendo límites a las posibilidades de acuerdo y colaboración, y debilitando la visión de conjunto que desde dentro de cada uno de ellos puede obtenerse con respecto al centro y su funcionamiento global. Los ciclos, pues, constituyen estructuras formales que promueven a la vez que coartan las posibilidades de colaboración entre el profesorado del centro.

Junto a estos atributos más o menos comunes identificados en los cuatro centros participantes, al menos en dos aspectos es posible detectar importantes variaciones y matices:

- Dentro de un mismo centro o en centros distintos, no todos los ciclos tienen la misma importancia en cuanto a su capacidad para configurar el trabajo docente, proporcionar oportunidades para la colaboración y definir el nivel de identificación y vinculación profesionales de cada profesor.
- Además de las diferencias encontradas en el interior de cada centro entre unos ciclos y otros, pueden establecerse variaciones genéricas entre los distintos centros en cuanto al modo de concebir el trabajo dentro de los ciclos y a sus pautas generales de funcionamiento.

Patrones recurrentes para el funcionamiento de los ciclos

A pesar de estas divergencias, como he señalado más arriba, el trabajo dentro los ciclos presenta una serie de pautas comunes más o menos invariables. Esto ocurre con respecto al tipo de tareas que los ciclos entienden como propias y en las que invierten el tiempo formalmente reservado para el trabajo por ciclos. En todos los centros visitados, por ejemplo, los ciclos son los encargados de realizar una programación académica general en los días previos a que se inicie el curso escolar, así como de proceder a su revisión cuando éste toca a su fin:

> ... los primeros quince días de septiembre nos vemos aquí todos los días, hacemos una temporalización del curso, vemos las semanas con las que contamos cada trimestre – eso es lo primero que hacemos.
>
> (Profesora centro 2, 2ª entr.)

> Siempre tenemos el plan anual. [...] Y entonces, nos reunimos a principios de septiembre todos otra vez y lo revisamos. Miramos la memoria: qué hemos conseguido, qué no hemos conseguido, qué hemos logrado, en qué hemos fallado, en qué nos hemos equivocado, cómo podemos corregir en qué nos hemos equivocado. Y en septiembre hay todos los años una revisión. [...] Y eso sí, para eso el grupo funciona.
>
> (Profesor centro 3, 1ª entr.)

Junto a la elaboración y revisión del plan anual, el otro gran núcleo de trabajo común en los ciclos gira en torno a la organización de actividades extraescolares y complementarias. En este caso, además de su planificación a principios de curso, los ciclos suelen reunirse durante el año escolar con objeto de distribuir responsabilidades y coordinar los detalles relacionados con la puesta en marcha de tales actividades. En todos los centros participantes está presente esta función de los ciclos:

> Los ciclos son los que organizan, por ejemplo, todas las excursiones, actividades extraescolares...
>
> (Profesor centro 2, 1ª entr.)

> (El ciclo se ocupa de) las actividades en las que tengamos que intervenir todos. Actividades, por ejemplo..., pueden llegar el día

de la paz, los días estos así, pues entonces tenemos que coordinarnos, porque entonces sí que hacemos todos las mismas actividades.

(Profesora centro 4, 1ª entr.)

... también hay otros temas muy puntuales que hay que tratarlos en ciclos por las circunstancias que sean. Por ejemplo, que viene la semana cultural. Pues venga, vamos a prepara en ciclos qué es lo que se va a hacer, cómo lo vamos a organizar y demás. Que viene... las navidades; pues cómo vamos a organizar la fiesta de esto. Ahora, la fiesta de fin de curso; pues cómo vamos a organizar la fiesta de fin de curso, cuándo se van a dar las notas... Todo eso se trata en el ciclo.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

Los ciclos, por tanto, definen estructuras para el trabajo en equipo del profesorado en torno a dominios más o menos estables que se reiteran en las distintas instancias analizadas a modo de patrón fijo. Aunque en determinados ciclos las posibilidades del trabajo conjunto se extienden también a otros ámbitos, en buena parte de los casos el trabajo dentro del ciclo comienza y acaba justo aquí:

A principio de curso (los ciclos) se reúnen muchísimo... La actuación del ciclo es fundamentalmente a principio del curso, que es donde se coordinan... Todo lo que es el plan de centro viene por ciclo, es donde hay que coordinarnos. A final de curso también para hacer la memoria de todo esto.

(Profesor centro 2, 1ª entr.)

(El ciclo trabaja) más que nada en las otras actividades que en las puramente de áreas.

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

Entonces, si tenemos en cuenta que el mayor peso del trabajo en el ciclo se concentra en torno a la programación general, a la que suele concedérsele en la mayoría de los casos un carácter burocrático, y a encuentros puntuales a lo largo del curso para la organización de actividades determinadas desde instancias superiores (equipo directivo, delegación educativa...), nos encontramos con que la función del ciclo tiende a limitarse a «todo lo que se sale de lo que es tu trabajo de aula» (Profesora centro 4, 1ª entr.), quedando generalmente intacto lo que constituye el núcleo del trabajo docente, es decir, aquellos aspectos didácticos y organizativos más vinculados a los procesos de aula. En estos casos, el trabajo colaborativo dentro del ciclo se reduce a su mínima expresión.

Además de los contenidos comunes que constituyen el núcleo del trabajo dentro de los ciclos, un patrón recurrente en la mayor parte de los casos analizados es el que se relaciona con el predominio del nivel sobre el ciclo como estructura de trabajo. Atendiendo a los testimonios de los participantes, puede afirmarse que el ciclo funciona como estructura formal cuya razón de ser se agota en los cometidos puntuales que acabo de definir. Más allá de estos contenidos, y en algunos casos incluso para éstos, el devenir cotidiano transcurre dentro de los márgenes del nivel y de los ámbitos de actuación conjunta que se establezcan dependiendo de la relación definida dentro del mismo. El ciclo, pues, tiene un carácter más formal y menos operativo; sus funciones se circunscriben a un territorio mucho más delimitado y con un impacto sensiblemente menor en la práctica diaria:

(Funcionamos) más a nivel de nivel. Pero claro, cuando hay actividades así comunes, complementarias, extraescolares y eso sí que lo hacemos más a nivel de ciclo.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

... el ciclo, vamos, nos reunimos y eso, pero más que todo son los niveles paralelos. Los niveles paralelos son los que funcionamos más. También por las circunstancias del colegio, que estamos tan divididos en pabellones[...]. El nivel (me aporta) más que el ciclo.

(Profesora centro 2, 2ª entr.)

... funciona más que nada a nivel de curso, a nivel de... al mismo nivel [...]. Yo diría que de uno a diez, es diez dentro del nivel, y de

uno a diez en el ciclo, pues a lo mejor es cinco, o... Baja mucho, ¿no?, baja mucho [...]. No tenemos tanta iniciativa como ciclo, que como nivel [...] porque yo estoy todo el día con el pensamiento «nivel», mi clase y la de mi compañera [...]. Y debería de dar el salto al ciclo. Yo ahí me atribuyo mucha culpa.

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

Por otro lado, si bien el ciclo no suele tener el potencial suficiente como estructura formal para incidir sobre la práctica en el aula, sí que actúa como tal estructura reduciendo la visión global que desde ella se puede tener con respecto al funcionamiento del centro, y mermando las oportunidades formales de colaboración vertical. En este sentido, el ciclo tiene cierto poder envolvente, cierta capacidad referencial e identificativa que limita a sus fronteras el ámbito de actuación conjunta de los docentes. Más allá de la «salud» y utilidad de los equipos de coordinación pedagógica (ECTP), que en cada centro comporta matices distintos, éstos suelen percibirse como estructuras de carácter informativo y representativo, y por tanto insuficiente para asegurar una adecuada coordinación inter-ciclos. Este hecho se acusaba en todos los centros participantes:

(El hecho de que nos concentremos mucho en el trabajo por ciclos) puede hacer (que perdamos la visión de centro). Es más, puede hacerlo porque yo creo que se está perdiendo. No es que puede hacerlo, es que se está perdiendo. Porque además nos lleva..., nos da lugar a este tipo de enfrentamientos tontos y absurdos.

(Profesor centro 3, 2ª entr.)

Para tener una visión de centro, tú te tendrías que salir de tu propio ciclo y ver cómo va el centro, y tener esa visión global. Si tú te estancas en tu ciclo y te acomodas en él, la visión del centro la pierdes. O tienes la que te dan. Y entonces, ya no es una visión tuya.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

... te encierras demasiado en el ciclo y pierdes un poco la perspectiva de los demás. La verdad es que sí, que yo sé poco lo que hacen los demás.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

Cambiaría lo mismo, pues que funcionase más los ciclos en cuanto al paso de un ciclo a otro; y la coordinación, que uno sepa por dónde va el ciclo anterior y el ciclo posterior. Esa información creo que falla un poco aquí.

(Profesor centro 1, 2ª entr.)

A lo mejor el mayor problema es que no se coordinan entre ciclos; que si nos llegáramos a coordinar más entre ciclo, quizá el niño que entra en el ciclo tendría menos problemas.

(Profesor centro 1, 2ª entr.)

El poder estructurante del centro

Sin embargo, no es posible sostener que el funcionamiento de los ciclos en los distintos centros, y aun en un mismo centro, sigue un patrón más o menos homogéneo. Una primera diferencia básica en la que las divergencias se dan entre centros distintos tiene que ver con la frecuencia con que los ciclos suelen reunirse y el grado de estructuración de las tareas que se les asigna. En al menos dos de los centros participantes, justamente aquéllos en los que el trabajo en los ciclos se limita a los contenidos mínimos descritos más arriba, el ritmo de las reuniones viene determinado por la necesidad de realizar las tareas que puntualmente se les van encomendado:

(La frecuencia de las reuniones) depende de si hay mucha..., en ese trimestre hay más actividades o menos actividades (extraescolares y/o complementarias) [...]. Entonces, depende de lo que haya, de las cosas que haya o no haya, pues nos reunimos más o menos.

(Profesora centro 4, 1ª entr.)

En estos casos, las horas de exclusiva suelen destinarse a encuentros con los padres o a otro tipo de reuniones, salvo en aquellas ocasiones en las que al ciclo se le asigna alguna tarea de orden prioritario.

Las reuniones de ciclo son, pues, el elemento que siempre puede suprimirse o postergarse en presencia de otras prioridades, lo cual sugiere también una idea aproximada del tipo de tareas que en ellas se realizan y de la importancia relativa que se les concede:

> El ciclo se tendría que reunir también una vez a la semana. Las reuniones serían de cinco a seis, (pero...) en realidad los ciclos se mueven bastante, se mueven... casi semanalmente. Si alguna semana porque hayamos tenido tutorías, que eso es siempre, no se puede quitar; si hay claustro, y además hay grupo de trabajo, a lo mejor el ciclo no se ha podido ver esa semana, aunque sea semanalmente, porque hemos tenido un claustro, hemos tenido un consejo escolar... En fin, que hay mucho movimiento.
>
> (Profesor centro 2, 1ª entr.)

> Tampoco te vayas a pensar que son reuniones estrictas, serias, que nos ponemos... No, llega el martes por la tarde, venimos. ¿Que no hay ninguna cosa que preparar?, pues unos reciben a sus padres, otros a los suyos. ¿Que hay algo que preparar?, pues en cuanto que terminamos las tutorías, «oye que cuando acaben las tutorías tenemos que hacer esto», pues entonces nos vemos un ratillo.
>
> (Profesora centro 4, 1ª entr.)

En los otros dos centros, el contenido de las reuniones y su periodicidad están sujetos a un funcionamiento más estructurado y sistemático, aunque en cada caso debido a factores distintos. En el centro 1, la constitución de un grupo de trabajo común para todo el centro, que tiene por objeto la elaboración del PCC, viene definiendo la dinámica de trabajo de los ciclos desde hace algunos meses:

> ...a nivel de tercer ciclo últimamente pues estamos funcionando... que estamos haciendo lo del proyecto curricular, y claro le estamos dedicando a eso un tiempo...
>
> (Profesor centro 1, 1ª entr.)

Prescindiendo de la elaboración del PCC, que durante los meses en los que se visita el centro ocupa la labor de los ciclos de modo exclusivo, lo habitual en el centro es que los ciclos se reúnan con cierta frecuencia, porque «siempre hay cosas que hacer, digamos hay que preparar una celebración, o hay que hacer algún documento, o hay que hablar en el ciclo de algo». (Profesor centro 1, 1ª entr.). El considerable volumen de actividades complementarias que organiza y desarrolla el centro justifica de modo importante el ritmo de trabajo de los ciclos. Uno de los profesores, coordinador del grupo de trabajo de los PC, reiteraba esta misma idea:

> Ahora mismo estamos centrados básicamente en eso (en el PCC) [...]. Pero el ciclo trabaja... pues se suele hacer una reunión el lunes con lo que el ciclo debe trabajar el martes, cuando hay algo.
>
> (Profesor centro 1, 1ª entr.)

En el otro centro, los ciclos tienen unas áreas de trabajo definidas y programadas que les hacen tener entidad propia como estructura de trabajo colaborativo. En este caso, cada ciclo decide y prioriza a principios de curso los centros de interés sobre los que va a trabajar durante el año escolar, y periódicamente recibe una programación elaborada por el jefe de estudios donde se recogen esos mismos centros de interés, secuenciados y distribuidos temporalmente, con objeto de sistematizar el trabajo de los ciclos:

> A primeros de curso elegimos sobre tres temas básicos que vamos a trabajar a lo largo del curso. [...] ya el jefe de estudios te dice lo que tienes que hacer; me da un plan de trabajo para todo el mes [...]. Nos recuerda a lo que nosotros nos habíamos comprometido a principios de curso, que era en estos temas que te he dicho.
>
> (Profesora centro 3, 2ª entr.)

Los ciclos como subculturas: distintos tipos

El trabajo dentro de los ciclos difiere no sólo en función del grado de estructuración

de las reuniones que se mantienen y de las tareas que se desarrollan, el cual viene determinado en gran parte por factores de carácter institucional que inciden sobre cada uno de los ciclos. Hay, además, un elemento cultural, que depende fundamentalmente de variables relacionales y otras vinculadas a ideologías profesionales, que ejerce un poder definitorio decisivo en las posibilidades que el ciclo brinda como espacio colaborativo. En este sentido, aun dentro de un mismo centro, cada ciclo conforma una subcultura propia, identificable por el grupo y desde fuera del mismo, que define los límites de la naturaleza y el alcance del trabajo colaborativo que es posible desarrollar dentro de él. En algunos casos, la cohesión interna del grupo puede llegar hasta el punto de que sus propios rasgos identificativos se definen en contraposición con la cultura institucional más amplia del centro. Curiosamente, uno de los ciclos se definía a sí mismo como el «grupo de los disidentes» (Profesor centro 3, 1ª entr.) en relación con el resto del claustro, por su capacidad para tomar decisiones consensuadas dentro del grupo y defenderlas de modo unánime ante el resto de los profesores y de la comunidad educativa del centro.

El clima de relaciones dentro del ciclo constituye un factor importante para crear un caldo de cultivo propicio a que se den este tipo de condiciones colaborativas, pero por sí mismo no es suficiente ni determinante. Es necesario que converjan, además, aspectos relacionados con las disposiciones personales a la colaboración y cierta afinidad en cuanto a las concepciones individuales sobre la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo docente, las funciones de la escuela, etc.

En algunos casos, como el que se refiere en el siguiente fragmento, un buen clima relacional dentro del ciclo sí va acompañado de ciertos hábitos de trabajo colaborativo, pero el vínculo no es, evidentemente, ni causal ni lineal:

> ...yo creo que el ciclo, la verdad, que ha trabajo muy bien siempre. [...] Tú entras en una reunión nuestra y es que estamos todo el día riéndonos.
>
> (Profesor centro 1, 1ª entr.)

Luego, si es difícil concebir dinámicas de colaboración dentro de los ciclos en ausencia de relaciones personales más o menos cordiales, su simple presencia no asegura ni garantiza su constitución en un espacio colaborativo. Otra suerte de factores, más ligados a las actitudes personales y a las orientaciones ideológicas y metodológicas, funcionan como determinantes en este sentido. Uno de los profesores atribuía a estas condiciones el buen clima de trabajo colaborativo dentro de su ciclo:

> Fundamentalmente, para que un ciclo funcione bien es las ganas de trabajo y la capacidad de trabajo que tengan los profesores. Y lógicamente que tú, que los cuatro, los cinco..., los que estén sean personas que se apoyen entre sí y vayan todos a una. Porque en el momento en que hay una ruptura de alguien o de uno del ciclo, el ciclo va al garete. [...] Entonces, yo creo que es fundamental para que el ciclo funcione, primero que el profesorado esté unido –el profesorado del ciclo-, que aquí estamos muy unidos; y segundo, que vayamos todos a una.
>
> (Profesor centro 3, 2ª entr.)

En este sentido, es la constitución interna de cada ciclo –la red informal definida por las características personales y profesionales de los miembros que lo integran– la que finalmente decide cómo se orientan aquellos otros factores que intervienen en la dinámica institucional más amplia diferenciando unos centros de otros.

Utilizando como criterios básicos los niveles de cohesión interna y el grado de afinidad personal y profesional entre los miembros del grupo, he establecido la siguiente tipología de ciclos. A cada una de estas categorías puede adscribirse, al menos, uno de los ciclos estudiados. En otros casos, la asignación no es tan lineal bien por la falta de datos relevantes, bien

por el carácter discreto de las mismas categorías. No se trata, por otro lado, de una categorización exhaustiva, en el sentido de que no se recogen todos los tipos posibles o pensables; en ella tan sólo he tratado de identificar y agrupar los ciclos analizados en este estudio a partir de diversos rasgos emergentes y reiterativos. Su valor, más que como instrumento heurístico de categorización, consiste en sugerir factores que pueden estar determinando el funcionamiento interno de los ciclos según patrones de trabajo más colaborativos o más individualistas.

- **Ciclos fragmentados.** Lo que define a estos ciclos son sus escasos niveles de cohesión interna y de afinidad personal y profesional entre los individuos que lo integran. El carácter de fragmentación del ciclo no responde tanto a la presencia de luchas o enfrentamientos internos, en los casos identificados, al menos, no hay constancia de tales dinámicas, cuanto a que la falta de referentes personales y profesionales dentro del grupo actúa aislando a los individuos y a las prácticas que éstos desarrollan, y provocando en determinados casos la búsqueda de puntos de referencia y apoyo fuera del propio ciclo.
  Una profesora adscrita a un ciclo de estas características señalaba la falta de elementos comunes entre los miembros de su grupo como el principal motivo que explica la ausencia de cualquier rasgo de trabajo en equipo:

  > Lo que pasa (en mi ciclo) es que somos cuatro personas que no tenemos mucho en común, en general, no tenemos... Entonces, pues... vamos ahí apañándonos, haciendo cosas. Pero vamos, no es de los ciclos que funcione. Yo he estado en otros ciclos otras veces que han funcionado mejor, que hemos estado más de acuerdo.
  >
  > (Profesora centro 4, 1ª entr.)

- **Ciclos transigentes.** En estos ciclos el nivel de cohesión interna, sin llegar a ser elevado, puede alcanzar valores relativos. Los miembros pueden compartir entre sí cierta afinidad personal, pero difícilmente encuentran nexos de unión en cuanto a sus ideas y concepciones de la práctica profesional. Las relaciones dentro del ciclo son distendidas, lo cual ayuda a generar dosis de transigencia y, en cierto sentido, indiferencia con respecto a la práctica del compañero o compañera. Se admite que cada uno tiene su modo personal de trabajar y se reducen al mínimo los niveles de coordinación exigidos. El grupo puede funcionar como tal para aquellos ámbitos que no afectan directamente a la práctica en el aula.
  Una de las profesoras entrevistadas, por ejemplo, adscrita a un ciclo en el que el trabajo se limita a cuestiones meramente formales, valora el buen ambiente que define las relaciones personales dentro de su ciclo, pero caracteriza el funcionamiento del grupo de modo similar al que define a este tipo:

  > De entrada, nos llevamos bien, que eso es muy importante. No siempre los compañeros se llevan bien, chocan... Nosotros nos llevamos bien [...]. En cuanto a método de enseñanza, pues ahí él tiene sus truquillos y sus cosas que le gustan más porque le funcionan, y yo tengo los míos que funcionan más. Entonces, no somos personas de esas de estar todo el día haciendo lo mismo [...] en eso no nos metemos. [...] No tenemos problemas de estar en desacuerdo, porque es lo que te digo: cuando alguien se empeña en que hay que hacer algo... «Venga, lo que tú quieras... », y ya está. No discutimos, no tenemos...
  >
  > (Profesora centro 4, 1ª entr.)

- **Ciclos enquistados.** Puede tratarse de ciclos fragmentados o transigen-

tes, e incluso puede que entre sus miembros exista cierta afinidad profesional, pero además se reúnen una o varias circunstancias que añaden ciertos matices al funcionamiento del grupo. Entre estas circunstancias figuran el llevar compartiendo la pertenencia al mismo ciclo con los mismos compañeros durante muchos años, el encontrarse en una etapa avanzada del ciclo vital y de desarrollo profesional, o el adoptar concepciones sobre el trabajo docente que enfatizan los rasgos individualistas o que desvalorizan el trabajo colaborativo en torno a la práctica en el aula. Dos testimonios de centros distintos, uno en alusión a un ciclo ajeno y el otro referido al propio ciclo, sirven como ejemplo de este tipo:

> ...en el primer ciclo creo que hay una cosa muy curiosa, y es que llevan tantos años trabajando juntas, casi no tienen casi nada que decirse. Es decir, van a la par, son... van perfectas, es decir, prácticamente, por ejemplo, en lo que en cada nivel se va trabajando, pero ya está, surgen muy pocas cosas nuevas, ¿entiendes lo que te quiero decir o no?, hay menos eso... menos inquietud por... por eso. Son también, algunas son personas también ya más mayores, entonces, claro, ahí siempre pues cuesta más trabajo.
>
> (Profesor centro 1, 1ª entr.)

> Todos los que estamos en quinto y sexto [...] que como mínimo llevamos quince años juntos, que nada más con mirarnos sabemos ya lo que va a decir, lo que tiene que decir, lo que va a proponer y de qué manera lo va a llevar a cabo. Entonces no hacen falta muchas palabras. [...] Así que fíjate si necesitamos coordinarnos mucho. Así y todo nos reunimos, nos coordinamos, vemos... Pero que casi siempre se sabe a dónde va a llegar cada uno.
>
> (Profesor centro 2, 2ª entr.)

En este caso, el término «enquistado» lo he tomado prestado de uno de los profesores, que desde su experiencia en el centro contemplaba la necesidad de que el profesorado fuese cambiando periódicamente de grupo y de ciclo para evitar su acomodamiento en una práctica rutinaria e individualista:

> Si eso existiera (la rotación de cursos y ciclos), estaríamos todos mucho más abiertos, y no la gente enquistada. La gente está enquistada porque está en tercero y en cuarto, en tercero y en cuarto..., siempre en lo mismo, y de ahí no salen.
>
> (Profesor centro 3, 2ª entr.)

- **Ciclos colaborativos.** Este último tipo se caracteriza porque los miembros del grupo se encuentran relativamente cohesionados y comparten ciertos fundamentos de sus creencias personales y concepciones profesionales. La denominación de «colaborativo» constituye, en realidad, un término amplio que puede designar formas y grados de colaboración distintos dentro del ciclo. De hecho, tres de los ciclos analizados podrían incluirse en esta categoría, aunque las manifestaciones del trabajo colaborativo en cada uno de ellos comportan diferencias significativas. Por otro lado, el hecho de que el ciclo funcione en base a una cierta colaboración entre sus miembros no implica necesariamente que sus prácticas sean innovadoras y cualitativamente mejor – al menos no en mayor grado que en el resto de ciclos. El elemento principal que define a este tipo es un funcionamiento más colegiado con respecto a los otros tres tipos, derivado de la mayor afinidad entre sus miembros, pero el alcance de este modo de trabajo y sus implicaciones con respecto a la práctica individual en el aula

pueden ser de diverso signo y, en cualquier caso, dependen de otra serie de variables adicionales.

Uno de los profesores describía en estos términos el funcionamiento de su ciclo y el contenido del trabajo dentro de él:

> (En el ciclo trabajamos) muy bien, muy bien. Vamos parejos. A principio de curso preparamos los trabajos, preparamos la programación del año entero, y después procuramos, aunque tenemos siempre..., modificamos algunos contenidos, algunos objetivos, y la verdad que el ciclo trabaja bien. Nos reunimos todas las semanas, una hora o una hora y media por semana, y vemos si hay algún problema, si hay alguno que se haya quedado atrás o nos hemos quedado atrás.
>
> (Profesor centro 3, 1ª entr.)

En otro de los casos, el ciclo se percibe como un espacio estructurado en el que, si se reúnen ciertas condiciones, es posible un trabajo más colaborativo en torno a cuestiones tradicionalmente reservadas al ámbito privado de cada profesor:

> ...en el ciclo sí que es menos difícil cosas a nivel profesional, en el sentido de... No es que sea tampoco una cosa muy programada, muy estructurada y muy eso, pero ahí sí que nos metemos. Pero, claro, es que se da una circunstancia: [dos de los profesores] son compañeros desde mucho tiempo, y aunque son muy distintos, sí que van, digamos a una. Entonces, claro, todos los que nos vamos añadiendo, como además da la casualidad de que coincidimos bastante con ellos, pues nos vamos añadiendo a su carro.
>
> (Profesor centro 1, 1ª entr.)

Como señalaba más arriba, el verdadero interés de esta tipología no consiste tanto en que permite agrupar los distintos ciclos analizados en categorías más o menos estándares, cuanto en que se basa en criterios que sugieren condiciones que inhiben o fomentan el trabajo colaborativo dentro de los ciclos. Estas condiciones, sin embargo, son en sí mismas matizables, puesto que no logran explicar por sí solas el funcionamiento global de cada ciclo. El factor «tiempo de pertenencia al ciclo», por ejemplo, aunque importante, no es decisivo en ausencia de otras circunstancias. En uno de los ciclos, de hecho, dos de los miembros comparten su adscripción desde hace ocho años, y han desarrollado una relación colaborativa que en la actualidad sigue realizando importantes aportaciones a sus respectivas prácticas en el aula. Similarmente, en el resto de los casos los rasgos de cohesión interna y afinidad de los miembros, aunque influyentes, no bastan para explicar la presencia o ausencia de dinámicas colaborativas. Parece, pues, que otra serie de factores, más directamente vinculados a las concepciones personales que el profesorado sostiene en torno al trabajo docente, el individualismo y la colaboración, desempeñan un papel determinante en este sentido.

La tipología presentada también resulta interesante porque permite identificar patrones de funcionamiento de los ciclos más o menos comunes, aunque con sus correspondientes matices, en función del tipo con el que se relacionen. En los ciclos que pueden incluirse en alguna de las tres primeras categorías, la tendencia es a concebir las reuniones de ciclo como un mero trámite burocrático que hay que satisfacer, pero que no revierte en la práctica profesional individual de modo directo ni indirecto. Los siguientes fragmentos, aunque algo extensos, merecen la pena de ser citados por cuanto recogen las opiniones de tres coordinadoras de ciclos distintos que reproducen patrones de actuación similares:

> Yo, las reuniones de ciclo y todo eso, yo lo tomo como –y yo creo que todo el mundo lo toma así– como cosas meramente administrativas en las que hay que ponerse de acuerdo, y entonces vamos a ponernos de

acuerdo y ya está. Y, por ejemplo, si se va a hacer tales actividades, pues vamos a ponernos de acuerdo en las actividades y ya está. Se aceptan las actividades, o se acepta el sistema, y luego ya cada uno lo aplica según sus criterios.

(Profesora centro 4, 2ª entr.)

... a la gente hay que arrearla y decirle, «¡Chiquillo, venga que nos vamos a reunir!», «Venga, a ver, qué vamos a hacer hoy. Venga, pues vamos a revisar los contenidos del Área de Lengua», «¡Ofú, pero si eso ya se hizo el año pasado!», pero bueno, hay que hacerlo, porque yo luego tengo que hacer un acta. [...] luego nosotros hacemos lo que nos da la gana, en el ciclo. Yo muchas veces me invento las actas. [...] Que aquí somos ya todos muy mayores, y... al lío, que ya está, sabemos muy bien ya lo que hacemos.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

Nosotros, cuando nos piden papelitos y cosas, que no nos gusta a ninguno lo que es el papeleo, y de hecho, opinamos muchos que muchas veces en papelitos y en tonterías se nos va mucho tiempo que lo pierdes de preparar otras cosas. Pero bueno, cuando el papá, como le decimos, nos manda, nosotros muy obedientes preparamos nuestros papelitos. Eso sí, muchas veces nos hartamos de reír, porque hay veces que muchos papelitos lo que hacemos es copiar, y.., «¡Venga, vamos a cambiar para que no se note!», y empezamos a coger palabras y las cambiamos, y vamos poniendo sinónimos, y tenemos unos pitorreos [...] cuando llega la hora de las programaciones generales, cuando llega..., ahora por ejemplo, llega la hora que tienes que revisar el plan de centro, que tienes que revisar los objetivos, si los has conseguido o no lo has conseguido... Cuando todo eso, tenemos nuestros cachondeítos y nuestras cosas, porque en verdad muchas veces son puras formalidades que tampoco...

(Profesora centro 4, 1ª entr.)

En los ciclos que he categorizado dentro del tipo «colaborativo», en cambio, es habitual encontrar patrones de respuesta diferentes ante el mismo tipo de tareas. Uno de los profesores describía en estos términos cómo suele transcurrir una reunión de revisión dentro de su ciclo:

Entonces, a partir de ahí dices: «Bueno, ¿hemos conseguido los objetivos planteados?» - lo que te he dicho antes. Primero - te hablo de primero y de segundo - esos objetivos que te he comentado, ¿se han conseguido?, sí; no se han conseguido, ¿por qué?, ¿en qué hemos fallado?, «Pues hemos fallado en esto, en esto y en esto»; «¿Qué vamos a hacer los de este año?», «Pues mira, las circunstancias de este grupo, que por ejemplo, en vez de ir todos hay tres que no saben... ha pasado por esto». Entonces, se habla, y se dice: «Pues nos hemos equivocado en este objetivo. Vamos a quitar este objetivo, que era demasiado amplio, vamos a bajarlo»; o al revés: «Este objetivo es demasiado bajo... ».

(Profesor centro 3, 1ª entr.)

Que se busque un mayor rendimiento a la reunión no significa que no se perciba el componente burocrático que muchas de estas tareas pueden comportar. En otro ciclo de tipo «colaborativo», uno de los profesores reconocía el carácter burocrático que sigue restringiendo buena parte del trabajo dentro del ciclo:

(En el trabajo del ciclo) la burocracia, digamos, en ese sentido se lleva la palma. Es decir, ahora por ejemplo el PCC. El PCC, que estamos hasta aquí, y que si lo terminamos lo vamos a terminar por los pelos, es una cuestión meramente burocrática. O sea, en los ciclos lo que se ha podido decir es: «Vamos a poner las cosas de esta manera», para que todos digamos y lo pongamos de la misma manera. [...] O sea, si por ejemplo se ha hablado de los objetivos, no se ha discutido sobre los objetivos, se ha discutido sobre el aspecto formal de los objetivos, es a lo que da tiempo... [...] Pero probablemente lo único que se puede hacer es que todo tenga la misma forma. No se va a discutir... porque es que no va a haber tiempo, no lo va a haber.

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

Lo característico de estos ciclos, sin embargo, es que se reconoce que más allá de la función administrativa de las tareas

que desempeña el grupo es posible sacarles un rendimiento de cara a la práctica de los distintos miembros, y que en todo caso el grupo tiene valor en sí mismo como plataforma para el intercambio de ideas y el enriquecimiento mutuo, aunque sea en el contexto de este tipo de tareas. En este sentido, el trabajo dentro del grupo suele discurrir en un ambiente más informal, que es el que tiende a permitir el intercambio colaborativo *a pesar* de la naturaleza de las tareas formales que se deban desarrollar:

> En el segundo ciclo, en las reuniones, nos quedamos hablando, aunque sea de la familia de uno... Pero en ese tipo de historias surgen cosas. Es decir, igual que se habla, por ejemplo, de lo que he hecho este fin de semana, se habla también de mi clase, se habla también de lo que he hecho, se habla también de esto, muchas veces sí... en tono de humor, en plan informal, pero... surgen cosas. Mientras que si, bueno, tu reunión es un mero trámite burocrático, pues no da lugar a que surjan esas cosas.
>
> (Profesor centro 1, 1ª entr.)

> Es decir, los cuatro profesores, más los dos especialistas, todos los martes, siempre intercambiando... Algún día te tomas un café y no haces nada, pero sí es interesante, porque siempre, aunque estés tomándote el café, algo se habla, algo se comenta. Y siempre hay un punto de trabajo, es decir, que nunca venimos con el punto libre. [...] Pero si un martes venimos y decimos «Vamos a tomar café, y vamos a hacer...», pero siempre algo hay, aunque sea revisar los puntos.
>
> (Profesor centro 3, 1ª entr.)

Por otra parte, muchas veces la coordinación tiene lugar fuera de los espacios formales reservados para el encuentro dentro del ciclo, desarrollándose en episodios puntuales y esporádicos, de modo informal, pero con mayor continuidad, espontaneidad y naturalidad. En algunos casos, estos encuentros informales permiten abordar cuestiones organizativas que revisten cierta urgencia, sin necesidad de recurrir a la reunión formalmente estructurada o de que estén presentes todos los miembros. El ciclo funciona entonces en cierto modo «apagando fuegos», resolviendo, conforme surgen, aquellas cuestiones que distraen la atención del trabajo verdaderamente relevante – aquél que cada uno desarrolla de modo individual dentro del aula:

> Tampoco te creas que hacemos muchas reuniones, porque el día a día lo haces en el recreo, te ves, y si tienes que comentar algo lo comentas. [...] si llega un día que es una cosa rápida y hay que solucionarla a la hora del recreo, se hace a la hora del recreo.
>
> (Profesora centro 4, 1ª entr.)

Pero en otros casos, vinculados de algún modo a la categoría de «ciclo colaborativo», la coordinación constituye más bien una cuestión de hábito –cultural, si se quiere– por lo que cualquier encuentro informal se aprovecha potencialmente para el intercambio de ideas, el sondeo de sugerencias o la revisión de determinadas cuestiones. Uno de los participantes, refiriéndose a un ciclo distinto del suyo –el de infantil– denominaba significativamente a este patrón de conducta «hacer labor de ciclo» (Profesor centro 1, 1ª entr.). También en el ciclo de infantil, pero en otro de los centros participantes, una profesora describía un modo de funcionamiento similar:

> (Nos solemos ver) los martes, por la mañana antes de llegar, es decir, en cuatro ratos. Si en la hora de recreo no hablamos, «Que vamos a hacer esto y lo otro, ¿qué os parece?»; o entramos en la clase, «Mira, que se nos ha ocurrido tal cosa, ¿qué os parece?»; en los pasillos; los martes..., siempre cuando tenemos ocasión.
>
> (Profesora centro 3, 2ª entr.)

Finalmente, conviene matizar que la diferencia entre ciclos transigentes y colaborativos puede ser, en determinadas ocasiones, más de grado que de cualidad. Esto es, la mayor afinidad profesional e ideológica entre los miembros de un ciclo colaborativo permite una frecuencia más alta de intercambios, pero éstos no implican

necesariamente una opción explícita y compartida por des-privatizar la práctica individual en todas sus dimensiones para someterla al escrutinio de los compañeros y compañeras. En este sentido, podría ser útil distinguir –dentro de este tipo de ciclos– entre los que tienen una orientación más *colaborativa*, en los que los miembros experimentan una interdependencia con respecto a su práctica profesional, y aquéllos con una orientación simplemente *cooperativa*, en los que la atmósfera de congenialidad permite una mayor disposición a compartir problemas y establecer acuerdos[2].

A MODO DE SÍNTESIS

En la mayoría de los casos, el trabajo dentro del ciclo comienza y acaba en tareas de orden burocrático y organizativo que se desarrollan de modo puntual y al margen de los procesos de aula. En este sentido, los ciclos no suelen tener una función pedagógica propiamente dicha, y en los pocos casos en los que es posible establecer algún tipo de relación de trabajo colaborativo su impacto no siempre se extiende al aula, o lo hace de modo indirecto.

Donde sí suele establecerse una relación de trabajo con un nexo de unión más estrecho con los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula es dentro de los niveles o cursos paralelos, en los que la vinculación puede abarcar desde la coordinación sobre mínimos y con carácter puramente formal, hasta el establecimiento de pautas informales de trabajo colaborativo.

No obstante, el funcionamiento de los distintos ciclos no está sujeto a pautas homogéneas, y sus posibilidades como espacio para el trabajo colaborativo dependen tanto de factores institucionales que operan en el centro en su conjunto, como de factores internos al mismo ciclo. En este sentido, se puede afirmar que el funcionamiento de los ciclos como estructuras de trabajo conjunto depende a la vez de procesos de heterorregulación –externos al ciclo– y de autorregulación –internos al ciclo–. No por obvio debe soslayarse, sin embargo, que este análisis resulta incompleto en la medida en que los procesos de heterorregulación no contemplan las imposiciones estructurales y temporales que se derivan de las instancias administrativas que regulan el funcionamiento de los ciclos y que, probablemente, ejerzan un

(2) En su trabajo sobre los departamentos de secundaria como «ámbitos de conocimiento», Siskin (1994b) establece una categorización de los distintos departamentos que estudia utilizando el doble criterio de «grado de inclusión» de los miembros del departamento y «nivel de compromiso» de cada uno de ellos con una tarea colectiva. A partir de estas dos dimensiones, Siskin distingue entre departamentos como comunidades sociales «vinculantes», «envolventes», «fragmentadas» o «divididas». La mayoría de los departamentos de su estudio se incluyen dentro de la categoría de «envolventes»: los profesores son miembros de un departamento cohesivo, comparten preocupaciones y actúan juntos para coordinar y apoyarse mutuamente en sus esfuerzos. Definido en estos términos, un departamento «envolvente» compartiría rasgos con lo que aquí he denominado un ciclo «colaborativo». Atendiendo a la descripción de Siskin, en ese tipo de departamentos son las preocupaciones individuales y no las metas colectivas las que guían las decisiones que se toman, y los intercambios colaborativos que puedan tener lugar comportan un coste mínimo sobre la autonomía individual de cada docente. La enseñanza, en sus palabras, «no es privada [...] pero tampoco es totalmente pública. No es elevada al escrutinio colectivo ni a las demandas de lealtad de metas colectivas». (p. 101). Es por eso que, en ausencia de un compromiso con una tarea común vinculante, ella prefiere hablar en estos departamentos de cooperación antes que de colaboración. Más allá de los paralelismos que se puedan establecer entre la clasificación de Siskin y la que aquí presento, que por lo demás tampoco son numerosos, su trabajo es interesante por la concepción que esta autora desarrolla en relación a las divisiones departamentales, entendidas como «mundos sociales» que con frecuencia determinan «la gente con la que se trabaja más estrechamente y el grupo social del que se es miembro» (p. 96), y que configuran distintos tipos de ambientes y de culturas dominantes.

poder estructurante no sólo directo, sino también indirecto, acotando las funciones pensables para estas unidades organizativas y sus márgenes de maniobra.

Por otro lado, las pautas de funcionamiento que operan a nivel de centro no tienen un impacto directo y unidireccional sobre los distintos ciclos. En este sentido, cada ciclo posee ciertos rasgos de trabajo diferenciales que, a modo de subcultura, reconstruyen, que no reproducen, la cultura institucional del centro en función de una serie de factores internos.

Las conversaciones con los profesores sugieren que, justamente porque es en los ciclos donde se supone que debe desarrollarse el trabajo conjunto relacionado de modo más directo con los procesos didácticos, los rasgos culturales que definen el funcionamiento interno del grupo son o pueden ser distintos de aquéllos que operan a un nivel más amplio e institucional, en donde las cuestiones de aula y vinculadas al trabajo individual no suelen abordarse o se hace de modo tangencial. Es en los ciclos donde las variables personales de los individuos que lo integran se ponen en juego para decidir qué ámbitos del propio trabajo docente son compartibles y cuáles quedan reservados al dominio de lo privado; qué tareas son susceptibles de realizarse de modo colectivo y qué otras deben ser resueltas para cumplir con los requerimientos administrativos de otras instancias.

En uno de los centros estudiados, el trabajo de los ciclos está coordinado y programado por el jefe de estudios y, en este sentido, el liderazgo que éste ejerce constituye un factor relevante para entender la dinámica de trabajo dentro de los distintos ciclos. Su tarea, sin embargo, no influye de igual modo en todos los ciclos, y la forma en que cada grupo la entiende y procesa, y actúa en consecuencia, difiere considerablemente en algunos casos. Los siguientes testimonios, que corresponden a dos profesoras y un profesor del centro, respectivamente, cada uno adscrito a un ciclo distinto, son una muestra de esta divergencia:

> Yo creo que sí, que (los ciclos) funcionan bien. Pero la verdad es que todo está orientado por el jefe de estudios, que yo creo que es el que mueve un poco los hilos en ese sentido, y lo hace bien. [...] En otros ciclos sí (hay sensación de imposición). Vamos, porque he oído comentarios y tal. Yo qué sé, hay gente que se toma las cosas de otra manera.
>
> (Profesora centro 3, 2ª entr.)

> Tenemos una jefatura de estudios que funciona, que es trabajadora y demás, pero desde luego no cabe la menor duda que está todo... todo el camino está delimitado.
>
> (Profesora centro 3, 2ª entr.)

> ...no nos puede decir que él (el jefe de estudios) nos ha impuesto nada, somos nosotros los que hemos pedido ese tipo de trabajo.
>
> (Profesor centro 3, 2ª entr.)

Al margen de posibles dinámicas de micropolítica institucional, cuya presencia es señalada además por los testimonios de los participantes, que puedan estar condicionando un tipo de respuesta u otro en cada caso, el análisis de las entrevistas sugiere, en éste como en los otros centros, que son las variables relacionales y personales, y aquéllas vinculadas a las ideologías profesionales, las que ejercen una mayor influencia en la configuración de los ciclos. Estas variables, internas a cada ciclo, son las que en última instancia hacen de éste una estructura formal con funciones administrativas y de coordinación, o un espacio pedagógico para el trabajo colaborativo orientado a la reflexión y la mejora. Uno de los participantes sintetiza este argumento en la siguiente intervención:

> Es que eso es muy importante, porque cuando tú no coincides a nivel personal y a nivel pedagógico y demás con el resto de gente, haces de la reunión un mero trámite: «Nos vamos a reunir, hablamos de esto, que es lo que nos vale, adiós muy buenas... ».
>
> (Profesor centro 1, 1ª entr.)

SÍNTESIS Y DISCUSIÓN

En este artículo he tratado de imponer cierto orden interno a las diferentes dinámicas de colaboración docente que tienen lugar en los centros estudiados. Para ello he utilizado la idea de «espacios», entendidos como lugares que ofrecen posibilidades para la colaboración en distintos ámbitos del trabajo docente, con un grado diferente de estructuración o formalismo, y sobre contenidos y tópicos diversos. Estos espacios definen territorios para el trabajo compartido que cada centro «ocupa» de modo diferenciado. Los espacios, también, establecen límites e imponen fronteras con respecto al qué, cómo y con quién trabajar.

Entre los múltiples espacios en los que se desarrolla la colaboración docente en el interior de cada centro, en este artículo he abordado de modo exclusivo aquél delimitado por los ciclos educativos. En tanto que estructuras formales, los ciclos emergen como espacios potencialmente colaborativos, regidos por una serie de regularidades que se reiteran en los distintos centros estudiados, pero también por rasgos propios que se derivan de la construcción de los individuos mismos que lo integran. Una breve mirada a las aportaciones realizadas por otros estudios puede arrojar un poco de luz sobre la naturaleza y el alcance de estos rasgos.

MICRO-CONTEXTOS PARA LA COLABORACIÓN DOCENTE

La idea de espacios ha permitido centrar la atención en algunos aspectos que se han revelado cruciales para la comprensión del modo en que se vive y desarrolla la colaboración en los cuatro centros estudiados. Así, frente a las descripciones genéricas de trabajo colaborativo y culturas de colaboración, que tienden a utilizar como punto de referencia el centro escolar en su conjunto, las instancias de colaboración descritas en los cuatro centros ponen de manifiesto la importancia de considerar *otros ámbitos,* que pueden situarse en un continuo que va desde el nivel institucional más amplio al micro-contexto definido por la díada de profesores. De hecho, las relaciones colaborativas más significativas de las referidas por los participantes son aquéllas que se establecen con un grupo reducido de profesores, constituido con una base ya sea formal o informal. Esta cuestión, que desarrollo con mayor detalle a continuación, demanda una atención más intensa y sostenida por parte de investigadores y teóricos interesados en el tema de la colaboración docente.

La persistencia por parte de los investigadores de tratar a los centros de primaria y secundaria como si constituyeran una realidad unívoca, viene siendo objeto de reiteradas denuncias y críticas desde principios de los noventa (p.ej., Siskin, 1991; Grossman y Stodolsky, 1994). Los avances realizados en este aspecto se han traducido, a efectos prácticos, en la focalización de las atenciones hacia los departamentos didácticos de los institutos como el «dominio más prominente de potencial interdependencia entre profesores» (Little, 1993, p. 149), y, por tanto, como el elemento clave que permite definir un tipo de organizaciones frente al otro. Esta progresiva diferenciación ha tendido a acentuar la visión de los centros de primaria como entidades culturalmente homogéneas, en los que o bien se impone un «individualismo fragmentado», o bien impera una «cultura colaborativa». Por su parte, los institutos de secundaria han pasado a considerarse como un conglomerado de departamentos distintos entre sí, los cuales se erigen en «lugares probables para los vínculos personales [...] que pueden estimular discretamente el desarrollo profesional o simplemente proporcionar una escucha comprensiva, [...] lugares para la identidad profesional, [...] para subcomunidades claramente definidas y potentes». (Siskin, 1994a, pp. 137-138).

Del tratamiento indiferenciado, del todo insuficiente, se ha pasado por tanto a contemplar la colaboración como un rasgo institucional, en el caso de los centros de primaria, o como un atributo departamental, en el caso de los institutos de secundaria. En su argumentación de «la primacía y el potencial» de los departamentos de institutos, Johnson (1990) recogía bien esta perspectiva:

> Mientras que el grupo de referencia principal de los profesores de primaria es la escuela, los profesores de instituto suelen considerarse a sí mismos como miembros de departamentos, depositando sus intereses e identidades principalmente con colegas que comparten intereses y formación académica similares (p. 167).

Algunos trabajos de carácter genérico, entre los que destaca el de Little y McLaughlin (1993), han tratado al mismo tiempo de resituar las culturas colaborativas –su «localización» y su «ocasión»– en contextos distintos del institucional. También en nuestro país se han publicado recientemente propuestas en esta misma dirección (González, 1999). Pero la tendencia general ha sido, como he indicado, la de cuestionar la dimensión espacial de la colaboración de modo casi exclusivo en referencia a los centros de educación secundaria.

El análisis del trabajo docente en las cuatro escuelas participantes, sin embargo, sugiere que la colaboración en los centros de primaria no puede entenderse como una cuestión *de todo o nada* en cuanto a su alcance institucional. La reiterada concentración en la colaboración a nivel de escuela oscurece la multiplicidad de micro-espacios y grupos de referencia a los que los profesores pueden vincular su trabajo. Los espacios que definen los ciclos y niveles educativos, presentados como lugares para la colaboración docente con entidad autónoma y de dimensiones micro-grupales, ponen de manifiesto la importancia de considerar otros ámbitos en la escuela primaria *además* del institucional. Cada uno de estos espacios, como ya señalaran Little y McLaughlin (1993), «proporciona un microcontexto para las relaciones colegiales que puede operar en base a reglas bastante diferentes, centrarse en cuestiones diferentes, y aportar una significación diferente para las vidas y carreras de los profesores» (p. 4).

Estas mismas autoras indican que las afiliaciones entre profesores pueden ser de orden *circunstancial,* derivadas de una asignación docente común; pueden ser *inducidas,* como resultado de proyectos, responsabilidades de encuentros impuestas, asignaciones especiales; o pueden ser *optativas*, como en el caso de grupos de intereses especiales informalmente organizados. Salvo un caso que podría catalogarse, utilizando los términos de Little y McLaughlin (1993), como de afiliación inducida, el resto de las relaciones colaborativas referidas por los participantes entrarían dentro de la categoría de afiliación *circunstancial,* en tanto que el ámbito de la relación viene definido por la pertenencia de los miembros a una unidad organizativa determinada, fundamentalmente, el ciclo o los niveles en que éste se divide. Esto es importante porque sugiere, entre otras cosas, indicios sobre el poder estructurante que el componente formal del entramado organizativo ejerce en la definición de las relaciones de trabajo. En ningún caso se ha constatado algún tipo de vínculo colaborativo entre profesores unidos por intereses o proyectos comunes *al margen* de las circunstancias derivadas de la estructura formal. Determinadas estructuras, por tanto, *generan* espacios para la colaboración docente, pero también *inhiben* el desarrollo de otra suerte de vínculos colaborativos.

Dentro de este carácter más o menos formalizado de las relaciones colaborativas, sin embargo, hay diferencias significativas en cuanto al lugar en el que se desarrolla la colaboración. Las entrevistas vienen a confirmar la importancia de los *ciclos como una arena para la colaboración*

docente, tanto en términos formales como informales. En conjunto, sin embargo, son los espacios definidos por una orientación más informal los que se citan con mayor frecuencia como lugares para la colaboración. Estos espacios más informales, por su parte, suelen corresponderse con un ámbito de trabajo aun más reducido, que generalmente coincide con el de los *niveles* o cursos paralelos. Lo normal, en este sentido, es que las potencialidades colaborativas de estos micro-contextos tiendan a diluirse, en el caso de los ciclos, y a reforzarse, en el caso de los niveles. Éstos constituyen lugares centrales para el establecimiento de las relaciones más orientadas a la práctica y más frecuentes en las que se implican los profesores de los cuatro centros.

La investigación sobre departamentos colaborativos en secundaria ha puesto de manifiesto que lo habitual es que los profesores no se impliquen con todos sus colegas en actividades colaborativas dentro del departamento al que pertenecen, sino que lo hagan tan sólo con un número determinado de ellos. Lima (1997) apunta en este sentido a la probabilidad de que los departamentos alberguen subculturas colaborativas particulares en su interior. En el caso de los ciclos en los centros de primaria, podría argumentarse que, a pesar de sus menores dimensiones, la tendencia de los profesores es a afiliarse preferentemente con su compañero o compañera de nivel, y sólo de modo ocasional con el resto de miembros del ciclo. Como señalo más adelante, la extensión de la relación colaborativa en estos casos puede estar en función de las tareas y contenidos específicos que se definan y asignen para el trabajo conjunto.

Cada ciclo presenta un comportamiento más o menos autónomo con respecto al de los demás ciclos y a las pautas culturales de la institución en su conjunto, y en este sentido pueden encontrarse más similitudes entre ciclos de distintos centros que en los que pertenecen a una misma institución. Lo que puede constituir una condición capacitadora de la colaboración en un determinado contexto, puede ser percibido como una barrera en otro. No para todos los participantes constituyen los ciclos unidades de identificación personal y profesional. Para algunos no son más que una anécdota con escaso o nulo impacto en su práctica docente. Para otros, el ciclo puede definirse más por lo que inhibe y restringe que por las posibilidades que ofrece. Para un tercer grupo, en cambio, el ciclo se convierte en un grupo de referencia en el que se analizan y comparten determinados aspectos de la práctica docente. Lo que convierte a un ciclo en un espacio colaborativo está en función básicamente de variables personales y culturales, localizadas tanto en la arena institucional como en el contexto micro-grupal.

El de la colaboración, por tanto, aparece como un discurso más bien genérico que, en el caso de las escuelas de primaria, ha continuado tomando al centro en su conjunto y prestando escasa o ninguna atención a los múltiples micro-contextos que lo habitan. Los testimonios de los profesores participantes, sin embargo, dan fuerza a la idea de que en el contexto del centro escolar pueden coexistir múltiples grupos de referencia, diversos en cuanto a su amplitud, grado de estructuración y funciones. De hecho, las tareas más directamente vinculadas a la práctica suelen abordarse en el contexto de espacios colaborativos reducidos, tales como los ciclos o, con mayor frecuencia, los niveles. Cuanto más se acerca a la dimensión institucional, menos imbricada se encuentra la colaboración en la práctica diaria. Esto no significa negar el valor o la posibilidad de la colaboración en el contexto más amplio e institucional. Se trata, más bien, de reivindicar la atención a otros espacios que, justamente por su mayor proximidad al trabajo diario, pueden tener un mayor impacto en su transformación y mejora. Una mayor atención a estos grupos, que configuran espacios distintos para la

colaboración docente, puede facilitar la comprensión de las dinámicas colaborativas, de sus múltiples matices y complejidades.

¿Culturas o subculturas colaborativas?

La visión monocultural de las organizaciones, desarrollada fundamentalmente durante los 80 con la publicación de algunos clásicos de corte gerencialista, parece hoy ampliamente superada. Trice y Beyer (1993) afirman que lo que en la actualidad predomina es una perspectiva multicultural que reconoce que las organizaciones tienen o, mejor, están formadas por subculturas que crecen con mayor facilidad que las culturas a nivel institucional, aunque en general es posible definir en la mayoría de las organizaciones una cultura global, con más fuerza en unos casos que en otros. Sin embargo, como ya apuntara Smylie (1991), aun constituyendo un rasgo inevitable de las escuelas, «el concepto de subculturas no ha sido bien articulado en el estudio de las culturas escolares» (p. 27). Este excesivo énfasis en la idea de cohesión cultural se ha traducido, entre otras cosas, en una aceptación poco cuestionada de la noción del *centro como unidad de cambio*, que sólo en algunos trabajo ha comenzado a problematizarse (p.ej., Siskin, 1994a).

En este artículo he explorado la idea de que, en los cuatro centros, los ciclos no sólo constituyen unidades formales para la organización del trabajo, sino que también tienden a generar hábitos y normas distintivas en cuanto a las modalidades de interacción profesional y el sentido que éstas tienen para los docentes que los integran. En este sentido, cada ciclo puede ser descrito como una *subcultura* dentro del entramado organizativo más amplio. Las diferencias entre ciclos derivan en parte del propio contexto institucional en el que se inscriben, en parte de la etapa educativa a la que se orienten. Pero estas diferencias pueden entenderse fundamentalmente como la construcción de los individuos mismos que lo integran. Es el modo en que cada uno de sus miembros interactúa entre sí y define su relación con el resto lo que, en último término, hace de cada ciclo un entorno, un «mundo social» diferente, con consecuencias distintas para la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos.

Como apuntaba anteriormente, las descripciones de escuelas primarias han tendido a estar polarizadas, situándose en algún punto cercano al extremo de las culturas individualistas o al de las colaborativas. La balcanización de la cultura institucional (Hargreaves, 1994) constituye un rasgo que se ha atribuido de modo casi exclusivo a los institutos de secundaria, y las escasas referencias que se encuentran en las escuelas de primaria tienen que ver con la división entre etapas educativas (infantil y primaria)[3] Probablemente no sea adecuado hablar de culturas balcanizadas en las escuelas de primaria dada su menor complejidad, tanto estructural y organizativa como (micro-)política. En efecto, comparados con los departamentos, los ciclos educativos en los centros de primaria comportan una dimensión más reducida, tanto en lo que se refiere a su cantidad en el entramado organizativo como a la composición interna de cada uno de ellos. Similarmente, las dinámicas micropolíticas que definen la lucha por recursos e intereses propios tienen en los centros de secundaria una base departamental que no suele encontrar

(3) En uno de sus primeros trabajos, sin embargo, Hargreaves (1992) también utiliza la idea de balcanización para referirse al aislamiento basado en ciclos o niveles que tiene lugar dentro los centros de primaria, y que suele traducirse en que «aunque suele ofrecérsele una atención encomiable a la coherencia *lateral* del currículum *dentro* de los niveles y ciclos, la continuidad *vertical* en el currículum de un ciclo, o a veces incluso de un nivel, al siguiente, es desconcertantemente débil» (p. 225).

paralelismos en los ciclos de la escuela primaria. Sin embargo, algunos de los otros rasgos con los que el fenómeno de la balcanización ha sido definido, tales como la baja permeabilidad, la alta permanencia y, sobre todo, la identificación personal (Hargreaves y Macmillan, 1995) sí pueden tener su aplicación en el caso de los ciclos. En este sentido, más que balcanización, en los centros de primaria estudiados podría argumentarse cierta *fragmentación interna* derivada del funcionamiento semi-autónomo de cada ciclo. Los ciclos tienden a constituir subculturas que proporcionan fuentes de identificación y significado para los miembros que los integran. Como tales subculturas, se rigen por patrones relacionales diferenciales, y proporcionan oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo profesional de variada amplitud en cada caso. El conjunto de los ciclos, por otra parte, constituyen estructuras débilmente articuladas entre sí y difícilmente integrables en espacios representativos, de carácter más simbólico que práctico, para la coordinación vertical (léase los ETCP).

En este sentido, de modo similar a lo que ocurre con los departamentos de secundaria, los ciclos tienden a funcionar como «círculos que encierran a los colegas dentro de ellos» (Siskin, 1994b, p. 90). Es probable que las implicaciones relacionales y micropolíticas que se derivan de este poder envolvente de las unidades organizativas no estén presente, al menos con la misma intensidad, en el caso de los ciclos. De hecho, la tendencia general en el clima social de los cuatro centros es, como he indicado antes, de una ausencia de grupos consolidados y con una base formal. A nivel profesional, sin embargo, la capacidad delimitadora y restrictiva de los ciclos se reitera en los distintos contextos escolares. Siskin (1991) presenta los departamentos como «mundos diferentes». Curiosamente, una de las profesoras participantes en este estudio se refería a los ciclos de su centro en los mismos términos:

> Colaboración sí hay, implicación mucha, pero sigue habiendo un trabajo de ciclos como si fueran mundos diferentes [...]. Es que son como piñas cerradas.
>
> (Profesora centro 3, 2ª entr.)

En el contexto de los institutos de secundaria, trabajos como el de McLaughlin, Talbert y Bascia (1990) han puesto de manifiesto que, más que *una* cultura, lo que la mayor parte de estos centros tiene es un conglomerado de subculturas diversas y distintivas, y que los departamentos dentro de ellas suelen ser más distintos los unos de los otros que los centros educativos entre sí. Los datos de este estudio sugieren, de modo similar, que la colaboración puede no ser una característica de *una* escuela, sino más bien de algunos *ciclos* (en este caso, muy pocos) dentro de ella. Las vivencias de los participantes, expresadas a través de las conversaciones mantenidas, ponen de manifiesto que la colaboración en determinadas cuestiones docentes puede no ser una característica de la institución escolar, sino más bien de algún o algunos grupos que la componen, que en este caso tienen su correspondencia con las divisiones establecidas por las estructuras de ciclos. En cuestiones directamente vinculadas con los procesos de aula, son los ciclos, más que el centro en su conjunto, los que definen las posibilidades y el alcance de la colaboración docente.

La atención a los ciclos como configuraciones subculturales, por otro lado, problematiza la noción, extendida en la literatura, que diferencia entre culturas *fuertes* y culturas *débiles*. La presencia en cada centro de grupos formales de trabajo con una orientación más colaborativa que otros no implica que la cultura de ese centro sea «débil'. En todo caso, lo que se puede afirmar es que el rasgo más destacado de esa institución es la presencia de distintas identidades culturales. Smylie (1991) capta esta idea de modo ilustrativo:

> Sería un error, por tanto, implicar que donde el compartir está ausente la cultura esco-

> lar es débil o inexistente. En cambio, esa cultura debe ser definida en términos de las características y de las relaciones entre sus subculturas. Debe ser entendida como subcultural (p. 27).

En este sentido, la identidad cultural de los ciclos es generalmente inconsistente si se atiende a criterios de trabajo colaborativo. En la mayoría de ellos prevalece un tipo de colaboración que, en términos de la literatura citada, podría relacionarse con las categorías de «forzada» o de «cómoda». En algunos, incluso, ni siquiera existe un claro patrón cultural compartido por todos los miembros[4]. Aun en el caso de los ciclos identificados con una orientación más colaborativa, hay un predominio a desarrollar el trabajo en equipo desde una concepción *instrumental*, que a su vez se relaciona con una idea de la colaboración basada en el consenso. En todo caso, la emergencia de patrones culturales y subculturales es el producto de una compleja interacción de factores. Así pues, el reconocimiento de que las culturas docentes son fenómenos locales y dinámicos deja sitio para atender a la pregunta de cómo hacer de las escuelas entornos que proporcionen más oportunidades para la interacción colegial entre los profesores *que deseen* implicarse en ella.

Sin que esto signifique un desprecio total hacia la idea del centro educativo como cultura colaborativa, la investigación educativa podría beneficiarse de contemplar las escuelas como organizaciones culturalmente diversas, que pueden albergar en su interior sub-culturas de diverso signo colaborativo. El énfasis en las dinámicas subculturales que se derivan de los ciclos no implica negar la importancia de la cultura institucional más amplia, que hasta cierto punto determina «qué significa ser un profesor en un determinado lugar, qué tipos de actitudes, acciones e interacciones son apoyadas, toleradas o sancionadas». (Siskin, 1994b, p. 102). Significa, en cambio, reconocer que los profesores de un determinado centro educativo puede construir historias bastante distintas en cuanto a la orientación de su práctica y su desarrollo profesional en función del ciclo al que se adscriban. Es por ello que, en lugar de buscar culturas escolares colaborativas, deberíamos dedicar más tiempo a buscar subculturas colaborativas (o no colaborativas) dentro de las escuelas. Algunos trabajos sobre secundaria ya han comenzado a tomar como objeto de estudio los departamentos en lugar del centro en su conjunto (p.ej., Busher y Blease, 2000). En el caso de los centros de primaria, la atención explícita a unidades distintas de la institucional para el análisis de las culturas colaborativas constituye aún una tarea por realizar.

BIBLIOGRAFÍA

BAKKENES, I.: *Professional isolation of primary school teachers: A task-specific approach*. Tesis doctoral inédita. Leiden University, DSWO Press, 1996.

BAKKENES, I.; BRABANDER, C. DE; IMANTS, J.: «Teacher isolation and communication network analysis in primary schools», en *Educational Administration Quarterly*, 35 (1999), pp. 166-202.

BENNETT, N.; CRAWFORD, M.; RICHES, C.: «Managing educational change: The centrality of values and meaning», en N. BENNETT, M. CRAWFORD; C. RICHES (Eds.): *Managing change in education: Individual and organizational perspectives*. Londres, Paul Chapman Publishing, 1992, pp. 1-15.

(4) Aun en el caso de las subculturas, como plantea la perspectiva de la fragmentación descrita por Trice y Beyer (1993), la ambigüedad y el disenso puede ser el rasgo característico o, en todo caso, es necesario admitir que las culturas y subculturas «tienen centros y periferias; algunos miembros y algunas ideas son más marginales que otras» (p. 14).

BOLÍVAR, A.: *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis, 1999.

BRYK, A. S.; CAMBURN, E.; LOUIS, K. S.: *Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences*. Revision of paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1997.

BUSHER, H.; BLEASE, D.: «Growing collegial cultures in subject departments in secondary schools: Working with science staff», en *School Leadership & Management*, 20 (2000), pp. 99-112.

CANNON, P.; MORAN, A.: «Towards a collegial approach to whole-school evaluation», en *The Irish Journal of Education*, 29 (1998), pp. 63-74.

CLEMENTE, M.: «¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?», en *Revista de Educación*, 320 (1999), pp. 205-221.

CROW, G. M.; POUNDER. D. G.: «Interdisciplinary teacher teams: Context, design, and process» en *Educational Administration Quarterly*, 36 (2000), pp. 216-254.

ESCUDERO, J. M.: *El centro como lugar de cambio: La perspectiva de la colaboración*. Ponencia presentada al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, 1990.

FRIEDKIN, N. E.; SLATER, M. R.: «School leadership and performance: A social network approach», en *Sociology of Education*, 67 (1994), pp. 139-157.

GARGIULO, M.; BENASSI, M.: «Trapped in your own net? Network cohesion, structural holes and the adaptation of social capital», en *Organizational Science*, 11 (2000), pp. 183-196.

GONZÁLEZ, M. T.: «Equipos docentes y cultura de colaboración», en M. LORENZO; J.A. ORTEGA; E. CORCHÓN (Coords.): *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas* (vol. I). Granada, Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España, 1999, pp. 185-207.

GROSSMAN, P. L.; STODOLSKY, S. S.: «Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching», en L. DARLING-HAMMOND (Ed.): *Review of research in education* (vol. 20). Washington, American Educational Research Association, 1994, pp. 179-201.

HARGREAVES, A.: «Cultures of teaching: A focus for change», en A. HARGREAVES; M. FULLAN (Eds.): *Understanding teacher development*. Londres, Cassell, 1992, pp. 216-240.

HARGREAVES, A.: *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age*. Toronto, OISE Press, 1994

HARGREAVES, A.; MACMILLAN, R.: «The balkanisation of secondary school teaching», en L. SISKIN; J. W. LITTLE (Eds.): *The subjects in question. Departmental organization in the high school*. Nueva York, Teachers College Press, 1995, pp. 141-171.

HARGREAVES, A.: «Cultures of teaching and educational change», en B.J. BIDDLE, T. GOOD; I. GOODSON (Eds.): *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 1297-1319.

HORD, S. M.: «Creating a professional learning community: Cottonwood Creek School», en *Issues about Change*, 6(2). Austin, Tx.: Southwest Educational Development Laboratory, 1998.

JOHNSON, B. L.: «Organizing for collaboration: A reconsideration of some basic organizing principles», en D.G. POUNDER (Ed.): *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls*. Albania, SUNY Press, 1998, pp. 9-25.

JOHNSON, S. M.: «The primacy and potential of high school departments», en: M.W. MCLAUGHLIN; J.E. TALBERT; N. BASCIA (Eds.): *The contexts of teaching in secondary schools. Teachers' realities*. Nueva York, Teachers College Press, 1990, pp. 167-184.

KRUSE, S. D.; LOUIS, K. S.: «Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community» en *Educational Administration Quarterly*, 33 (1997), pp. 261-289.

LIMA, J. A. de: *Colleagues and friends. Professional and personal relationships among teachers in two Portuguese Secondary Schools* (Tesis doctoral inédita). Ponta Delgada, Serviços de Documentaçao da Universidade dos Açores, 1997.

LITTLE, J. W.: «Teachers as colleagues», en A. LIEBERMAN (Ed.): *Building a professional culture in schools*. Londres, The Falmer Press, 1990a (pp.165-193).

LITTLE, J. W.: «The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations», en *Teachers College Record*, 91, 1990b, pp. 509-536.

LITTLE, J. W.: «Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers», en J.W. LITTLE; M.W. MCLAUGHLIN (Eds.): *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. Nueva York y Londres, Teachers College Press, 1993, pp. 137-163.

LITTLE, J. W.; MCLAUGHLIN, M. W.: «Perspectives on cultures and contexts of teaching", en J. W. LITTLE; M. W. MCLAUGHLIN (Eds.): *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. Nueva York, Teachers College Press, 1993, pp. 1-8.

LONNQUIST, M. P.; KING, J. A.: *Changing the tire on a moving bus: Barriers to the development of professional community in a new teacher-led school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1993.

LOUIS, K. S.; KRUSE, S. D.: *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press, 1995.

LOUIS, K. S.; MARKS, H. M.; KRUSE, S.: «Teachers' professional community in restructuring schools», en: *American Educational Research Journal*, 33, 1996, pp. 757-798.

LYNN, L.: «Professional community – Three case studies. *Issues in restructuring schools*», 6, 7-16. Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools, 1994.

MILLER, L.: «Redefining teachers, reculturing schools: Connections, commitments and challenges», en HARGREAVES; A. LIEBERMAN; M. FULLAN; D. HOPKINS (Eds.): *International handbook of educational change*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1998, pp. 529-543.

NEWMAN, F. M.: «School-wide professional community», en *Issues in restructuring schools*, 6, 1-2. Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools, 1994.

NIAS, J.; SOUTHWORTH, G.; CAMPBELL, P.: *Whole curriculum development in the primary school*. Londres, The Falmer Press, 1992.

NIAS, J.; SOUTHWORTH, G.; YEOMANS, R.: *Staff relationships in the primary school: A study of organizational cultures*. Londres, Cassell, 1989.

NIAS, J.; SOUTHWORTH, G.; YEOMANS, R.: «The culture of collaboration», en: A. POLLARD; J. BOURNE (Eds.): *Teaching and learning in the primary school*. Londres, Routledge, 1994, pp. 258-272.

POUNDER, D. G.: *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls*. Albany, SUNY Press, 1998.

MCLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E.; BASCIA, N. (Eds.): *The contexts of teaching in secondary schools: Teachers' realities*. Nueva York, Teachers College Press, 1990.

ROWAN, B.: *The shape of professional communities in schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1991.

SISKIN, L. S.: «Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary

schools», en *Educational Administration Quarterly*, 27, 1991, pp. 134-160.

SISKIN, L. S.: «Is the school the unit of change? Internal and external contexts of restructuring», en: P. P. GRIMMETT; J. NEUFELD (Eds.): *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. Nueva York, Teachers College Press, 1994a, pp. 121-140.

SISKIN. L. S.: *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. Washington, Falmer Press, 1994b.

SMYLIE, M. A.: «Organizational cultures of schools: Concept, content, and change», en S. C. CONLEY; B. S. COOPER (Eds.): *The school as a work environment: Implications for reform*. Needham Heights, Allyn and Bacon, 1991, pp. 20-37.

SMYTH, J.: *Critical politics of teachers' work: An Australian perspective*. Nueva York, Peter Lang, 2001.

SYKES, G.: «Fostering teacher professionalism in schools», en R. F. ELMORE y asociados: *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco, Jossey-Bass, 1991, pp. 59-96 .

TRICE, H. M.; BEYER, J. M.: *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1993.

APLICACIÓN DE MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES AL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

EDUARDO M. CERVELLÓ (*)
DAMIÁN IGLESIAS (*)
PERLA MORENO (*)
RUTH JIMÉNEZ (*)
FERNANDO DEL VILLAR (*)

RESUMEN. La investigación llevada a cabo analiza las relaciones existentes entre la implicación motivacional de los alumnos en la clase de educación física y su percepción del clima motivacional establecido por el profesor en el aula. Para la medición de estas variables, 110 alumnos de 3º y 4º de ESO han cumplimentado una versión española adaptada del cuestionario de Percepción de Éxito y, por otro lado, el de Percepción del Clima motivacional en la clase de Educación Física. Para el cálculo de los resultados se ha empleado la técnica de ecuaciones de modelos estructurales, técnica que permite testar modelos teóricos con datos empíricos. Los resultados reflejan la importancia del clima motivacional como variable influyente sobre la implicación motivacional de los alumnos durante el desarrollo de la clase. En el documento se discuten las implicaciones teóricas y prácticas de estos resultados para la labor docente.

ABSTRACT. This work analyses the relationships between pupils' motivational goal involvement in physical education classes and his perception of motivational climate established by teacher in the classroom. For the measurement of these variables, 110 pupils of 3 º and 4º of ESO have completed a Spanish version of the Perception of Success Questionnaire and the Perception of Motivational Climate in Physical Education Classes Questionnaire. To calculate results, structural equation modelling was employed. This statistical technique makes possible to compare theoretical models with empirical data. Results show the motivational climate importance as influential variable on the pupils' goal involvement during the class development. This document analyses the theoretical and practice implications of these findings in the teacher's work.

INTRODUCCIÓN

El estudio de los procesos motivacionales en el ámbito de la educación física ha sido una prolífica línea de investigación durante las dos últimas décadas (Roberts, 2001). La mayoría de estas investigaciones han tenido como marco teórico la perspectiva de

(*) Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.

Fecha de entrada: 10-02-2003 Fecha de aceptación: 24-03-2003

las metas de logro (Nicholls, 1989). Esta perspectiva defiende que en los entornos de logro (como son el deporte y la escuela) los sujetos desarrollan una serie de procesos cognitivos que dirigen su actuación conductual y comportamental, de cara a la consecución de objetivos y metas personales, previamente establecidas. En el caso del deporte y de la educación física, una de las principales necesidades desde el punto de vista motivacional es demostrar capacidad o competencia.

Sin embargo lo que se considera competencia o habilidad puede variar de unos sujetos a otros y de unas situaciones a otras. Desde el punto de vista de las diferencias personales, y ciñéndonos al entorno de la educación física, los sujetos pueden considerar que la demostración de competencia se refiere a poseer mayor habilidad que los compañeros con los que se interactúa. Esta concepción de habilidad basada en la comparación social, se conoce en la perspectiva de las metas de logro como *orientación al ego*. Cuando los sujetos consideran que poseer mayor habilidad consiste en mejorar el proceso de ejecución de las tareas que están realizando, sin utilizar fuentes de comparación externa para juzgar su habilidad, hablamos de *orientación a la tarea* (Nicholls, 1984, 1989). Estas orientaciones se consideran como disposiciones que los sujetos adquieren a través del proceso de socialización. La importancia de estas orientaciones en los procesos cognitivos y conductuales ha quedado demostrada a la luz de diferentes investigaciones. Estos trabajos han analizado, entre otros tópicos, la relación existente entre la orientación disposicional de metas y los niveles de satisfacción, interés y diversión por la práctica de actividades deportivas (Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Liukkonen, 1998; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; Treasure v Roberts, 1994), mostrando que aquellos sujetos orientados a la tarea, presentan mayores índices de valoración en estos aspectos relacionados con practicar deporte. Otros estudios han centrado su atención en el análisis de otras variables motivacionales en relación con la orientación motivacional: creencias sobre las causas de éxito en el deporte y la educación física (Cervelló, 1996; Duda y White, 1992; Newton y Duda, 1993; Treasure y Roberts, 2001), preferencia por tareas con diferente nivel de dificultad (Cervelló, 1999; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2000, 2001) y conductas cómo la aparición de disciplina en la clase (Cervelló, Jiménez, Nerea, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa, 2001).

Hablando de las diferencias situacionales en la motivación de los estudiantes de educación física, la perspectiva de las metas de logro, considera que las señales del entorno también se relacionan con la concepción de habilidad y competencia que presentan los discentes. Este conjunto de señales situacionales es lo que se conoce en esta teoría como clima motivacional (Ames, 1992; Maehr, 1984). Estas señales, pueden reforzar, también, concepciones de habilidad basadas en la comparación con los otros (ego) o en la superación personal (tarea). De hecho, existen estudios que han mostrado que aquellos entornos en los que se fomenta la competición interpersonal, la evaluación pública y la retroalimentación normativa sobre el desempeño de las tareas, ayudan a que aparezca una concepción de habilidad relacionada con el ego. Por otra parte, los entornos que enfatizan el proceso de aprendizaje, la participación, el dominio de la tarea individualizado y la resolución de problemas, tienden a fomentar la aparición de una concepción de habilidad basada en los criterios de tarea (Butler, 1987, 1988, 1989; Carver y Scheier, 1982).

El tercer aspecto a considerar dentro de la teoría de las metas de logro, es el estado de implicación. Si bien hemos considerado que a través del proceso de socialización aparecen las orientaciones disposicionales (ego y tarea) y estas son bastante

estables en los entornos de logro, estas orientaciones pueden ser moduladas por el clima motivacional que el sujeto percibe en cada situación específica. Podemos decir, como indica Roberts (1992), que el estado de implicación es el resultado del conflicto entre la orientación disposicional y el clima motivacional percibido. Así, si un sujeto tiene una baja orientación al ego y en una situación concreta (por ejemplo una clase de educación física) se refuerzan de forma clara objetivos relativos a la cooperación, superación de dificultades y mejora del aprendizaje, es muy probable que el sujeto se implique en criterios de éxito relativos a la tarea, es decir, presentaría una implicación de la tarea. Diversos estudios han remarcado la importancia teórica de este concepto (Duda y Whitehead, 1998; Ntoumanis y Biddle, 1999) destacando que el clima motivacional es el principal responsable de la aparición del estado de implicación (ego o tarea) en los entornos de logro. Sin embargo, es muy escasa la investigación que ha analizado este concepto teórico desde una perspectiva práctica. En el ámbito del deporte sólo los trabajos efectuados por Harwood y Swain (1996), Swain y Harwood, (1996), Williams, (1998) y Cervelló, Calvo, Ureña, Martínez y Guzmán (2003), han analizado desde un punto de vista práctico estas relaciones en el ámbito del deporte de competición. Sin embargo, y hasta la fecha, no existe ningún trabajo en el ámbito de la educación física que haya analizado cómo la aparición del estado de implicación hacia el ego o hacia la tarea se relaciona con la percepción del clima motivacional de la clase.

Este va a ser pues el principal objetivo de esta investigación. Pretendemos a través de la utilización de análisis de ecuaciones estructurales analizar si existen relaciones significativas entre el clima motivacional percibido en una clase de educación física y el estado de implicación que los discentes presentan en esta misma clase. Nuestras hipótesis de trabajo son que : la percepción de un clima motivacional que premie aspectos relativos al progreso personal y la superación se relacionará con la aparición de un estado de implicación de la tarea, y que la percepción de un clima basado en criterios de éxito ego, se relacionará con la aparición de un estado de implicación del ego.

Como objetivos secundarios pretendemos comprobar la bondad de los instrumentos diseñados en esta investigación para medir los constructos analizados, de forma que se dote a los profesores de educación física de instrumentos útiles para medir tanto el clima motivacional situacional como el estado de implicación de sus alumnos.

Igualmente analizaremos si existen diferencias en las variables estudiadas en función del género de los alumnos.

MÉTODO

Muestra y procedimiento

La muestra estuvo formada por un total de 110 alumnos (62 chicos y 48 chicas), correspondientes a dos clases de 3º y otras dos clases de 4º de ESO, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. Todos los sujetos analizados pertenecen al mismo centro educativo, de carácter concertado, en Cáceres.

El centro educativo en el que se realizó la toma de datos se caracteriza por desarrollar un modelo de educación física integral en el cual el profesorado trata de equilibrar la importancia de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, mostrando con ello gran sensibilidad hacia los aspectos motivacionales del alumnado, propios del estudio presentado.

Los cuestionarios que se emplearon para la recogida de datos fueron cumplimentados durante la séptima sesión de una unidad de *condición física*, cuya duración total fue de 12 sesiones, dedicada a trabajar

los contenidos de fuerza y resistencia. En la línea del modelo de educación física establecido en el centro, el profesorado desarrolla la unidad de condición física bajo una perspectiva de educación para la salud, buscando la consecución de objetivos de mejora de las cualidades físicas, a la vez que de conocimiento sobre los sistemas para desarrollar la fuerza y la resistencia, todo ello vinculado a la adquisición de hábitos de práctica física saludable.

Instrumentos

Implicación motivacional en la clase de EF

Para medir la implicación motivacional de los alumnos se utilizó una versión adaptada para la clase de Educación Física de la versión en español del *Cuestionario de Percepción de Éxito* (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Roberts y Balagué, 1989; Roberts, Treasure y Balagué, 1998). Este cuestionario fue diseñado originariamente para medir las orientaciones disposicionales, y ha sido adaptado en esta investigación para medir el estado de implicación. La pregunta introductoria era: «Indica cuando has sentido que tenías éxito en esta clase de educación física....», a la que el sujeto respondía a 12 ítems, de los cuales 6 miden la Implicación de la tarea (p.ej. «En esta clase de educación física he sentido que tenía éxito cuando superaba las dificultades del ejercicio) y 6 miden la Implicación del ego (p.ej. «En esta clase de educación física he sentido que tenía éxito cuando superaba a los compañeros en los ejercicios»). Las respuestas a los ítems están reflejadas en una escala de tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100, en la que el 0 representa el mayor nivel de desacuerdo con lo expresado en el ítem, y el 100 corresponde con un total acuerdo en relación con lo enunciado por el ítem.

Estudios realizados para medir la orientación disposicional con deportistas y estudiantes españoles, (Cervelló y Santos - Rosa, 2000, 2001; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999), han encontrado coeficientes de consistencia interna elevados en ambas subescalas. De igual forma, la versión española de este cuestionario adaptada a la medida del estado de implicación en el ámbito deportivo también ha mostrado niveles de consistencia interna aceptables (Cervelló et al, 2003).

Clima motivacional percibido en la clase de EF

Para la medición del clima motivacional percibido por los alumnos en una clase de EF se ha empleado una versión adaptada y reducida del cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en Educación Física (Cervelló, Brustad, Jiménez y Del Villar, 2002). Este cuestionario consta de 24 ítems, de los cuales 12 miden la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea, y los otros 12 la percepción de un clima motivacional implicante del ego. A su vez, estos ítems se estructuran en 6 categorías que definen como se orienta el clima motivacional. Estas categorías o dimensiones, basadas en las aportaciones de Ames (1992) se refieren al tipo de *Tareas* que se proponen, la forma en la que la *Autoridad* es distribuida en la clase, la forma de *Recompensar* a los alumnos, las diferentes formas de *Agrupación*, la forma de *Evaluar* los ejercicios y como se distribuye el *Tiempo* de práctica durante la clase. Para esta investigación, y al objeto de medir el clima motivacional en una clase, se empleó una versión reducida de 12 items en la cual 6 items miden la percepción de un clima implicante del ego (p.ej. «Mi profesor nos ha evaluado comparándonos unos con otros») y de un clima implicante de la tarea (p.ej. « mi profesor nos anima a que cambiemos de pareja durante los ejercicios»).

Las respuestas a los ítems están reflejadas en una escala de tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100, en la que el

0 representa el mayor nivel de desacuerdo con lo expresado en el ítem, y el 100 corresponde con un total acuerdo en relación a lo enunciado por el ítem.

RESULTADOS

El apartado de resultados se estructura, a su vez, en cuatro subapartados. En primer lugar se presentan los estadísticos descriptivos de las variables analizadas. En segundo lugar, se presenta a través de la utilización de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), un modelo de medición en el que se comprueba la validez de medida de los instrumentos empleados en la investigación. En tercer lugar, presentamos un modelo de ecuaciones estructurales en el que relacionamos el clima motivacional percibido y el estado de implicación. Por último, y en cuarto lugar, se presenta el análisis de varianza realizado para estudiar las diferencias respecto a la variable género.

Estadísticos descriptivos

En primer lugar presentamos los estadísticos descriptivos de las variables analizadas en la investigación (Tabla 1). Se calculó la media y la desviación típica. Podemos observar cómo las medias de los factores muestran una mayor implicación de la tarea (MD = 80.91) que del ego (MD = 46.03), percibiendo los alumnos en mayor medida un clima motivacional orientado a la tarea (MD = 77.57) que al ego (MD = 26.00).

Modelo de medición

Para comprobar la bondad de los instrumentos, se calculó un modelo de medida a través del análisis factorial confirmatorio, considerando como variables latentes los 4 factores que componen los instrumentos de medida empleados (clima y estados de implicación), y como variables observadas las respuestas a los items de los diferentes cuestionarios. Al objeto de reducir el número de variables en el modelo, considerando el número de casos por variable, se han agrupado las variables observadas en 2 variables por cada uno de los factores latentes (MacCallum y Austin, 2000). Este sistema permite reducir los grados de libertad del modelo hasta niveles razonables.

TABLA 1
Estadísticos descriptivos

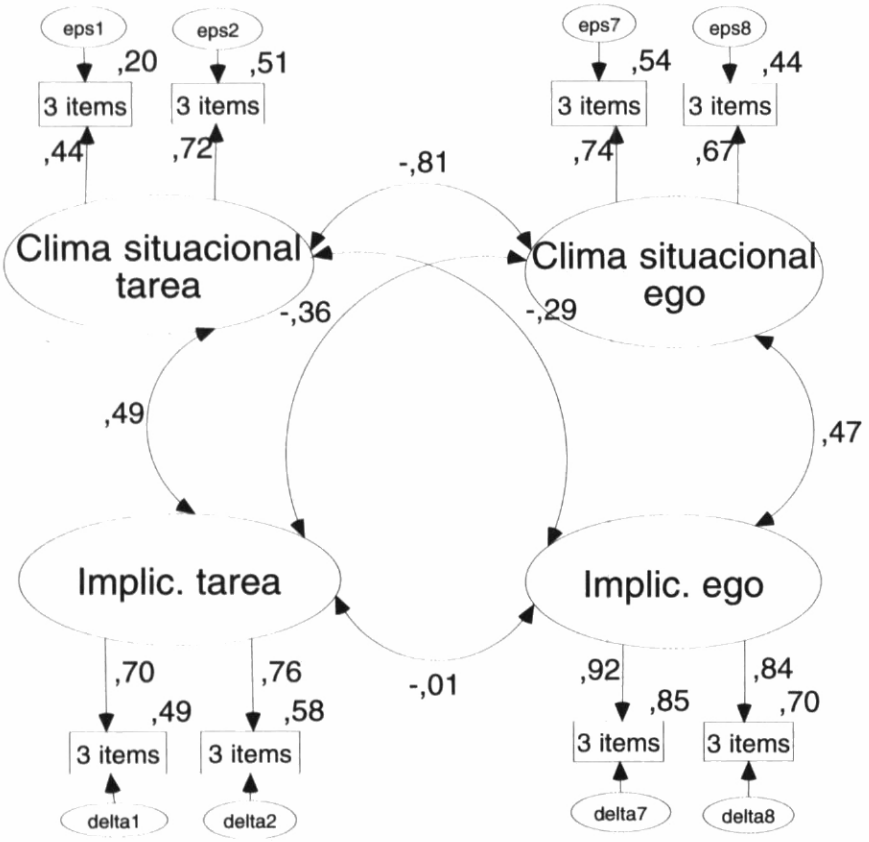
VARIABLES	MEDIA	D. TÍPICA
Estado de implicación en la clase de EF		
Implicación del ego	46,03	29,90
Implicación de la tarea	80,91	15,79
Clima motivacional percibido en la clase de EF		
Clima implicante del ego	26,00	20,59
Clima implicante de la tarea	77,57	14,23

Como se observa en el modelo, cada factor latente consta de dos variables observadas, compuestas a su vez por 3 ítems cada una. Como recomiendan Anderson y Gerbin (1988), cada factor latente correlacionó libremente con el resto de factores en el modelo de medida.

Se comprobó la bondad del modelo a través de los métodos de Máxima verosimilitud y WLS (empleado cuando la distribución de los datos no es normal). Dado que los resultados obtenidos fueron semejantes se presentan los resultados del modelo de Máxima verosimilitud.

Dada la controversia existente en la utilización de un único índice de bondad de ajuste del modelo propuesto con los datos empíricos, se recomienda utilizar diferentes índices de comprobación de ajuste del modelo (Bentler, 1990; McDonald y Marsh, 1990; Hu y Bentler, 1999). Por tanto, para evaluar la bondad del modelo se utilizaron diferentes índices: el estadístico chi-cuadrado (valores no significativos indican un buen ajuste entre el modelo y los datos empíricos), el NFI (Normed Fit Index, que toma valores entre 0 y 1. Valores por encima de .90 indican un muy buen ajuste entre los datos y el modelo teórico) el CFI (Comparative Fit Index, que también toma valores ente 0 y 1, considerándose valores por encima de .90 como indicadores de un

FIGURA 1
Modelo de medición (AFC)

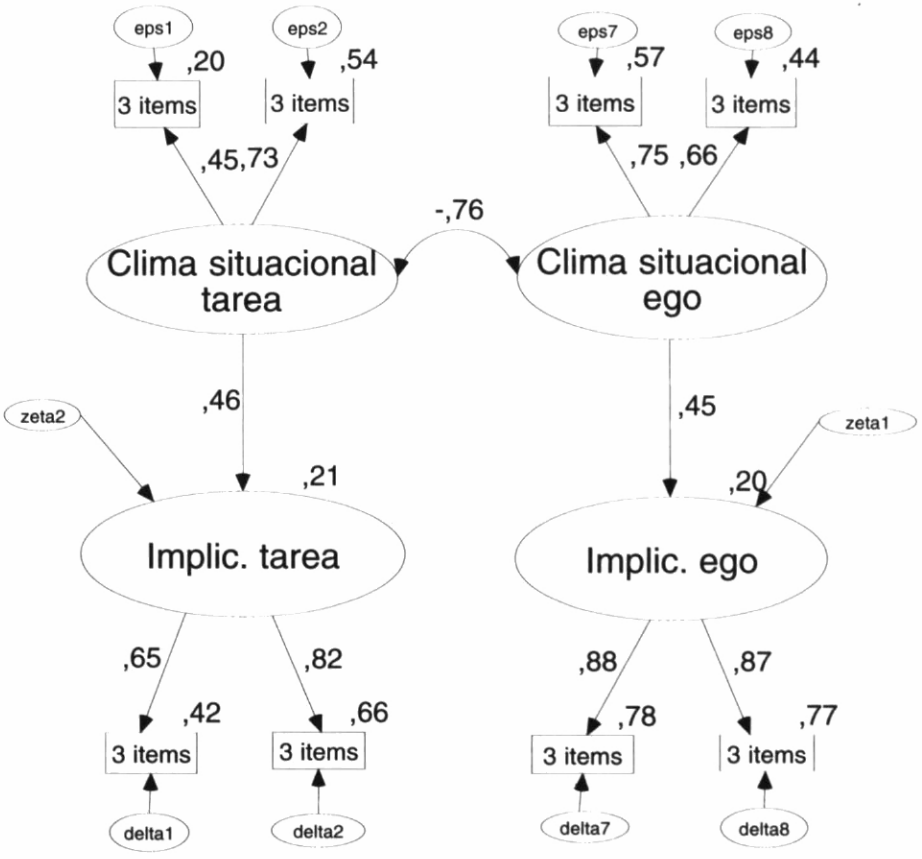


buen ajuste entre los datos y el modelo teórico), y el RMSEA (Root Mean Standar Error of Aproximation), que es una medida del grado de error del modelo. Valores por debajo de .10 indican un error aceptable. Valores alrededor de .06 indican un muy buen ajuste entre los datos y el modelo (Hu y Bentler, 1999). El modelo de medida mostró un excelente ajuste entre el modelo propuesto y los datos empíricos, [χ^2 (14) = 12.91 P>.534; NFI = .993; CFI = 1.00; RMSEA = .00. Todos los parámetros de los diferentes factores fueron significativos (t >1.96), por lo que se aceptó el modelo de medición propuesto.

Modelo de ecuaciones estructurales

Una vez analizada la validez y adecuación de la estructura factorial de los instrumentos empleados en la investigación se procedió a calcular las relaciones entre el clima motivacional percibido y el estado de implicación motivacional. En la figura 2 aparecen combinados el modelo de medición y el modelo de ecuaciones estructurales (en el que se determinan las relaciones entre variables). En el modelo estructural se trazaron relaciones entre la percepción del clima motivacional tarea y el estado de implicación de la tarea. De la misma forma,

FIGURA 2
Modelo estructural



se trazó la relación entre la percepción de un clima ego y el estado de implicación del ego. Por último se estableció una relación de covarianza entre ambos climas. Como sugiere Duda (2001), y aparece en nuestros datos, existen relaciones negativas y significativas entre ambos climas, lo que parece indicar que los dos constructos (clima ego y clima tarea) parecen ser relativamente independientes entre sí. Los resultados del modelo calculado, mostraron un excelente ajuste de los datos al modelo propuesto, [χ^2 (17) = 14.83 *P*>.607; NFI = .993; CFI = 1.00; RMSEA = .00. Todos los parámetros estimados fueron significativos (t > 1.96).

Análisis de varianza

Para comprobar si existían diferencias significativas en las variables estudiadas en función del género, se calculó un análisis de varianza considerando como variables dependientes la percepción de los climas motivacionales y el estado de implicación y como variable independiente el género. Los resultados mostraron diferencias significativas en el estado de implicación del ego entre chicos y chicas, mostrando los chicos mayores niveles de implicación del ego que las chicas (F = 17.71 ; p<.001).

DISCUSIÓN

En este trabajo se han intentado cumplimentar tres objetivos diferentes. En primer lugar, tal y como propugnan los postulados teóricos de la perspectiva de las metas de logro (Nicholls, 1989), comprobar si efectivamente el clima motivacional percibido es el máximo responsable del estado de implicación que presentan los alumnos en las clases de educación física. Los resultados han mostrado que efectivamente estas relaciones se pueden comprobar en el ámbito de la educación física. Una de las principales aportaciones de este trabajo consiste en la forma de medición, tanto del clima motivacional percibido como del estado de implicación. La mayoría de los trabajos que han analizado el estado de implicación en el ámbito deportivo, han medido éste previo a la realización de la competición deportiva (Harwood y Swain, 1996; Swain y Harwood, 1996; Williams, 1998). Sin embargo, como ya se ha apuntado en algún estudio previo (Cervelló et al, 2003), consideramos que la medida a posteriori del estado de implicación permite conocer las diversas modificaciones que se han producido durante el desarrollo de la sesión. Como indica Roberts (1992), un verdadero modelo dinámico de estudio de la motivación debería recoger las modificaciones que en el ámbito cognitivo se van produciendo en el transcurso de la realización de la práctica deportiva. Nosotros hemos apostado por esta perspectiva y, a través de la medición a posteriori del estado de implicación, hemos podido recoger las diferentes modificaciones que se han producido en el transcurso de la clase. Otro aspecto relevante que pretendíamos analizar con ese trabajo era comprobar si existía relación entre el clima de la clase y el estado de implicación. Existe una gran cantidad de evidencia empírica que ha mostrado que el clima social y contextual, que se percibe tanto en el deporte como en educación física, se relaciona con la orientación disposicional de los sujetos, lo que reforzaría el origen social de las orientaciones disposicionales (Escartí et al, 1999; Ntoumanis y Biddle, 1999). Estos estudios han mostrado relaciones entre la percepción de un clima contextual orientado al ego y la orientación al ego, y entre la percepción de un clima orientado a la tarea y la orientación a la tarea. Sin embargo, quedaba por determinar, empíricamente, la aportación conceptual de la teoría, (Nicholls, 1989) que consideraba que el estado de implicación era el criterio de éxito que se adoptaba en un momento y situación particular. Nosotros hemos analizado

este constructo teórico en el ámbito de la educación física y hemos comprobado con una potente herramienta estadística que, efectivamente, el estado de implicación se predice adecuadamente a través de la percepción que los estudiantes tienen del clima que se da en la clase. Un resultado curioso es observar que en el modelo estructural existen relaciones negativas y significativas entre ambos climas, lo cual muestra que ambos climas son entre sí excluyentes, es decir, cuando se incrementa la percepción de uno parece disminuir la percepción del otro. Esto parece indicar (aunque es necesaria más investigación que corrobore este resultado) que los profesores suelen mostrar un estilo estable de determinación del clima motivacional en sus clases, lo que estaría sugiriendo la necesidad de incluir en los programas de formación del profesorado aspectos que contemplen la importancia de los climas motivacionales en las clases de educación física.

Respecto al segundo objetivo del trabajo, que era desarrollar instrumentos de medida de los constructos analizados, el modelo de medición ha determinado que los instrumentos empleados se han mostrado fiables. Una particularidad de este estudio ha sido el poder adaptar un instrumento diseñado para la medición del clima motivacional contextual (Cervelló et al, 2003), a la medida del clima situacional. Esta adaptación se ha mostrado válida estadísticamente. De hecho, y en un reciente estudio, Julián (2002) ha adaptado también dicho instrumento para medir las modificaciones del clima motivacional que se producían en dos grupos de estudiantes de educación física cuando a sus profesores se les informaba, a partir de un programa de formación, de la importancia teórica y práctica de las áreas de intervención motivacional defendidas por Ames (1992). En este estudio se mostró que cuando los profesores se sometían al programa de formación motivacional, los valores del clima motivacional implicante de la tarea post-intervención aumentaban significativamente respecto a los valores pre-intervención, así como el nivel de satisfacción post-intervención experimentado por los alumnos en las clases de educación física. En este trabajo, los coeficientes de fiabilidad del cuestionario oscilaron entre .71 y .82 tanto en las medidas pre como post-intervención. No obstante, son necesarias más investigaciones que refuercen la robustez de la adaptación de este instrumento a la medida del clima motivacional situacional.

Por último, hemos analizado las diferencias que existían respecto al género en el estado de implicación motivacional. Los resultados han mostrado que los chicos presentan mayores niveles de implicación del ego que las chicas. La investigación efectuada hasta la fecha que ha analizado las diferencias en la orientación disposicional entre chicos y chicas, ha encontrado, de la misma manera, que los chicos suelen estar más orientados al ego que las chicas (para una revisión ver Roberts, 2001). Estos resultados han sido explicados considerando que socialmente se ha reforzado más en los chicos que en las chicas los aspectos relativos a la competición como más deseables, reforzándose las conductas de consecución de éxito normativo (Weiss y Chaumenton, 1992; Weiss y Ferrer-Caja, 2002). Nosotros hemos encontrado que en el caso del estado de implicación en una clase de educación física, también los chicos presentan mayores niveles de implicación del ego que las chicas. Tal y como comentamos en la introducción a este trabajo, también la orientación disposicional parece estar relacionada con el estado de implicación. Por tanto, es posible que los chicos presenten altas orientaciones disposicionales al ego, lo que hace que se muestren menos sensibles a las claves del entorno y por tanto presenten mayores niveles de implicación del ego que las chicas. Sin embargo son necesarios más trabajos que determinen si este

resultado es una particularidad de la muestra empleada en esta investigación o una característica de la población de chicos estudiantes de educación física.

A modo de conclusión, debemos considerar la importancia que la modificación de los climas motivacionales puede tener en los criterios de éxito que adoptan los estudiantes durante la clase, aspecto clave en el conjunto de consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales que la adopción de uno u otro estado de implicación tienen durante el funcionamiento de la clase. Remarcar por último la necesidad de completar estos estudios correlacionales con otros de corte experimental que permitan comprobar, de forma más clara, como la modificación de los diferentes climas motivacionales afectan al comportamiento del discente.

BIBLIOGRAFÍA

AMES, C.: «Achievement goals, motivational climate and motivational processes», en G. C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL, Human Kinetics, 1992,.pp. 161-176.

ANDERSON, J. C.; GERBIN, D. W.: «Structural equation modelling in practice: a review and recommended two-step approach», en *Psychological Bulletin*, 103 (1988), pp. 411-423.

BENTLER, P. M.: «Comparative fit indexes in structural models», en *Psychological Bulletin*, 107 (1990), pp. 238-246.

BUTLER, R.: «Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance», en *Journal of Educational Psychology,* 79 (1987), pp. 474-482.

BUTLER, R.: «Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task –involving and ego-involving evaluation on interest and performance», en *British Journal of Educational Psychology*, 58 (1988), 1-14.

BUTLER, R.: «Interest in the task and interest in peers' work in competitive and non competitive conditions: A developmental study», en *Child Development*, 60 (1989), pp. 562-570.

CARVER, C.; SCHEIER, M.: «Outcome expectancy, locus of attribution for expectancy, and self-directed attention as determinants of evaluations and performance», en *Journal of Experimental and Social Psychology*, 18 (1982), pp. 184-200.

CERVELLÓ, E. M.: *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Server de Publicacions de la Universitat de Valencia, 1996.

— «Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas con diferente nivel de dificultad: implicaciones para el desarrollo de programas de entrenamiento psicológico motivacional en deporte», en *Motricidad*, 5 (1999), pp. 35-52.

CERVELLÓ, E. M.; ESCARTÍ, A.; BALAGUÉ, G.: «Relaciones entre la orientación de metas disposicional y satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva», en *Revista de Psicología del Deporte* (1999), pp. 7-19.

CERVELLÓ, E. M.; SANTOS-ROSA, F. J.: «Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo», en *Revista de Psicología del Deporte,* 9 (2000), pp. 51-70.

— «Motivation in Sport: An Achievement goal perspective in young Spanish recreational athletes», en *Perceptual and Motor Skills*, 92 (2001), pp. 527-534.

CERVELLÓ, E. M.; JIMÉNEZ, R.; NEREA, A. ; RAMOS, L. A.; DEL VILLAR, F.; SANTOS-ROSA, F. J.: «A social cognitive approach to study of coeducation and discipline behaviors in physical education», en *Internacional Journal of Human*

Sciences and Humanities, 11 (2001), pp. 43.64.

CERVELLÓ, E. M.; CALVO, R.; UREÑA, A.; MARTÍNEZ, M. A.; GUZMÁN, J. F.: «Situational and personal predictors of goal involvement and satisfaction in spanish females professional volleyball players». 2003. *Manuscrito sin publicar.*

CERVELLÓ, E. M.; BRUSTAD, R. J.; JIMÉNEZ, R.; DEL VILLAR, F.: «Development and validation of an scale to measure motivational climate in physical education classes». 2002. *Manuscrito sin publicar.*

DUDA, J. L., CHI, L., NEWTON, M. L., WALLING, M. D.; CATLEY, D.: «Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport», en *International Journal of Sport Psychology*, 26 (1995), 40-63.

DUDA, J. L.; WHITE, S. A.: «The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite skiers», en *The Sport Psychology*, 6 (1992), 290-299.

DUDA, J. L.; WHITEHEAD. J.: «Measurement of goal perspectives in the physical domain», en J. L. Duda (Ed), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology. (1998), pp. 21-48.

DUDA, J. L.: «Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misundertstandings», en G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL; Human Kinetics. (2001), pp. 129-182.

ESCARTÍ, A., ROBERTS, G. C., CERVELLÓ, E. M.; GUZMÁN, J. F.: «Adolescent, goal orientations and the perceptions of criteria of success used by significant others», en *International Journal of Sports and Exercise Psychology*, 30 (1999), pp. 309-324.

HARWOOD, C. G.; SWAIN, A. J. B.: «An interaccionist examination of the antecedents of pre-competitive achievement goals within national tennis players», en *Journal of Sport Sciences*, 15 (1996), pp. 85-86.

HU, L.; BENTLER, P. M. «Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives», en *Structural Equation Modelling*, 6 (1999), pp. 1-55.

JULIÁN, J. A.: Efecto de un programa de formación del profesorado de educación física sobre el clima motivacional, la satisfacción y el nivel de reflexión docente. Trabajo de investigación sin publicar para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Extremadura, 2002.

LIUKKONEN, J.: *Enjoyment as an affective outcome of motivational orientation and perceived motivational climate.* Paper presented at the second Annual Congress of the European College of Sport Science, Copenhagen, 1998.

MAC CALLUM, R. C.; AUSTIN, J. T.: «Applications of structural equation modelling in psychological research», en *Annual Review of Psychology,* 51 (2000), pp. 201-226.

MC DONALD, R. P.; MARSH, H. W.: «Choosing a multivariate model: non centrality and goodness of fit», en *Psychological Bulletin*, 107 (1990), pp. 247-255.

MAEHR, M. L.: «Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment», en R. Ames y C. Ames (Eds), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press, (1984), p. 144.

NEWTON, M. L.; DUDA, J. L.: «Elite adolescents athletes achievement goals and beliefs concerning success in tennis», en *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 (1993), pp. 437-448.

NICHOLLS, J. G.: «Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance», en *Psychological Review,* 21 (1984), pp. 328-346.

NICHOLLS, J. G. : *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard Univer. Press, 1989.

NTOUMANIS, N.; BIDDLE, S. J. H.: «A review of motivational climate in physical activity», en *Journal of Sport Sciences*, 17 (1999), pp. 643-665.

ROBERTS, G. C.; BALAGUÉ, G. : *The development of a social-cognitive scale in motivation*. Paper presented al the Seventh World Congress of Sport Psychology, Singapore, 1989.

ROBERTS, G. C.: Conceptual constrains and conceptual convergence, en G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, (1992), pp. 3-30.

ROBERTS, G. C., HALL, H. K., JACKSON, S. A., KIMIECIK, J. C.; TONYMON, P.: «Implicit theories of achievement and the sport experience: effect of goal orientation on achievement strategies and perspectives», en *Perceptual and Motor Skills*, 81 (1995), pp. 219-224.

ROBERTS, G. C.; TREASURE, D. C.; BALAGUÉ, G.: «Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire», en *Journal of Sport Sciences*, 16 (1998), pp. 337-347.

ROBERTS, G. C.: Understanding the dynamics of motivation in physical activity; the influence of achievement goals on motivational process, en G. C. Roberts (Ed), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL; Human Kinetics, 2001, pp. 1-50.

SWAIN, A. B. J.; HARWOOD, C. G.: «Antecedents of stage goals in age-group swimmers: An interactionist approach», en *Journal of Sport Sciences*, 14 (1996), pp. 111-124.

TREASURE, D. C.; ROBERTS, G. C.: «Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years», en *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16 (1994), pp. 15-28.

TREASURE, D. C.; ROBERTS, G. C.: «Students´ perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education», en *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 72 (2001), pp. 165-175.

WEISS, M. R.; CHAUMENTON, N.: «Motivational orientations in sport», en T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*, Champaign IL. Human Kinetics. 1992, pp. 61-99.

WEISS, M. R.; FERRER-CAJA, E.: «Motivational orientations and sport behavior», en T. Horn (Ed.) *Advances in sport psychology*, 2ª ed., Champaign IL. Human Kinetics, 2002, pp. 101-184.

WILLIAMS, L.: «Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (1998), pp. 47-57.

informes y documentos

SARA FERNÁNDEZ LÓPEZ y EMILIO RUZO SANMARTÍN
Los procesos de internacionalización y regionalización en la educación superior: un análisis de los países OCDE

MANUEL MONTANERO FERNÁNDEZ
Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones

MERCEDES SUÁREZ PAZOS
Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares

ÁNGEL BLANCO LÓPEZ y TERESA PRIETO RUZ
Un esquema para investigar el progreso en la comprensión de los alumnos sobre la naturaleza de la materia

RAMÓN MENDOZA BERJANO
La escritura reflexiva como práctica cotidiana de los pre-adolescentes y adolescentes españoles: situación actual y características asociadas

ALFREDO ÁLVAREZ ÁLVAREZ
Las TIC en el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE)

LOS PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN Y GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS DE LOS PAÍSES OCDE

SARA FERNÁNDEZ LÓPEZ (*)
EMILIO RUZO SANMARTÍN (*)

Resumen. La internacionalización, globalización y regionalización de la educación superior se ha convertido en un fenómeno importante durantes las dos últimas décadas. Sin embargo, la proyección internacional de los sistemas de educación superior difiere de un país a otro.
Este trabajo se centra en el estudio de todos estos aspectos, estructurándose en dos partes claramente diferenciadas. La primera muestra cómo el desarrollo de la internacionalización de los sistemas de educación superior está vinculada con su mayor globalización y regionalización. Estos vínculos se demuestran en la segunda parte a través de un estudio comparativo de los flujos de estudiantes internacionales de los países de la OCDE, utilizando un análisis cluster.

Abstract. The internationalisation, globalisation and regionalisation of higher education have become an important phenomenon over the past two decades. However, the international projection of the higher education systems varies between different countries.
This paper pays attention to all these concepts and it's divided into two parts clearly differenciated. The first part shows as the development of internationalization of higher education systems is linked with both its bigger globalization and regionalization. These links are demonstrated in the second part through the comparative study of the flows of international students of OECD countries, using cluster analysis.

INTERNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA VERSUS GLOBALIZACIÓN

Las universidades prestan cada vez más atención a sus estrategias de internacionalización y a las consecuencias, no sólo financieras, que de ellas se derivan. Sin embargo, no son los únicos agentes que se preocupan por esta faceta de la política educativa, ya que la internacionalización de la educación tiene efectos económicos y financieros sobre todos los participantes en el proceso: estudiantes, profesorado, universidades, administraciones públicas y sociedad en general.

Por otra parte, los gestores educativos utilizan cada vez más como sinónimos los conceptos de internacionalización y globa-

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

Fecha de entrada: 19-12-2002 Fecha de aceptación: 30-04-2003

lización para referirse a una misma faceta de la política educativa. Aun cuando no existe consenso a la hora de definir ambos conceptos, lo que sí es obvio es que constituyen aspectos diferentes cuyas estrechas relaciones afectan conjuntamente al desarrollo de la educación superior.

¿Qué entendemos por *internacionalización*? Siguiendo a Throsby (1998) la internacionalización en la educación superior abarcaría aquellos aspectos de los sistemas o de las instituciones que van más allá de las fronteras de un país o que están influidos por las relaciones con estudiantes, profesores, gestores, instituciones educativas, sistemas, administraciones públicas y demás agentes en otros países. Para la Asociación Internacional de Universidades (1998), la internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la educación, en la investigación y en los servicios prestados por la institución.

Por su parte, la *globalización* describe un proceso social y económico de integración que trasciende las fronteras nacionales y afecta al conocimiento, a las personas, valores e ideas (Yang, 2002). Jones (1998) destaca en este proceso el papel desarrollado por el mercado que permite un libre intercambio de mercancías-servicios y se caracteriza por una regulación mínima. En particular, en la educación superior la globalización «puede referirse a cambios en los sistemas de financiación [1], a cambios culturales y organizacionales, a nuevas formas de ofertar formación a través de internet o a nuevos grupos de estudiantes» (Deem, 2001, p. 10).

Cualquier discusión sobre la internacionalización y la globalización de la educación implica una reflexión más profunda sobre el carácter de la propia universidad y su forma de transmitir el conocimiento y la cultura. Por ello, en primer lugar dejaremos claras las diferencias existentes entre ambos conceptos (cuadro I).

A estos dos conceptos de internacionalización y globalización, se ha añadido el de europeización. Así, algunos afirman que la europeización es un caso particular de internacionalización, un proceso de internacionalización dentro de la Europa geopolítica. Sin embargo, en la medida en que hemos caracterizado a la internacionalización como un proceso que reconoce las fronteras de los distintos estados y la UE pretende difuminar cada vez más esas fronteras entre sus miembros, la europeización sería más bien un proceso de «regionalización»; promueve actividades que superen las barreras entre las distintas regiones que integran la UE.

Estos conceptos aparecen representados en la figura I. Los círculos casi concéntricos no significan que cada proceso esté incluido en otro, sino que equivalen a dimensiones diferentes que, en ocasiones, guardan estrechas relaciones entre sí. Por ejemplo, la globalización puede producirse a través de internet sin necesidad de que los estudiantes se desplacen físicamente, lo cual no deja de ser una modalidad de internacionalización educativa, como veremos posteriormente.

Resulta muy difícil, cuando no imposible, establecer una separación clara entre los tres conceptos. En todo caso, es obvio que los procesos de internacionalización, globalización y europeización de la educación superior ya no se pueden frenar, sino que muy al contrario, se acelerarán en los próximos años[2]. Las razones que explican esta evolución se exponen en el epígrafe siguiente.

---

(1) Estos cambios en los esquemas financieros son fundamentalmente de dos tipos; por un lado, las mayores reticencias a utilizar dinero público para financiar la educación superior y, por otro, la «exigencia» a las universidades de que tengan una orientación mayor hacia el mercado, adoptando técnicas de gestión similares a las del sector privado y creando cuasimercados. Ambas tendencias generan cambios importantes en las estrategias de gestión y en los esquemas organizativos de las instituciones de educación superior.

(2) Todas las organizaciones y organismos supranacionales pretenden impulsar estos procesos. Quizás, el ejemplo más significativo, debido a su proximidad y apoyo político, sea la UE, que con la *Declaración de Bolo-*

CUADRO I

Diferencias entre internacionalización y globalización

INTERNACIONALIZACIÓN	GLOBALIZACIÓN
Asume un mundo de naciones con fronteras geo-políticas claras que se pretenden superar con actividades tales como el intercambio de estudiantes, de profesorado, la colaboración en la investigación, etc.	Es totalmente contraria a un mundo de Estados.
Se apoya en las altas esferas de la diplomacia y de la cultura. Por ejemplo, la movilidad de estudiantes ha sido promocionada de forma frecuente por convenios bilaterales entre países que compartían vínculos históricos. Por tanto, es más fácil de controlar o regular.	Se apoya en el consumismo de masas y en el capitalismo mundial. Por ejemplo, a través de internet es el alumno quien decide qué universidad desea visitar virtualmente. Difícilmente controlable.
Tiende a reproducir, e incluso a legitimar, la jerarquía y la hegemonía. Así, determinados países que fueron los centros de imperios de siglos pasados atraen a los alumnos procedentes de antiguas colonias.	Ataca la jerarquía y la hegemonía tradicionales. Por ejemplo, una universidad sin tradición internacional y sin demasiados medios económicos puede llegar a otros estudiantes a través de la red.
Su motor debería ser algo más altruista; la expansión del conocimiento y la investigación así como la crítica constructiva a través de la cooperación.	Su principal motor podría considerarse el beneficio y la creencia en un mercado global único que se consigue fundamentalmente a través de la competitividad.
No es algo nuevo, sino una faceta con la que la universidad se ha encontrado tradicionalmente a gusto.	Se trata de algo novedoso y dinámico. Podríamos decir que surge a principios del siglo XIX, o incluso antes, asociada al nacimiento de la revolución industrial.

Fuente: Elaboración propia a partir de Scott (1999) y Yang (2002)

IMPORTANCIA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN Y GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

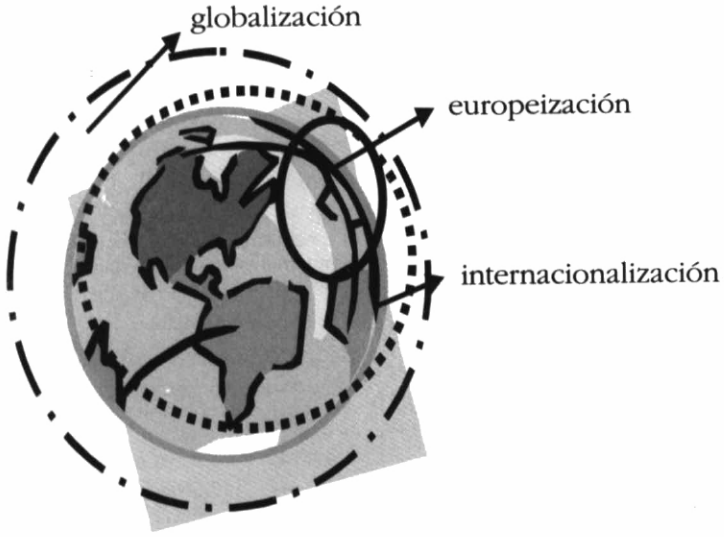
Como se muestra en el cuadro I, la internacionalización no es un tópico emergente, sino que está asociada a la universidad moderna desde su nacimiento en la Edad Media[3]. Tras la II Guerra Mundial, en particular durante el periodo de descolonización, razones políticas y culturales constituían los argumentos básicos para impulsar la internacionalización educativa. En la década de los ochenta el principal motivo para continuar incentivándola se situaba en el

nia, encaminada hacia la consecución de un espacio europeo común para la educación, recomienda ampliar la movilidad de los estudiantes tanto como sea posible, actuando para ello sobre la homogeneización de los estudios impartidos. Por su parte, el resto de acuerdos internacionales no se queda atrás. Así, dentro de la *Commonwealth* se analizan los movimientos de estudiantes internacionales, tanto globales como intra*commonwealth*, con el objetivo de diseñar políticas que impulsen dichos movimientos (UKCOSA, 2000). Otro ejemplo es la creación en 1992 dentro del seno del NAFTA de la *Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior* (FTDES) para favorecer el intercambio de estudiantes entre Estados Unidos, Méjico y Canadá (Didou, 2000).

(3) No sin ciertas reticencias por parte de algunos autores que opinan que difícilmente se podía hablar de internacionalización en la Edad Media, cuando no existían países-Estado tal como se conciben hoy en día. Una evolución histórica detallada de la internacionalización de la educación superior puede encontrarse en De Wit (2002).

FIGURA I

Globalización versus internacionalización versus europeización



FUENTE: FERNÁNDEZ Y ROMERO (2001).

ámbito académico, ya que era un medio para mejorar la calidad educativa e investigadora. Más tarde comienzan a primar factores relacionados con la competitividad económica y la mano de obra. Por tanto, vemos que el desarrollo de la internacionalización va unido a lo largo de todo el siglo XX a factores claramente relacionados con la globalización.

Durante largo tiempo la internacionalización ha sido entendida principalmente como los movimientos internacionales de estudiantes amparados por políticas o programas organizados por instituciones supranacionales, como puede ser la Unión Europea, más que como una faceta de la política educativa. Por ello, no se veía acompañada de los instrumentos políticos usuales como la planificación, la financiación, el control o la legislación. Sin embargo, en la actualidad tanto internacionalización como globalización están adquiriendo mayor importancia por diferentes motivos:

- El incremento de la demanda internacional de titulados cada vez más formados así como el flujo global de mercancías y servicios, entre los que se encuentra la educación, intercambio de servicios regido por las negociaciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC) regulada por el *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios* (GATS). De hecho, en 1999 el comercio generado por la educación superior supuso una cifra de 30 millardos de dólares, lo que equivale al 3% del total de los servicios comercializados en la OCDE. Es más, esta cifra está infravalorada, ya que sólo considera a los estudiantes que cursan estudios en el extranjero[4].
- El nivel de especialización e inversión en investigación aplicada requiere una cooperación cada vez más internacional; por tanto, inter-

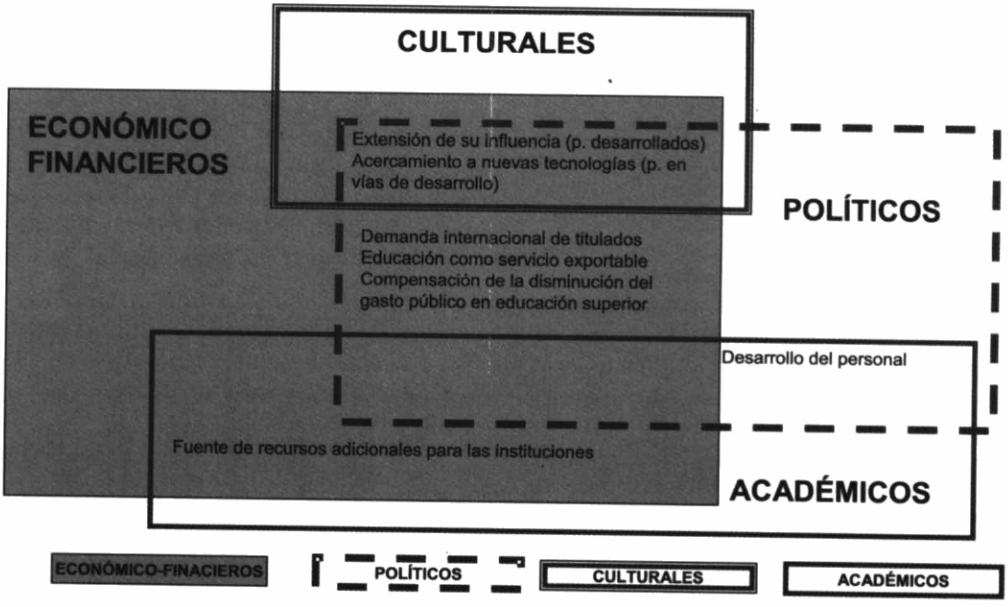
(4) Para más detalle ver K. Larsen et. al. (2001).

nacionalización y globalización educativas constituyen una valiosa herramienta para el desarrollo profesional del personal docente e investigador de las instituciones de educación superior.

- La atracción de estudiantes internacionales supone una importante fuente de ingresos. Así, en Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y ciertas provincias de Canadá, existe una diferencia acusada entre los precios de matrícula que pagan los estudiantes domésticos frente a los estudiantes internacionales. Más importante incluso que la generación de un flujo incremental de fondos es la diversificación de las fuentes de financiación, consiguiendo una menor dependencia de los recursos proporcionados por el Estado (Mcburnie, 2001, p. 18) y, por tanto, una mayor autonomía real.
- La progresiva reducción del gasto público canalizado hacia la universidad ha sido compensada en parte por dicha diferencia de precios de matrícula. Por otro lado, al dotar a las universidades de discrecionalidad para establecer estos precios de matrícula, se convierte en un instrumento gubernamental que incentiva la atracción de estudiantes internacionales
- El uso de nuevas tecnologías permite expandir el conocimiento más allá de las fronteras de un país.
- Los países desarrollados ven en la internacionalización y en la globalización una forma de extender su influencia; la educación superior se trata de un servicio más a exportar.
- Las naciones en vías de desarrollo disfrutan de la posibilidad de acercarse a tecnologías más avanzadas ya que, a pesar del carácter cada vez más internacional del conocimiento,

FIGURA II

Clasificación de los motivos que impulsan la internacionalización y la globalización



una serie de países tienden a concentrar los nuevos campos de investigación y las tecnologías más avanzadas, siendo necesario importar de alguna forma estos productos.

Estos motivos pueden clasificarse, siguiendo a De Wit (2002), en cuatro categorías fundamentales: políticos, económico-financieros, académicos y culturales (figura II).

Evidentemente las razones que impulsan los procesos de internacionalización y globalización pertenecen a varios de los ámbitos señalados. Así, por ejemplo, el deseo de los países desarrollados de servirse de la internacionalización educativa para extender su influencia tiene un carácter cultural y político, pero también económico-financiero. De hecho, resulta difícil que cualquiera de los motivos alegados carezca de este matiz económico-financiero.

No obstante, se aprecian importantes diferencias en las motivaciones que impulsan a diferentes países a interesarse por la internacionalización. En ocasiones éstos muestran un interés específico o a corto plazo centrado fundamentalmente en los ingresos proporcionados por los alumnos visitantes. En este caso la internacionalización actúa como una política marginal, no integrada en el proceso de planificación y evaluación educativa y apenas presente en la legislación del país. En el otro extremo se situaría el interés general o largo plazo, que abarcaría objetivos más amplios, como el establecimiento de relaciones culturales y económicas con otros países, la formación de capital humano competitivo, la mejora en la calidad de la educación impartida y la expansión del prestigio del sistema educativo. Como otros autores ya han puesto de manifiesto [5], opinión que compartimos plenamente, es necesario evitar que los beneficios económicos a corto plazo prevalezcan sobre los valores que verdaderamente deberían impulsar la internacionalización educativa.

A partir de ahora y en el resto del trabajo nos centraremos fundamentalmente en el estudio de la internacionalización educativa, interpretándola no sólo como un fin en sí misma sino también como un instrumento que contribuye a la globalización de la educación.

MODALIDADES DE INTERNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA

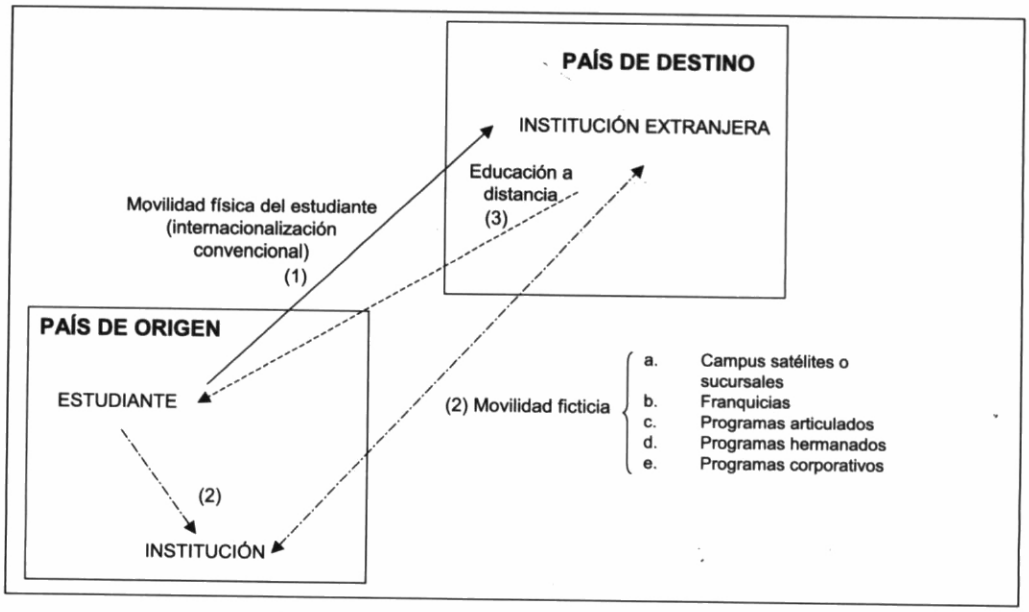
Tradicionalmente se ha identificado la internacionalización educativa con el intercambio físico de personas, especialmente de estudiantes. Ello se debe, en nuestra opinión, a que los flujos de estudiantes han sido, por un lado, manifestaciones pioneras y evidentes de la internacionalización educativa y, por otro, el aspecto mejor documentado dentro de esta faceta. No obstante, a medida que la movilidad de los alumnos ha ido incrementándose, han surgido otras formas de internacionalización que no requieren de desplazamientos del estudiante, sino que éste puede conseguir un título de una universidad extranjera acudiendo a una institución en su país de origen o incluso desde su propio hogar a través de la educación a distancia.

Como muestra la figura III podemos distinguir, al menos, tres modalidades de internacionalización educativa atendiendo a diferentes formas de «movilidad»:

- Movilidad física (internacionalización convencional). Implicaría el desplazamiento de los estudiantes hasta el país donde van a recibir la educación.
- Movilidad «ficticia». Los estudiantes, sin abandonar su país de origen, se matriculan en una institución ubica-

(5) Véase Van der Wende (2001), Mcburnie (2001) y Yang (2002).

FIGURA III
Modalidades de internacionalización



da también en el propio país que les permite obtener un título reconocido por una universidad extranjera. Ello se debe a que entre la institución residente en el país de origen y la institución extranjera se han establecido vínculos previos para desarrollar actividades educativas. Siguiendo a Jones (2001) y a Machado (2000), estos vínculos pueden ser de muy diferente tipo clasificándose en:

- Campus satélites o sucursales (*offshore campuses* o *branch campuses*): la institución extranjera crea un campus en el país de residencia del estudiante.
- Franquicias: la institución extranjera reconoce a una institución ubicada en el país del estudiante como proveedora oficial de una o más de las titulaciones que imparte.
- Programas articulados (*articulation agreements*): una institución convalida sistemáticamente los estudios ofertados por otra ubicada en un país diferente por un porcentaje de las titulaciones que oferta.
- Programas hermanados (*twinning programmes*): acuerdos entre instituciones de diferentes países para ofertar programas conjuntos. Tanto los programas hermanados como articulados podrían exigir la estancia parcial del estudiante en el extranjero.
- Programas corporativos (*corporate programmes*): una institución convalida la formación ofertada por otra situada en un país diferente mediante la realización de exámenes.

• Ausencia de movilidad o educación a distancia, los estudiantes contactan

con la institución extranjera desde su propio hogar, por medio del correo, postal o electrónico, del teléfono o de internet (movilidad «virtual»).

Estas dos últimas modalidades, movilidad «ficticia» y educación a distancia, forman parte de lo que se conoce como *educación transnacional*, que podría definirse como cualquier actividad de enseñanza en la cual los alumnos se encuentran en un país diferente (país de residencia) a aquel en que reside la institución que oferta dicha educación (Jones, 2001, p. 113). La educación transnacional ha experimentado un rápido crecimiento[6], debido fundamentalmente a:

- El incremento de los costes derivados de residir en un país extranjero; de hecho se abre una brecha cada vez mayor en lo que a coste de vida se refiere entre países pobres y ricos.
- La aplicación en determinados países de precios diferentes para los estudiantes procedentes del extranjero, precios que se corresponden con los costes totales de la educación recibida.
- El desarrollo de las tecnologías de la información, que permite un gran avance en la educación a distancia.
- El esfuerzo de marketing y el enfoque profesional y empresarial asumido por determinados sistemas educativos.

En definitiva, este salto desde lo nacional a lo transnacional viene provocado por el desarrollo de una economía global. Por tanto, encontramos de nuevo vínculos entre internacionalización y globalización.

MOVIMIENTOS DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

Una vez analizada la importancia de la internacionalización educativa y sus vínculos con la globalización, nos centraremos en el estudio de la internacionalización convencional en educación superior, esto es, en los flujos de estudiantes internacionales, ya que es el ámbito que presenta una información más completa y homogeneizada. Nuestro objetivo es doble. Por un lado, medir la «proyección internacional» de los sistemas de educación superior de los países OCDE, entendida como la capacidad para atraer estudiantes extranjeros (estudiantes *in)* o para impulsar a los estudiantes nacionales a acudir a otros países (estudiantes *out).* Por otro, estudiar la «distribución geográfica» de dicha proyección internacional (principales áreas geográficas desde o hacia las que acuden los estudiantes internacionales). Para ello, hemos estructurado el resto del trabajo en dos epígrafes: mientras el actual realiza un análisis descriptivo de los aspectos señalados, el siguiente pretende clasificar los sistemas de educación superior de los países OCDE en función de dichos aspectos utilizando la metodología del análisis de grupos (análisis *cluster*).

Los datos utilizados para su realización han sido las estadísticas publicadas por la OCDE (2000) referidas a los estudiantes internacionales en educación superior. El último año, y uno de los pocos, para el que se dispone de información es 1998. Por estudiante extranjero la OCDE entiende aquel que realiza un curso entero en un país diferente al de su nacionalidad. Los datos son recogidos en el país de acogida.

(6) El país que mejor ejemplifica esta rápida expansión ha sido Reino Unido, particularmente a partir de 1992. Así, se estimaba que en 1996-97 Reino Unido tenía 140.000 estudiantes siguiendo cursos de movilidad ficticia o virtual, lo que suponía aproximadamente 250 millones de libras en precios de matrícula para las arcas británicas. Además, el 75% de las universidades británicas ofertaba al menos uno de estos cursos. Para más detalle ver UKCOSA (2000).

Esta definición de estudiante extranjero o internacional plantea ciertos inconvenientes:

- Computa como estudiantes extranjeros a aquellos alumnos que, aunque tengan otra nacionalidad, ya residen en el país donde estudian como consecuencia de haber emigrado con su familia. Por tanto, cuestiones relativas a la emigración se mezclan con aspectos de educación, dando lugar a una sobreestimación del número de estudiantes extranjeros.
- No contabiliza aquellos alumnos que acuden a cursar estudios a países no miembros de la OCDE o a países de la OCDE que no han proporcionado este tipo de estadísticas. Ello significa que las cifras de estudiantes internacionales a las que hacemos referencia pueden estar infravaloradas.
- La exigencia de realizar un curso entero también puede subestimar el número de estudiantes internacionales, ya que existen muchos estudiantes europeos y estadounidenses que suelen cursar un semestre o menos fuera de su país.

A partir de los datos recogidos por la OCDE (2000), completados en ocasiones por otras fuentes estadísticas que mencionamos al hilo de este trabajo, llevaremos a cabo el análisis de la importancia que tienen los flujos de estudiantes internacionales y de su distribución geográfica.

VOLUMEN DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES

En 1998, los países de la OCDE recibieron a 1,31 millones de estudiantes extranjeros. De esta cifra, un 43% procedía de países miembros mientras que el 57% restante provenía de países no pertenecientes a la organización. Con los datos proporcionados por la OCDE carecemos de una visión dinámica de los flujos de estudiantes internacionales; sin embargo, la consulta de otras fuentes estadísticas, como UNESCO (1998), permite apreciar un incremento notable en el número de estudiantes internacionales a lo largo de la década de los noventa.

Un número relativamente pequeño de países de la OCDE acoge a la mayoría de estudiantes extranjeros. Así y en este orden, Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Francia y Australia reciben al 80% del total de los estudiantes internacionales (figura IV). Normalmente la existencia de una lengua común juega un papel importante a la hora de escoger el país de acogida. El latín de las universidades europeas de la Edad Media ha sido sustituido actualmente por el inglés que actúa como *lingua francae*. Esto explicaría que Estados Unidos, Reino Unido y Australia acaparasen buena parte de los estudiantes extranjeros. De hecho, algunos países no anglófonos realizan ofertas en inglés para atraer a estudiantes extranjeros (Dinamarca e Islandia) y uno de los problemas que tiene Alemania[7] para captar estudiantes internacionales es la dificultad de su idioma.

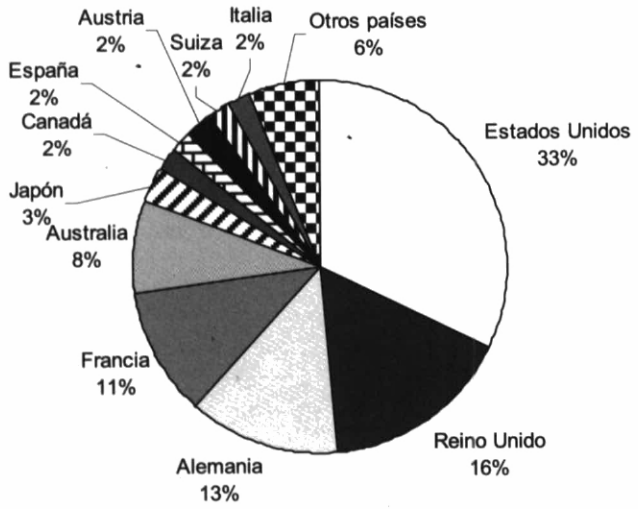
Para medir la «proyección internacional» utilizaremos el peso que los estudiantes *in* y *out* representan sobre el total de estudiantes (cuadro II).

Así, desde la perspectiva de los estudiantes *in* y como ya hemos mostrado en la figura IV, Australia, Austria, Francia, Alemania, Suiza y Reino Unido, son los países que atraen a un mayor número de estudiantes internacionales (más del 10% del total de estudiantes); el resto de países se

(7) Viendo la figura IV parece que la complicación de la lengua germana no actúa de forma disuasoria para los estudiantes extranjeros. Sin embargo, ese 13% está sobreestimado ya que un tercio de los estudiantes extranjeros alemanes ha crecido en el país germano siendo hijo de emigrantes; no obstante computan como extranjeros porque todavía están nacionalizados en el país de origen de sus padres.

FIGURA IV

Reparto de estudiantes in entre los países de la OCDE *según el país de acogida (1998)*



Fuente: OCDE (2000)

sitúa por debajo de esa cifra. No obstante, es necesario explicar el caso de Estados Unidos, donde la educación superior está tan extendida («educación superior universal») que los estudiantes internacionales apenas alcanzan el 3,2% del total de alumnos, aun cuando se trata del mayor receptor de estudiantes extranjeros (contrastar cuadro II con figura IV).

Respecto a los estudiantes *out*, apreciamos la existencia de países claramente exportadores de estudiantes; sería el caso de Islandia, Irlanda y Grecia, cuyos estudiantes nacionales en el extranjero representan más del 10% del total de alumnos de sus sistemas educativos. Destaca, muy por encima de ellos, Luxemburgo cuya limitada oferta de educación universitaria (normalmente el primer curso de determinadas titulaciones) obliga a sus estudiantes a salir al extranjero a completar su formación. Este hecho provoca resultados muy dispares frente al resto (en el curso 1995-96 un 74,1 % de sus alumnos nacionales estudiaba en el extranjero).

Una manera de evaluar conjuntamente el saldo neto de esta «balanza de exportación/importación» de estudiantes internacionales es el flujo neto de estudiantes (porcentaje de estudiantes *in*/porcentaje de estudiantes *out*). Cuando el saldo neto es positivo/negativo significa que es mayor/menor el número de estudiantes extranjeros atraídos por el país que el número de estudiantes domésticos que salen al extranjero. Desafortunadamente, con las cifras de que disponemos, sólo podremos calcular este saldo neto referido a los estudiantes procedentes de países OCDE (columna NET_OCDE del cuadro II).

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES

Un aspecto que resulta extremadamente interesante es el análisis de la distribución geográfica de los movimientos de estudiantes internacionales. Por ello, en el cuadro III recogemos el peso de los estudiantes

CUADRO II

Importancia del intercambio de estudiantes en los sistemas de educación superior de la OCDE (1998)

	Porcentaje de estudiantes extranjeros sobre el total de estudiantes (nacionales + extranjeros)	Porcentaje de estudiantes extranjeros procedentes de la OCDE sobre el total de estudiantes	Porcentaje de estudiantes extranjeros procedentes de países no pertenecientes a la OCDE	Porcentaje de estudiantes nacionales en otros países de la OCDE sobre el total de estudiantes	Flujo neto de estudiantes extranjeros pertenecientes a la OCDE	Ayudas para seguir estudios completos en el extranjero	Ayudas no totales a la movilidad
	IN_TOT	IN_OCDE	IN_NO OCDE	OUT_OCDE	NET_OCDE	AYU_COMP	AYU_PARC
Alemania	8,2	4,1	4,1	2,2	1,9	0	1
Australia[1]	12,6	3,1	9,5	0,7	2,4	0	1 [b]
Austria	11,5	7,6	3,87	4,4	3,2	0	1
Bélgica(fl)[3]	4	m	m	m	m	0	1
Canadá[1]	3,8	1,5	2,27	3,1	-1,6	0	1 [c]
Corea	0,1	0	0,1	2,6	-2,6	0	1 [b]
Dinamarca	6	2,6	3,45	3,2	-0,6	1	1
España	1,7	0,9	0,78	1,3	-0,4	0	1
Estados Unidos[4]	3,2	1,2	2,09	0,2	1	0	1
Finlandia	1,7	0,6	1,14	3,3	-2,7	1	0
Francia	7,3	1,5	5,8	1,8	-0,3	0	1
Grecia[3]	m	m	m	14,7	m	0	0 [a]
Hungría	2,6	0,6	2	2,2	-1,6	0	0
Irlanda	4,8	3,4	1,45	13,6	-10,2	0	1
Islandia	2,4	1,9	0,47	28,6	-26,7	1	0
Italia	1,2	0,2	1,06	1,8	-1,6	0	1
Japón	1,41	0,5	0,37	1,4	-0,9	0	1
Luxemburgo[4]	30,50	16,1	14,4	192,9	-176,8	1	0
Méjico[3]	m	m	m	0,7	m	0	1 [c]
Holanda[3]	m	m	m	2,7	m	0	1
Noruega	3,2	1,8	1,34	6	-4,2	1	0
Nueva Zelanda	3,7	0,8	2,9	3,4	-2,6	0	1 [b]
Polonia	0,5	0,1	0,36	1,1	-1	0	0
Portugal[3]	m	m	m	2,7	m	0	0 [a]
Reino Unido	10,8	4,8	6,02	1,4	3,4	0	1
República Checa	1,9	0,2	1,67	0,9	-0,7	0	0
Suecia	4,5	2,9	1,59	4,3	-1,4	1	0
Suiza	15,9	10,9	5,05	4,5	6,4	0	0
Turquía	1,3	0,1	1,26	2,9	-2,8	0	0
Media OCDE[2]	4,8	2,2	2,55	4,3	-2,1		

Fuente: Elaboración propia a partir de la OCDE (2000) y EURYDICE (1999).
1. Sólo educación superior tipo A (educación universitaria) y programas de investigación avanzados.
2. Excluye Luxemburgo.
3. Países excluidos del análisis *cluster* por falta de datos (m).
4. Países excluidos del análisis *cluster* porque sus datos desvirtúan su situación real.
a. Países con ayudas parciales tan reducidas (sólo para estudiantes de tercer ciclo de educación superior) que se consideran inexistentes.
b. Ayudas para acudir a estudiar dentro de Oceanía.
c. Ayudas para acudir a estudiar dentro de NAFTA.

extranjeros procedentes de una determinada zona geográfica sobre el total de estudiantes extranjeros atraídos por un sistema de educación superior de un país OCDE. Estos datos se representan en la figura V.

De la figura V se desprenden varias conclusiones:

- *Europa y Asia* son las zonas que proporcionan un mayor número de estudiantes internacionales gracias,

CUADRO III

Distribución geográfica de los estudiantes in en los países de la OCDE *(1998)*

	Porcentaje de estudiantes *in* procedentes de una determinada zona geográfica sobre el total de estudiates *in*						
	África	Asia	Europa	Norteamérica	Oceanía	Sudamérica	No especific.
	%IN_AFR	%IN_ASIA	%IN_EUR	%IN_NORTAM	%IN_OCEAN	%IN_SUDAM	%IN_NOESP
Alemania	0,093	0,355	0,479	0,032	0,002	0,023	0,011
Australia[1]	0,020	0,684	0,093	0,024	0,053	0,005	0,120
Austria	0,035	0,138	0,773	0,021	0,002	0,011	0,019
Bélgica(fl)	0,155	0,180	0,605	0,033	0,003	0,025	0,005
Canadá[1]	0,154	0,378	0,240	0,155	0,013	0,031	0,021
Corea	0,013	0,764	0,049	0,116	0,008	0,012	0,001
Dinamarca	0,023	0,116	0,426	0,028	0,004	0,011	0,394
España	0,101	0,037	0,610	0,082	0,001	0,146	0,000
Estados Unidos	0,050	0,650	0,150	0,103	0,009	0,053	0,000
Finlandia	0,144	0,237	0,546	0,058	0,004	0,015	0,015
Francia	0,431	0,111	0,252	0,031	0,001	0,023	0,151
Hungría	0,032	0,163	0,736	0,067	0,001	0,003	0,000
Irlanda	0,044	0,222	0,529	0,200	0,011	0,001	0,000
Islandia	0,005	0,051	0,787	0,103	0,015	0,031	0,005
Italia	0,107	0,145	0,711	0,034	0,002	0,035	0,002
Japón	0,010	0,915	0,030	0,025	0,008	0,013	0,000
Luxemburgo	0,011	0,002	0,859	0,000	0,000	0,004	0,123
Noruega	0,104	0,185	0,597	0,065	0,004	0,026	0,000
Nueva Zelanda	0,011	0,672	0,066	0,060	0,164	0,008	0,010
Polonia	0,084	0,175	0,593	0,050	0,002	0,009	0,000
Reino Unido	0,071	0,334	0,499	0,074	0,008	0,012	0,003
República Checa	0,062	0,138	0,590	0,018	0,000	0,013	0,177
Suecia	0,034	0,181	0,689	0,048	0,006	0,030	0,009
Suiza	0,059	0,067	0,752	0,025	0,002	0,030	0,069
Turquía	0,028	0,737	0,247	0,003	0,001	0,001	0,000

Fuente: Elaboración propia a partir de la OCDE (2000).

1. Sólo educación superior tipo A (educación universitaria) y programas de investigación avanzados

en buena parte, a su prosperidad económica de la última década. En la situación prácticamente opuesta se posicionarían *África y Sudamérica*: los problemas de su economía, las calamidades naturales, la deuda externa y sus conflictos internos e internacionales han disminuido su capacidad para promocionar los desplazamientos de sus estudiantes. A ello hay que añadir, por una parte, el final de la Guerra Fría, por lo que ya no es tan importante para las grandes potencias ejercer una influencia política y cultural sobre otros países, y, por otra, el estancamiento de la ayuda procedente de los países más desarrollados y su reorientación hacia niveles educativos básicos.

Por tanto, dentro de los movimientos de estudiantes internacionales podemos hablar de «marginaliza-

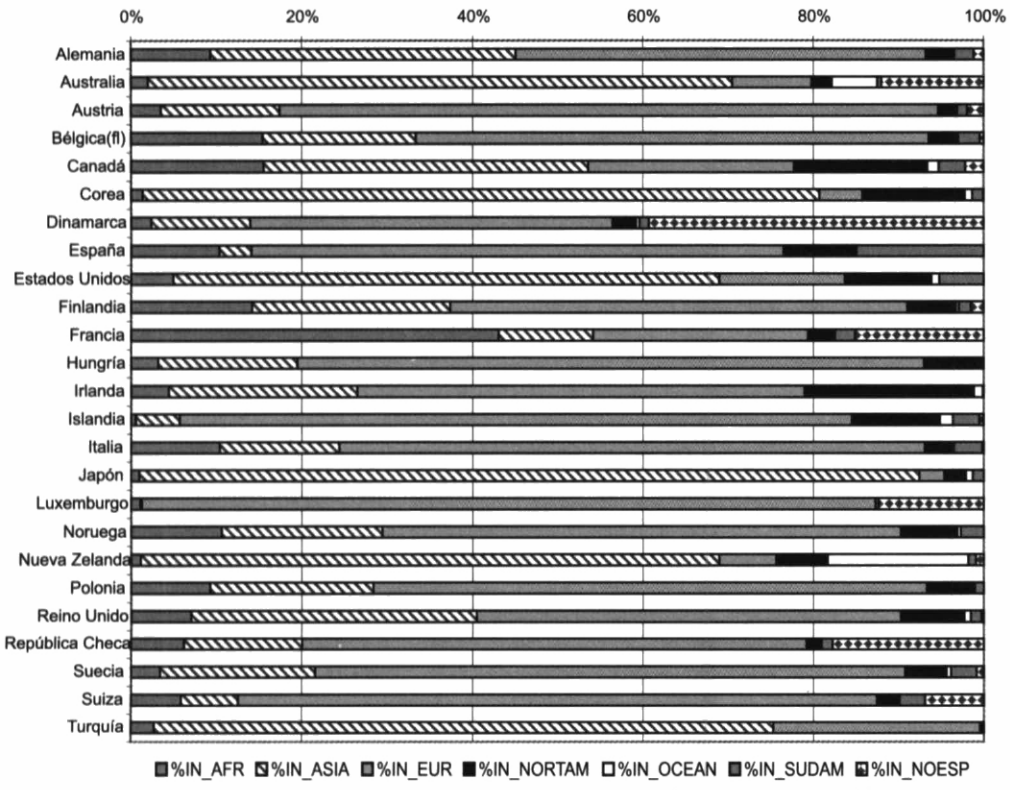
ción» en un doble sentido: por un lado, *interpaíses* (las naciones pobres ven cada vez más reducidas sus posibilidades de acceder a la educación en los países más desarrollados[8]) y, por otro, *intrapaíses* (dentro de los países pobres, los problemas económicos contribuyen a deteriorar la calidad de la educación superior, con lo que las clases privilegiadas «huyen» hacia las naciones más industrializadas en busca de una mayor calidad formativa).

- La movilidad de los estudiantes tiende a producirse entre zonas geográficamente cercanas y, por tanto, muchas veces también culturalmente próximas. Así podemos distinguir tres grandes áreas dentro de los países OCDE:
  - Asia: Japón, Corea, Turquía, Nueva Zelanda y Australia atraen estudiantes procedentes de Asia. Es más, los dos últimos países acaparan a la mayoría de los estudiantes procedentes de Oceanía. Se trata además del área que ha experimentado el crecimiento en el movimiento de estudiantes internacionales más rápido durante la última década[9], gracias al papel asumido por Australia, uno de los países pioneros en entender la educación como un bien exportable.
  - Europa: Por su parte, los estudiantes internacionales presentes en los países europeos suelen pertenecer en su mayoría al viejo continente. Europa ha pasado a ocupar un lugar importante en los flujos de estudiantes internacionales, en términos tanto de receptora como de exportadora de estudiantes. Ello se explica no sólo por la prosperidad económica que ha acompañado en la última década su desarrollo, sino también por factores de tipo político, como son las medidas adoptadas para incrementar la cooperación y armonización en materia de educación superior, en particular bajo la forma del programa SÓCRATES-ERASMUS, la incorporación de nuevos países a la UE (Austria, Finlandia y Suecia en 1995) o la reunificación alemana. Además, de acuerdo con el informe presentado por UKCOSA (2000), el incremento en el número de estudiantes internacionales ha sido mayor en el caso de aquellos procedentes de países no miembros de la UE. Ello obedece tanto a los acuerdos que éstos han establecido con la UE como al nivel tan bajo del que se partía. Destacan dentro de Europa los casos de Reino Unido, Alemania y Francia, por el peso que tienen los estudiantes procedentes de otros continentes debido, fundamentalmente, a vínculos culturales e históricos. Se trata de alumnos procedentes de antiguas colonias de estos imperios que, por motivos de idioma o de vínculos políticos (léase a modo de ejemplo *Commonwealth*), han ido a estudiar o sus familias han emigrado a las antiguas naciones del imperio. Esta misma explicación justificaría el peso de los estudiantes sudamericanos en España.
  - Norteamérica. Por último, quedarían Canadá y Estados Unidos, que acaparan a buena parte de los

(8) Esta ha sido la acepción también utilizada por el Banco Mundial y la UNESCO.
(9) Para más detalle ver UKCOSA (2000).

FIGURA V

Distribución por continentes de los estudiantes in (1998)



Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2000).

estudiantes norteamericanos y donde el peso de los asiáticos también se deja sentir [10]. Esta área, en particular Estados Unidos, ha experimentado un menor crecimiento en la atracción de los estudiantes internacionales [11].

PROYECCIÓN INTERNACIONAL DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA OCDE: APLICACIÓN DE UN ANÁLISIS *CLUSTER*

En este último epígrafe clasificamos los diferentes sistemas de educación superior de los países de la OCDE en función de su «proyección internacional» y de las principales áreas geográficas con las que intercambian estudiantes. Para ello llevamos a

(10) En el cáso de Canadá conviene recordar su pertenencia a la *Commonwealth*.

(11) Esto parece más un problema de términos relativos; hay que tener en cuenta que Estados Unidos ya acapara el 30% del total de estudiantes *in*, por lo que, aun cuando existan tasas de crecimiento reducidas, estamos hablando de un volumen importante de alumnos.

cabo dos análisis *cluster* que proporcionen validez a las conclusiones descriptivas extraídas en el epígrafe anterior.

Dichos análisis se han restringido a 22 [12] de los 29 países incluidos en los cuadros II y III, excluyendo a aquellos que no están marcados con los superíndices 3 y 4 y utilizando los datos ya presentados en dichos cuadros correspondientes a las siguientes variables:

- Variables relativas a la dimensión internacional de los sistemas de educación superior (cuadro II, fuente: OCDE, 2000):
  - IN_TOT: Porcentaje de estudiantes extranjeros sobre el total de estudiantes (nacionales + extranjeros).
  - IN_OCDE: Porcentaje de estudiantes extranjeros procedentes de la OCDE sobre el total de estudiantes.
  - IN_NO OCDE: Porcentaje de estudiantes extranjeros procedentes de países no pertenecientes a la OCDE.
  - OUT_OCDE: Porcentaje de estudiantes nacionales en otros países de la OCDE sobre el total de estudiantes.
- Variables relativas a las ayudas económicas concedidas por los distintos países a sus estudiantes nacionales para cursar estudios en el extranjero (cuadro II, fuente: EURYDICE, 2000a):
  - AY_COMP: Ayudas para seguir estudios completos en el extranjero (variable dicotómica; 1 se conceden ayudas para cursar estudios completos en el extranjero ó 0 no se conceden este tipo de ayudas).
  - AY_PARC: Ayudas no totales a la movilidad (variable dicotómica; 1 se conceden ayudas parciales para cursar estudios en el extranjero ó 0 no se conceden este tipo de ayudas).
- Variables relativas a la proyección geográfica de los estudiantes in (cuadro III, fuente: OCDE, 2000):
  - %IN_AFR: Porcentaje de estudiantes *in* procedentes de África sobre el total de estudiantes *in*.
  - %IN_ASIA: Porcentaje de estudiantes *in* procedentes de Asia sobre el total de estudiantes *in*.
  - %IN_EUR: Porcentaje de estudiantes *in* procedentes de Europa sobre el total de estudiantes *in*.
  - %IN_NORTEAM: Porcentaje de estudiantes *in* procedentes de Norteamérica sobre el total de estudiantes *in*.
  - %IN_OCEAN: Porcentaje de estudiantes *in* procedentes de Oceanía sobre el total de estudiantes *in*.
  - %IN_SIDAM: Porcentaje de estudiantes *in* procedentes de Sudamérica sobre el total de estudiantes *in*.

ANÁLISIS CLUSTER EN FUNCIÓN DE LA PROYECCIÓN INTERNACIONAL

En este apartado aplicamos un análisis *cluster* que permita clasificar los sistemas de educación superior de diferentes países de la OCDE en función de su proyección internacional. Para ello utilizamos los dos primeros tipos de variables, los relativos a la dimensión internacional y a las ayudas económicas.

(12) De los datos iniciales que comentamos en el cuadro II hemos eliminado siete países a la hora de efectuar el análisis cluster: por un lado, a Luxemburgo y Estados Unidos porque, como comentamos anteriormente, sus datos distorsionaban el análisis (caso de Luxemburgo) o no reflejaban adecuadamente su proyección internacional (caso de Estados Unidos) y, por otro, a Bélgica (comunidad flamenca), Grecia, Méjico, Portugal y Holanda, por no disponer de los datos necesarios.

Para la formación de grupos o conglomerados homogéneos mediante el análisis *cluster* se pueden seguir dos tipos básicos de procedimientos: jerárquicos y no jerárquicos. Los procedimientos jerárquicos, que consisten en la construcción de una estructura en forma de árbol o dendrograma (bien por división secuencial de la población en conjuntos homogéneos –procedimientos descendentes– o bien por agrupación secuencial de cada caso individual con casos similares –procedimientos ascendentes–), son los más populares y rápidos de los utilizados en los análisis *cluster* (Hair et al., 1999), debido a las dificultades de los no jerárquicos para obtener la solución óptima y a la mayor adecuación de los procedimientos jerárquicos para poblaciones pequeñas (Hair et al., 1999; Santesmases, 2001). Puesto que éstas son las condiciones que se cumplen en este trabajo se optará por la utilización de un procedimiento de tipo jerárquico.

El funcionamiento de los diferentes procedimientos jerárquicos es similar, existiendo distintos algoritmos o métodos para desarrollar dichos conglomerados, como el encadenamiento simple, el encadenamiento completo, el encadenamiento medio, el método del centroide o el método de Ward, los cuáles difieren en cómo se calcula la distancia entre los conglomerados. De estos métodos se utilizará el método de encadenamiento completo o «vecino más lejano», que utiliza como distancia entre dos *clusters* la mayor existente entre los elementos que integran ambos grupos, ya que es el que tiende a producir *clusters* más compactos (Penelas, 1999; Santesmases, 2001). De este modo, para la realización del análisis *cluster* se ha empleado el módulo «Análisis de Conglomerados Jerárquicos», disponible en el programa informático SPSS (versión 10.0).

Como medida de la distancia entre casos se ha partido de la utilización de la distancia euclídea al cuadrado [13]. Por otra parte, uno de los principales problemas que presenta la utilización del análisis *cluster* es la determinación de la regla de parada (Hair et al., 1999), es decir, la determinación del número de *clusters* o grupos a retener (Santesmases, 2001) con la finalidad de que puedan describir adecuadamente tanto la diversidad como la similitud en una población (Saunders, 1980). Un criterio consiste en buscar la solución *cluster* previa a un gran aumento en la media de la distancia dentro de cada conglomerado, con la lógica de que su combinación provoca una reducción sustancial en la similitud interna de los conglomerados, lo cual ha ofrecido decisiones precisas en estudios empíricos realizados (Hair et al., 1999). Con base a este criterio y al indicado por otros autores, que opinan que la solución debe elegirse según la claridad de las descripciones del *cluster* y su aplicación prác-

(13) Para la agrupación de los objetos se pueden emplear las siguientes medidas básicas de similitud: medidas de correlación, medidas de distancia y medidas de asociación. Las medidas de similitud de distancia, que representan la similitud entre objetos como la proximidad de las observaciones respecto a las otras para las variables utilizadas en la realización de las comparaciones, son las más utilizadas en el análisis *cluster* (Hair et al., 1999; Luque, 2000; Santesmases, 2001), por lo que son las que se emplearán en nuestro trabajo. Concretamente, la medida utilizada en nuestro caso, la distancia euclídea al cuadrado, parte de la distancia euclídea, que mide la distancia entre dos puntos en un espacio geométrico de n dimensiones, siendo la más utilizada en este tipo de análisis (Santesmases, 2001), pero con la ventaja de que permite acelerar el análisis, al no tener que tomar, en cada cálculo, la raíz cuadrada (Hair et al., 1999). Además, al utilizar variables expresadas en diferentes escalas (variables medidas en porcentaje y variables dicotómicas) se ha realizado la conversión de dichas variables a unas puntuaciones estándar (puntuaciones Z), mediante las cuales se calculan las distancias normalizadas. De este modo se elimina el sesgo introducido por las diferencias en las mediciones de las variables utilizadas en el análisis (Hair et al., 1999; Luque, 2000) y se evita que tengan mayor peso en el cálculo de las distancias aquellas variables cuya escala de medida posea un rango de valores mayor (Santesmases, 2001).

tica (Penelas, 1999), se ha escogido una solución de 5 grupos, teniendo en cuenta las conclusiones apuntadas por los estudios previos y el incremento producido en la distancia euclídea al cuadrado al reducir el número de *clusters*, obteniendo los resultados que se muestran en el anexo I. Para validar los resultados del análisis *cluster* normalmente se acude al análisis de la varianza o a otra técnica multivariable, como el análisis discriminante (Gómez, 1999), proceso que se realiza a continuación.

De este modo, para confirmar la claridad de los grupos obtenidos se ha aplicado, en primer lugar, un análisis discriminante, utilizando como variable dependiente una variable nueva, relativa a la pertenencia de cada caso a cada *cluster* creado, y como variables independientes las mismas que las empleadas para el análisis *cluster* (Penelas, 1999; Santesmases, 2001). La matriz de confusión del análisis discriminante con los grupos del análisis *cluster* (cuadro IV) muestra que las estimaciones del modelo discriminante aplicado a la solución obtenida proporcionan un porcentaje de asignaciones correctas del 90,9%.

En segundo lugar, también se ha realizado una tabulación cruzada de valores medios (cuadro V), utilizando la nueva variable de pertenencia a los grupos y aplicando la prueba F de Snedecor con la finalidad de realizar el contraste de significación de las diferencias entre los centros de los conglomerados (Hair et al., 1999, Santesmases, 2001). Los resultados muestran que los grupos obtenidos presentan diferencias en los valores medios estadísticamente significativas al 0,01 para cinco de las seis variables utilizadas.

Atendiendo a la información contenida en el anexo I y en el cuadro V hemos realizado la siguiente clasificación:

- GRUPO 1: *países netamente importadores de alumnos internacionales*

CUADRO IV

Volumen de estudiantes internacionales. Matriz de confusión del análisis discriminante realizado con los grupos obtenidos del análisis cluster

RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN							
		Grupo de pertenencia pronosticado					
		1	2	3	4	5	Total
Grupos reales	1	4	0	0	0	0	4
	2	0	2	0	0	0	2
	3	0	0	9	2	0	11
	4	0	0	0	4	0	4
	5	0	0	0	0	1	1
	Total	4	2	9	6	1	22
Clasificados correctamente el 90,9% de los casos agrupados originales							

CUADRO V

Volumen de estudiantes internacionales. Contraste de significación de las diferencias entre los centros de los conglomerados obtenidos

		GRUPOS					
VARIABLE	**TOTAL**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	Sign. F-Snedecor
IN_TOT	4,8455	9,73	13,70	2,09	3,85	2,40	0,0000
IN_OCDE	2,2773	3,38	9,25	0,75	1,98	1,90	0,0000
OUT_OCDE	4,3045	1,53	4,45	3,12	4,20	28,6	0,0000
IN_NO OCDE	2,5705	6,36	4,46	1,29	1,88	0,47	0,0000
AY_COMP	0,1818	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,0000
AY_PARC	0,3636	0,75	0,50	0,63	0,25	0,00	0,1952

(Alemania, Reino Unido, Francia y Australia). Aquellos que atraen a una gran cantidad de alumnos extranjeros (en torno a un 9,7%, por término medio, del total de estudiantes de su educación superior). Como cabía esperar, los países de este grupo, a excepción de Estados Unidos (excluido del análisis *cluster*), coinciden con los que ya mencionamos en el epígrafe anterior por acaparar al 80% del total de estudiantes internacionales (Reino Unido, Alemania, Francia y Australia). Dos características diferencian a este grupo del anterior: por un lado, apenas promueven la salida de sus estudiantes al exterior, (aproximadamente un 1,5%) y, por otro, la gran capacidad que poseen para atraer a estudiantes procedentes de países no pertenecientes a la OCDE. Algunos de los motivos que explican esta atracción de estudiantes de fuera de la OCDE son comunes: la calidad de sus sistemas universitarios, los vínculos históricos establecidos en el pasado con sus colonias o las facilidades proporcionadas a los estudiantes internacionales. No obstante, otras razones difieren de un país a otro. Así, en Australia y en el Reino Unido la utilización de la lengua inglesa y las actividades de promoción desarrolladas en torno a la educación internacional como un bien exportable más tienen un gran peso a la hora de explicar la atracción de estudiantes de fuera de la OCDE.

- GRUPO 2: *Austria y Suiza*. Ambos países son difíciles de catalogar. De hecho, sin encontrarse entre los grandes receptores de estudiantes internacionales (véase la figura IV), éstos tienen un peso importante dentro de sus sistemas de educación superior, en torno a un 13%. Además, a diferencia de lo que sucede con los países *netamente importadores,* un 9,25% procede de países miembros de la OCDE. Ello puede ser debido a la confluencia de dos factores:

- Por un lado, a la reducida dimensión de sus sistemas de educación superior, de tal forma que aunque reciben el mismo volumen de estudiantes extranjeros que España (figura IV), éstos tienen un mayor peso.
- Por otro lado, a distorsiones provocadas por las elevadas tasas de inmigración, en particular de Suiza, de tal modo que muchos estudiantes residentes en el país todavía están nacionalizados en el país de origen de sus padres.

- GRUPO 3: *países con poca proyección internacional* (España, Japón, Italia, Corea, Canadá, Nueva Zelanda, Hungría, República Checa, Turquía, Polonia e Irlanda). Países donde la movilidad de alumnos internacionales tiene escasa importancia, representando los estudiantes internacionales, tanto los atraídos por el sistema educativo como los que parten al extranjero, en torno al 2% del total de estudiantes. La escasa movilidad de los estudiantes *out* se puede explicar fácilmente a partir de las ayudas limitadas de estos países para promover los desplazamientos de sus estudiantes internacionales. De hecho, es el grupo que presenta una menor ayuda a sus estudiantes nacionales, debido a que la existencia de ayudas parciales para favorecer la movilidad de alumnos domésticos en los países miembros de la Unión Europea y en Canadá y Nueva Zelanda es contrarrestada por la menor presencia de este tipo de becas en Japón y Corea (sistemas educativos basados en la financiación privada) y en los países en vías de desarrollo (mayoritarios en este grupo 1). Dentro de estos países con escasa proyección internacional se situaría España.
- GRUPO 4: *países nórdicos* (Noruega, Suecia, Finlandia y Dinamarca). Los países comprendidos en este grupo tienen un saldo neto de estudiantes internacionales negativo, esto es, el número de alumnos que sale a cursar estudios al exterior es superior al de alumnos atraídos. Sin embargo, el análisis *cluster* no los considera dentro del grupo 3, al que calificamos como *netamente exportador*, por dos motivos: por un lado, su volumen de estudiantes *out* no alcanza cifras tan importantes como las de dichos países (un 4,2% frente a un 21,1%) y, por otro, han desarrollado un sistema de ayuda financiera a la internacionalización de sus estudiantes tan amplio que puede cubrir estudios completos en el extranjero, algo que no sucede en el resto de sistemas de educación superior.
- GRUPO 5: *países netamente exportadores de alumnos internacionales* (Islandia). Aquellos que impulsan a un buen número de sus alumnos domésticos, en términos medio aproximadamente un 28%, a acudir al extranjero, proporcionándoles para ello ayudas parciales. Este grupo estaría integrado por Islandia, no obstante habría que añadir a Grecia y Luxemburgo[14], que han sido excluidos del análisis *cluster* por los motivos ya comentados, ya que exportan en torno a un 14% y a un 74% de sus alumnos nacionales, respectivamente. Ambos carecen de infraestructuras suficientes en educación superior como para cubrir su demanda doméstica, de ahí la gran cantidad de alumnos que se ven obligados a acudir al extranjero.

(14) Y probablemente Irlanda esté más próximo a este grupo que a aquel en el que ha sido clasificado.

ANÁLISIS CLUSTER EN FUNCIÓN DEL ORIGEN GEOGRÁFICO DE LOS FLUJOS DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES

Para el desarrollo de este apartado hemos aplicado de nuevo un análisis *cluster* con la finalidad de clasificar los sistemas de educación superior de los diferentes países de la OCDE en función de las grandes áreas geográficas con las que intercambian sus estudiantes. Para ello utilizamos las variables relativas a la proyección geográfica de los estudiantes *in* (cuadro III), referidas a 25 países. La metodología seguida ha sido la misma que en el análisis anterior (formación jerárquica de conglomerados mediante el encadenamiento completo, utilizado la distancia euclídea al cuadrado). Sin embargo, en este caso no ha sido necesario estandarizar las variables al aparecer expresadas en las mismas unidades. Los resultados obtenidos se muestran en el anexo II. Al igual que en el caso anterior se ha utilizado el análisis de la varianza y el análisis discriminante para validar los resultados del análisis *cluster*.

En primer lugar, la matriz de confusión del análisis discriminante, usando como variable dependiente la pertenencia de cada caso a cada *cluster* creado y como variables independientes las empleadas para el análisis *cluster* (cuadro VI), muestra que las estimaciones del modelo discriminante aplicado a la solución obtenida proporcionan un porcentaje de asignaciones correctas del 100%.

En segundo lugar, la tabulación cruzada de valores medios (cuadro VII) utilizando la nueva variable de pertenencia a los grupos muestra que los grupos obtenidos presentan diferencias en los valores medios estadísticamente significativas al 0,01 para las tres primeras variables. Por otra parte, se rechaza la hipótesis de que existan diferencias significativas entre los grupos para el resto de variables (%IN_NORT, %IN_OCEAN,

CUADRO VI

Distribución geográfica del intercambio de estudiantes internacionales. Matriz de confusión del análisis discriminante realizado con los grupos obtenidos del análisis cluster

RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN						
		Grupo de pertenencia pronosticado				
		1	2	3	4	Total
Grupos reales	1	9	0	0	0	9
	2	0	6	0	0	6
	3	0	0	8	0	8
	4	0	0	0	2	2
	Total	9	6	8	2	25
Clasificados correctamente el 100,00% de los casos agrupados originales						

CUADRO VII

Distribución geográfica del intercambio de estudiantes internacionales. Contraste de significación de las diferencias entre los centros de los conglomerados obtenidos

		GRUPOS				
VARIABLE	**TOTAL**	**1**	**2**	**3**	**4**	Sign. F-Snedecor
%IN_AFR	0,0752	0,0867	0,0220	0,0480	0,2925	0,0001
%IN_ASIA	0,3055	0,2158	0,7370	0,0980	0,2445	0,0000
%IN_EUR	0,4763	0,5404	0,1058	0,7396	0,2460	0,0000
%IN_NORT	0,0582	0,0620	0,0552	0,0475	0,0930	0,7116
%IN_OCEAN	0,0130	0,0042	0,0405	0,0036	0,0070	0,1522
%IN_SUD	0.0228	0,0150	0,0153	0,0363	0,0270	0,4536
%IN_NOESP	0,0454	0,0672	0,0218	0,0248	0,0860	0,6936

%IN_SUD y %IN_NOESP). La explicación radica en que estos últimos continentes tienen una escasa movilidad de estudiantes *out*, de tal forma que no llegan a representar un porcentaje importante dentro de los estudiantes *in* de ningún país. No obstante, se aprecia de nuevo ciertas proximidades geográficas. Así, los estudiantes de Oceanía tienen un peso importante dentro del grupo de países *orientados a la zona asiática*. De igual forma, los estudiantes de Norteamérica suponen un peso importante en el grupo de países *diversificados geográficamente*, dado que Canadá atrae a un buen número de estudiantes estadounidenses.

De este modo, a partir de la información contenida en el anexo II y en el cuadro VI podemos concluir que la mayoría de los países reciben estudiantes procedentes de una única área geográfica que suele estar próxima físicamente y, por tanto, también culturalmente. Observando los resultados hemos realizado la siguiente clasificación:

- GRUPO 1: *países orientados a Europa y a Asia* (Noruega, Polonia, Bélgica (fl), Finlandia, República Checa, Irlanda, Dinamarca, Alemania y Reino Unido). Estos países se dirigen fundamentalmente a dos áreas geográficas:
  - Por un lado a Europa, de donde proceden, por término medio, más del 50% de sus estudiantes extranjeros. Ello se debe a que, salvo Polonia y la República Checa, el resto de países es miembro de la UE y, por tanto, está integrado en los programas de intercambio SÓCRATES-ERASMUS, los cuales facilitan la movilidad de los alumnos miembros de la UE. A ello hay que añadir la preferencia de los estudiantes internacionales por acudir a países que utilicen el inglés en la enseñanza y dentro de este grupo, además de Irlanda y Reino Unido, encontramos sistemas educativos que ofertan estudios en inglés para los estudiantes internacionales (Dinamarca e Islandia).

- Por otro lado a Asia, que representa, por término medio, en torno al 21% del total de sus estudiantes internacionales. De esta forma, el grupo 1 se convierte, después del grupo 2, en el segundo destino preferido por los estudiantes asiáticos, a pesar de su lejanía geográfica. La explicación hay que buscarla pues en la proximidad cultural. Así, fundamentalmente Reino Unido como cabeza de la *Commonwealth*, y Alemania por sus vínculos con Turquía, mantienen un flujo importante de estudiantes asiáticos (en torno a un 33%).

- GRUPO 2: *países orientados a la zona asiática* (Australia, Nueva Zelanda, Corea, Estados Unidos, Turquía y Japón). Por término medio, el 73% de los estudiantes que reciben proceden del continente asiático. Ello se debe a la capacidad de Australia, Estados Unidos y Nueva Zelanda para atraer a estudiantes de los países del sudeste asiático y al uso del inglés como lenguaje académico.
- GRUPO 3: *países orientados a Europa* (Austria, Suiza, Islandia, Luxemburgo, Hungría, Suecia, Italia y España). Por término medio, el 74% de los estudiantes atraídos proceden del continente europeo. Nótese que en este grupo no está presente ninguno de los países europeos *netamente importadores*, lo cual nos hace pensar que los estudiantes que acuden a los países de este grupo 3 se mueven fundamentalmente a través de los programas de intercambio SÓCRATES-ERASMUS establecidos en el seno de la UE, teniendo escasa importancia los convenios que cada país, de forma individual, pueda haber establecido con naciones de otras áreas geográficas.
- GRUPO 4: *países diversificados geográficamente* (Francia, Canadá). Este grupo presenta características diferenciales significativas con respecto al resto:

  - Por un lado, atraen a un porcentaje importante de estudiantes africanos, en término medio un 30%. Esta cifra viene explicada por la gran cantidad de estudiantes procedentes de las antiguas colonias francesas en África que acuden a estudiar y/o han emigrado con sus familias al antiguo centro del imperio (nótese que los estudiantes *in* africanos representan un 43% y un 15% sobre el total de estudiantes *in* en Francia y Canadá, respectivamente, de ahí que la media se sitúe en torno a un 30%).
  - Por otro lado, ninguna de las grandes áreas geográficas concentra más de un 30% de los estudiantes *in*, sino que éstos se reparten de una forma bastante equilibrada entre África (30%), Asia (25%) y Europa (25%). El 20% restante se distribuiría entre las demás zonas. Si antes explicamos el peso de los estudiantes dentro de este grupo 4 gracias a Francia, ahora corresponde atribuir el peso de los alumnos asiáticos a Canadá, que, como miembro de la *Commonwealth*, mantiene vínculos, convenios e intercambios importantes con las antiguas colonias del imperio británico.

En todo caso, estamos ante dos países bastante activos en la captación de alumnos internacionales. En particular, Canadá ha comenzado a darse cuenta de sus potencialidades en este ámbito (diversidad idiomática, miembro de la *Commonwealth*, miembro de la NAFTA) y en algunas de sus provincias se aplica un precio diferenciado a los estudiantes extranjeros.

CONCLUSIONES

Los procesos de internacionalización y globalización de la educación superior cobran cada vez mayor importancia en la política de todos los agentes implicados en la educación. Las fronteras entre ambos se difuminan a menudo como consecuencia de los estrechos vínculos que mantienen; el ejemplo más representativo es la educación *transnacional,* que viene a ratificar la notoriedad de los servicios educativos como un bien «exportable» más.

Sin embargo, la situación de partida de los diferentes sistemas de educación superior con respecto a estas facetas es bien distinta, como muestran las cifras de estudiantes internacionales que «generan» , tanto de estudiantes atraídos como impulsados a realizar cursos en el extranjero. Así, podemos diferenciar claramente grupos de países en función de su grado de proyección internacional.

Además, se aprecia que el intercambio de estudiantes y, por extensión, del resto de servicios educativos, tiende a producirse entre áreas geográficas, habitualmente próximas, que mantienen vínculos de carácter político, histórico y cultural. Dichos vínculos facilitan el establecimiento de acuerdos impulsores del intercambio educativo, permitiendo incorporar un nuevo concepto a este panorama: la «regionalización». Lejos de lo que se puede deducir de este concepto, la regionalización promueve la superación de barreras, constituyendo el principal motor de la internacionalización y globalización de la educación superior (véase como ejemplo la UE). Es más, la internacionalización de las instituciones se ha producido de forma paralela al estrechamiento de sus vínculos con el área de desarrollo local y regional. Posiblemente, el hecho de tener un mayor carácter internacional incremente el atractivo de las instituciones tanto a nivel local como estatal.

Dicha regionalización viene promovida, sobre todo, desde las administraciones públicas. Por ello, las instituciones educativas han de saber aprovechar las oportunidades que les brindan para impulsar su proyección internacional. Precisamente, las diferencias en el grado de internacionalización entre sistemas de educación superior están relacionadas con el papel activo o pasivo adoptado por las universidades a la hora de promover dicho proceso. En los países netamente importadores, en particular, en Estados Unidos, Australia y Reino Unido, han sido las propias universidades las que han desarrollado una visión más a largo plazo como un medio para atraer a estudiantes internacionales o promocionar la educación transnacional [15]. Parece, además, que ésta es la tónica general: la administración impulsa la captación de alumno por parte de las instituciones como un instrumento para reducir a corto plazo los recursos canalizados hacia las instituciones[16] y éstas acaban teniendo una visión a más largo plazo de todas las oportunidades que representa la internacionalización. Finlandia supone un ejemplo en este sentido al identificar la internacionalización como una meta en sí misma con dos objetivos fundamentales: influir en las actitudes, habilidades y capacidades en el entorno y mejorar la calidad y eficacia de la educación [17].

---

(15) En este sentido, un ejemplo claro de cómo han incorporado las universidades la internacionalización y la educación transnacional entre sus prioridades políticas los constituye la Universidad de Monash (Mcburnie, 2000).

(16) Así, el *informe Dearing* adopta un enfoque a corto plazo al hablar fundamentalmente de los *oversea students* desde la perspectiva de aplicar un precio de matrícula diferente. Incluso Australia, uno de los países que más ha desarrollado la internacionalización de la educación, en el *informe West* concibe ésta como una extraordinaria oportunidad de generación de ingresos. Por su parte, en el *informe Bricall* apenas se habla de internacionalización educativa.

(17) Un repaso minucioso de la relación entre los informes presentados y la internacionalización de la educación superior puede encontrarse en Yelland (2000).

Hay que pensar, además, que la internacionalización entendida a largo plazo impondrá cambios en las formas de enseñar, investigar y, por supuesto, en la gestión de las instituciones de educación superior, siendo la financiación y el marketing dos de las áreas que mayores exigencias percibirán desde esta nueva faceta educativa. ¿Qué implica esto para las universidades? En palabras de Yelland (2000) supone ir más allá de la mera firma de acuerdos adicionales de intercambio y reflexionar sobre el producto que se ofrece y a qué mercado va dirigido, con todas las implicaciones de reducir costes, incrementar calidad, controlar dicha calidad y cuidar el marketing y la atención del cliente.

A pesar de que el objetivo de este trabajo no es centrar el análisis de los procesos de internacionalización en la universidad española, no queremos acabar sin dedicar los últimos párrafos a comentar su situación. España está posicionada entre los países de menor proyección internacional (ver anexo I y el epígrafe *Análisis cluster en función de la proyección internacional*). Aunque no se puede generalizar a todas las universidades, lo habitual es que éstas enmarquen sus actividades de internacionalización dentro de los programas SÓCRATES–ERASMUS, realizando pocos esfuerzos, al menos financieros, por desarrollar otras vías alternativas. De hecho, prácticamente todas las universidades españolas han establecido un amplio marco para la cooperación con otras universidades extranjeras.

Sin embargo, dicho marco cuenta con un apoyo financiero restringido así como con una escasa promoción, esto es, el ámbito de las relaciones internacionales apenas tiene difusión entre la propia comunidad universitaria. Por ello, una medida necesaria sería mejorar los servicios de información encargados de promocionar las actividades internacionales. Esta tarea requiere dos niveles de actuación: a nivel interno, deberían promocionarse más, entre los estudiantes/profesores nacionales, las oportunidades de intercambio que oferta la institución a través de los distintos convenios establecidos, y a nivel externo, la propia institución tendría que informar sobre las ventajas que ofrecen sus centros a los estudiantes extranjeros [18]. Especialmente y relacionado con este último aspecto, habría que promocionar aquellas disciplinas donde la experiencia y los logros alcanzados confirmen el prestigio de la institución.

Por otra parte, el carácter de la ayuda financiera que se ofrece para los desplazamientos internacionales actúa como factor discriminante a la hora de decantarse o no por la experiencia internacional. La política de becas en España es bastante limitada, en particular en aquellas ayudas dirigidas a financiar estancias de alumnos españoles en el extranjero. A ello hay que añadir el elevado nivel de precios existente en los países europeos encarece enormemente los costes educativos de un estudiante español desplazado en el extranjero. Así pues, la promoción de la internacionalización requiere no sólo de un mayor esfuerzo financiero sino, sobre todo, de un esfuerzo financiero bien enfocado por parte de la administración pública y de la universidad española en su conjunto.

A pesar de la escasa orientación de la universidad española hacia los procesos de internacionalización y globalización, hay que señalar que dicha situación está cambiando. Ahora bien, esta reorientación debe ser rápida dada la posición ventajosa de otros sistemas de educación superior. Además, la gran competencia que empieza

(18) En este sentido, y ubicándonos en el ámbito del marketing, resulta recomendable incluir dentro de la información promocional testimonios de estudiantes extranjeros que ya hayan cursado estudios en la institución, ya que tratándose la educación superior de un servicio profesional, ésta constituye una importante forma de promoción.

a extenderse en el ámbito de la educación superior y el impacto negativo de la recesión demográfica sobre la demanda de estudios universitarios, convierten a la proyección internacional de cualquier universidad en un elemento estratégico de supervivencia digno de la mayor atención, atención que deberá verse reflejada en sus presupuestos.

Por último, la proyección internacional de la universidad española debería «segmentar» racionalmente los mercados hacia los cuales va dirigida. Así, hemos visto que, por el momento, se centra, fundamentalmente, en los movimientos canalizados a través del programa SÓCRATES-ERASMUS. (ver anexo II y Epígrafe *Análisis cluster en función del origen geográfico de los flujos de estudiantes internacionales*). No obstante, y de forma simultánea, debería enfocarse intensivamente hacia los países latinoamericanos, como ya han hecho algunas universidades españolas sobre todo con sus estudios de tercer ciclo, debido a los vínculos histórico-culturales que nos unen. En cualquier caso, sería necesario tratar de forma diferenciada los dos mercados detectados. Es decir, la información y los servicios que se le ofrecen a los estudiantes europeos, que proceden en su mayoría de países con idiomas distintos al castellano y que acuden a realizar estudios de primer y segundo ciclo, han de ser diferentes a los proporcionados a los alumnos iberoamericanos, que ya conocen nuestro idioma y buscan una educación posterior a la licenciatura. En definitiva, los cambios radicales que la universidad española va a sufrir (o a disfrutar) durante la primera década del siglo XXI, incorporan una gran dosis de internacionalización, asignatura todavía pendiente para muchas de nuestras instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

ALBATCH, P. G.: «Impact and adjustment: foreign students in comparative perspectives», en *Higher Education*, 21 (1991), pp. 305-323.

BRICALL, J. M.: *Universidad 2000. Informe sobre la Enseñanza Superior en España*. CRUE, 2000, también disponible en http://www.crue.es.

CALLAN, H.: «The international vision in practice; a decade of evolution», en *Higher Education in Europe,* vol. XXV, 1 (2000), pp. 15-23.

DE WIT, H.: *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe*. Westport, Greenwood Press, 2002.

DEEM, R.: «Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in Universities», en *Comparative Education,* vol. 37, 1 (2001), pp. 7-20.

DIDOU, S.: «Globalización, integración macroregional y políticas de internacionalización en el sistema mejicano de educación superior», en *Educational Policy Analysis Archives,* vol. 8, 1 (2000), también disponible en http://olam.ed.asu.edu/epaa/v8n1.

EURYDICE: *L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et debats*. Bruselas, Comisión Europea, 1999, también disponible en http://www.eurydice.org.

— *Las cifras clave de la educación en Europa*. Bruselas, Comisión Europea, 2000, también disponible en http://www.eurydice.org.

FERNÁNDEZ, S.: *Modelos de financiación de la educación superior: una aplicación al sistema universitario gallego*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, 2001.

FERNÁNDEZ, S.; ROMERO, N.: «Esquemas de apoyo financiero a la movilidad internacional de estudiantes. Presencia en la Universidad de Santiago de Compostela», en E. LÓPEZ; J. ARES: *Novos escenarios para a economía galega*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2001, pp. 1205-1222.

FERNÁNDEZ, S.; ROMERO, N.; PIÑEIRO, J.; TORO, M.: «Aspectos financieros de la internacionalización de la educación universitaria: caso de la Universidad de Santiago de Compostela», en J. HERNÁNDEZ; A. PERANGÓN: *Actas de las IX Jornadas de la AEDE*. Jaén, Universidad de Jaén, 2000, pp. 167-188.

GÓMEZ, M.: «El análisis *cluster* en investigación de marketing: metodología y crítica», en J.F. HAIR; R.E. ANDERSON; R.L. TATHAM; W.C. BLACK (eds.): *Análisis multivariante*, Prentice Hall Iberia, 1999, pp. 538-545.

HAIR, J.F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. (eds): *Análisis multivariante*. Prentice Hall Iberia, 1999.

HERNÁNDEZ, J.: *Información académica, productiva y financiera de las universidades públicas de España. Año 1998. Curso Académico 1998-99*. Jaén, CRUE, 2002.

HOWE, W. S.; MARTIN, G.: «Internationalisation strategies for management education», en *Journal of Management Development*, vol. 17, 6 (1998), pp. 447–461.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES: *Internationalisation of Higher Education Task Force. Framework for Action*, 1998, también disponible en http://www.unesco.org/iau/tfi_framework.html

JONES, G.: «Globalisation and internationalism: democratic prospects for world education», en *Comparative Education*, vol. 34, 2 (1998), pp. 143-155.

— «Bridging the challenges of transnational education and accreditation», en *Higher Education in Europe*, vol. XXVI, 1 (2001), pp. 107-116.

KOZMA, T.; RADÁCSI, I.: «Should we become more international or more regional? Aspects of minority higher education in Europe», en *Higher Education in Europe*, vol. XXV, 1 (2000), pp 41-45.

LARSEN, K; MORRIS, R.; MARTIN, J.: *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues*. Paris, CERI, Working Paper, Noviembre (2001).

LUQUE, T.: *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*. Madrid, Pirámide, 2000.

MACHADO DOS SANTOS, S.: «Introduction to the Theme of Transnational Education», presentado en *Conference of the Directors General for Higher Education and the Heads of the Rector's Conferences of the EU*. Aveiro, 2000.

MAZZAROL, T.; HOSIE, P.: «Exporting Australian higher education: future strategies in a maturing market», en *Quality Assurance in Education* vol. 4, 1 (1996), pp. 37-50.

MCBURNIE, G.: «Pursuing internationalisation as a means to advance the academic mission of the University: an Australian case study», en *Higher Education in Europe*, vol. XXV, 1 (2000), pp. 63-73.

MCBURNIE, G.: «Leveraging globalization as a policy paradigm for higher education», en *Higher Education in Europe*, vol. XXVI, 1 (2001), pp. 11-26.

MICHAVILA, F.; CALVO, B.: *La universidad española hacia Europa*. Fundación Alfonso Martín Escudero, 2000.

OCDE: *Regards sur l'éducation. les indicateurs de l'OCDE*. París, OCDE, 2000.

— «Indicator on Internationalisation and Trade of Post-secondary Education», presentado en *OECD/US Forum on Trade in Educational Services*, Washington, 23-24 mayo de 2002.

PEACH, M.: «Globalization of education in Spain: from isolation to internationalization and globalization», en *Higher Education in Europe*, vol. XXVI, 1 (2001), pp. 69-76.

PENELAS, A.: «Aplicación del análisis *cluster*», en J. F. HAIR; R. E. ANDERSON; R. L. TATHAM; W. C. BLACK: *Análisis multivariante*, Prentice Hall Iberia, 1999, pp. 533-536.

SANTESMASES, M.: *Dyane. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados. Versión 2*. Madrid, Pirámide, 2001.

SAUNDERS, J.: «*Cluster* analysis for market segmentation», en *European Journal of Marketing*, vol. 14 (1980) pp. 422-435.

SCOTT, P.: «Globalization and University», presentado en la *52 conferencia bianual de la CRE/Asocciation of European Universities*, Valencia, 28-29 octubre de 1999.

SEIDEL; H.: «Internationalisation: a new challenge for universities», en *Higher Education*, 21 (1991), pp. 289-296.

THROSBY, D.: «The financial impact of foreign student enrolments», en *Higher Education*, 21 (1991), pp. 351-358.

— *Financing and effects of internationalisation of higher education*. Paris, OCDE, 1998.

TODD, D.: «Flows of international students: Trends and issues», en *International Higher Education*, Spring (1995) también disponible en http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/direct1/News1/text2.html..

UKCOSA: *Student Mobility on the Map: Tertiary Education Interchange in the Commonwealth on the Threshold of the 21st Century*. Londres, UKCOSA, Working Paper, Julio (2000), también disponible en http://www.ukcosa.org.uk.

UNESCO: *Statistical yearbook*. París, UNESCO, 1998.

USC: *Plan estratégico de la USC*, 1998 disponible en www.usc.es

VAN DER WENDE, M.: «The international dimension in national higher education policies: what has changed in Europe in last five years?», en *European Journal of Education*, vol. 36, 4 (2001), pp. 431-441.

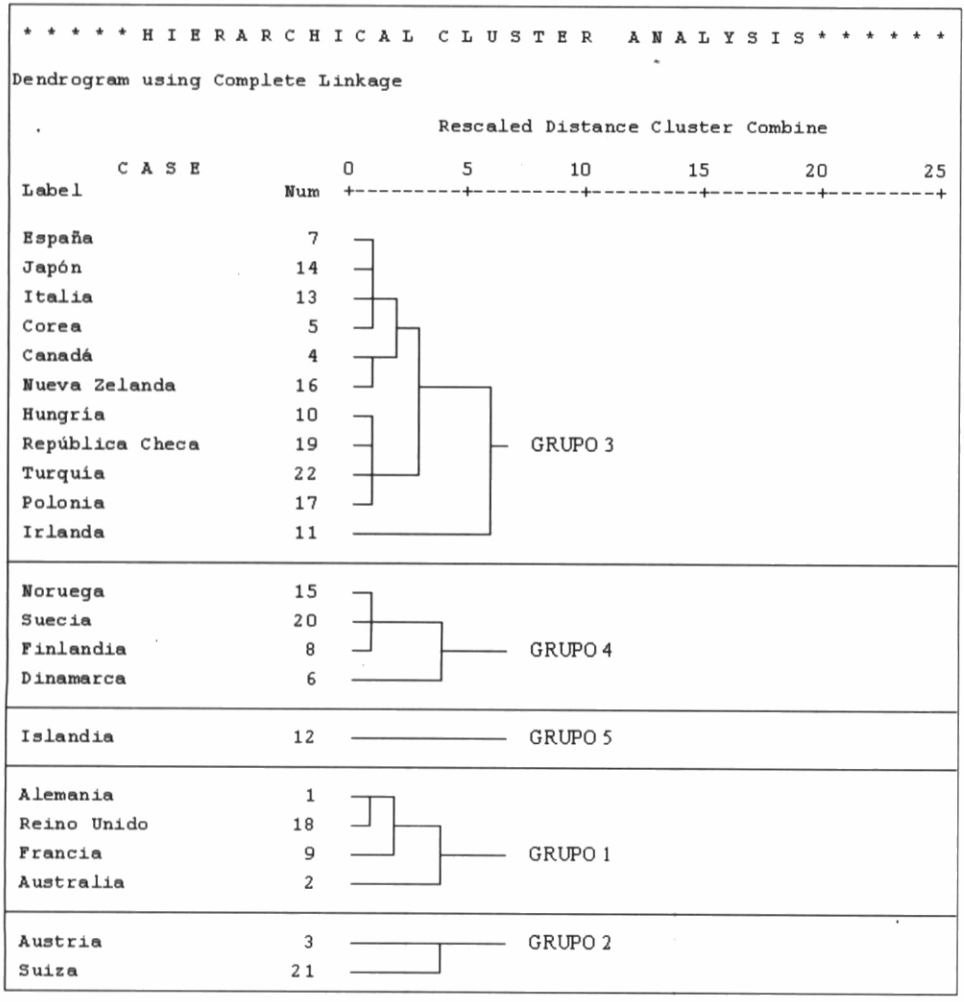
WAGNER, A.; SCHNITZER, K.: «Programmes and policies for foreign students and study abroad: the search for effective approaches in a new global setting», en *Higher Education*, 21 (1991), pp. 275-288.

YANG, R.: «University internationalisation: its meanings, rationales and implications», en *Intercultural Education*, vol. 13, 1 (2002), pp. 81-95.

YELLAND, R.: «Supranational organizations and transnational education», en *Higher Education in Europe*, vol. XXV, 3 (2000), pp. 297-303.

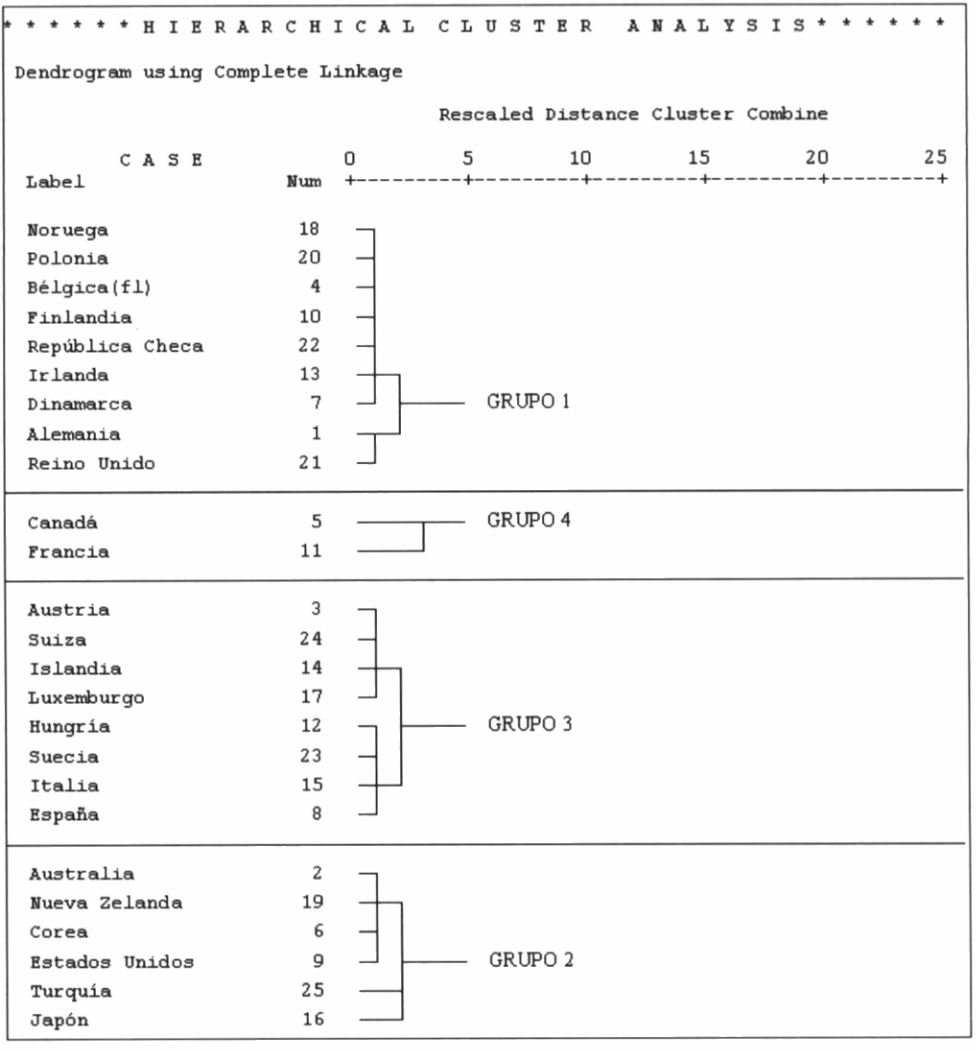
ANEXO I

Volumen de estudiantes internacionales. Dendrograma obtenido mediante el método de encadenamiento completo (distancia euclídea al cuadrado)



ANEXO II

Distribución geográfica del intercambio de estudiantes internacionales. Dendrograma obtenido mediante el método de encadenamiento completo (distancia euclídea al cuadrado)



CÓMO EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA: ALTERNATIVAS Y LIMITACIONES

MANUEL MONTANERO FERNÁNDEZ (*)

Resumen. En este trabajo se hace una exhaustiva revisión teórica y empírica de los principales enfoques y técnicas que se han utilizado a lo largo de los últimos años para evaluar las capacidades de comprensión lectora, así como sus presupuestos implícitos y limitaciones, que hacen imprescindible un análisis crítico de su validez. Teniendo en cuenta el tipo de inferencias lectoras que, en la mayoría de los materiales analizados, se toma como criterio principal de evaluación, se propone una clasificación que puede ser de utilidad a investigadores y profesionales a la hora de seleccionar o confeccionar pruebas de evaluación, así como para interpretar de un modo más realista sus resultados.

Abstract. In this paper, we present an exhaustive theoretical and empirical review of the main approaches and techniques used in the last few years to evaluate reading comprehension skills, as well as implicit ideas and limitations, which need a critical analysis of their validity. Taking into account the type of reading inferences that is taken as the main criteria for evaluation, in most of the materials analysed, a classification for researchers and professionals I proposed to be used when selecting or designing evaluation materials and to interpret the results in a more realistic way.

INTRODUCCIÓN

Mejorar la comprensión lectora de los alumnos que finalizan la educación obligatoria es uno de los principales retos que debe afrontar el sistema educativo. La evaluación de esta compleja capacidad se ha utilizado de hecho, reiteradamente, como uno de los índices más discriminatorios, que pone de relieve las diferencias educativas entre regiones y países. Sin embargo, se echa en falta una reflexión rigurosa sobre la validez de los instrumentos empleados para este objetivo, así como sobre su utilidad para la demanda más importante: obtener una información que nos ayude a individualizar la respuesta educativa para los alumnos que no comprenden.

Las técnicas de evaluación más utilizadas se basan en la observación y el análisis de productos inferenciales, supuestamente relacionados con los procesos cognitivos de comprensión. Existen múltiples evidencias acerca de la relación entre la comprensión lectora y la eficacia ante la demanda de inferir información de un texto. Algunos trabajos recientes aportan indicios de que esta última tarea no es simplemente un síntoma, sino incluso la principal causa que explica el nivel de comprensión que alcanzan los

(*) Universidad de Extremadura.

Fecha de entrada: 5-02-2003 Fecha de aceptación: 25-06-2003

lectores (Cain y Oakhill, 1999). Normalmente, las inferencias se explicitan mediante la respuesta a preguntas objetivas o semiobjetivas, *después* de la lectura de un texto. Por el contrario, otras técnicas más recientes se han centrado en la observación sistemática *en curso* de la actividad inferencial de los sujetos durante la lectura. Finalmente, otras tareas, como la confección de resúmenes, protocolos de recuerdo o esquemas, evalúan también otros procesos verbales, más allá de lo estrictamente inferencial.

De acuerdo con los últimos modelos cognitivos de la comprensión, podríamos establecer una distinción inicial entre dos niveles de representación sobre los que operan todos estos procesos: la base del texto y el modelo de la situación. Entre las principales operaciones cognitivas que se suelen tomar como indicadores de la comprensión de la *base del texto* podemos señalar: la extracción del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto; la extracción de la información esencial; las relaciones sintácticas, semánticas o retóricas entre las ideas del texto (conexiones referenciales, temporales, anafóricas, temáticas, expositivas...); la detección de problemas de cohesión o coherencia...

Entre los indicadores relacionados con la *representación situacional* podríamos señalar las inferencias sobre la intención comunicativa del autor o sobre el significado de recursos estilísticos y expresiones ambiguas, las inferencias sobre la información implícita en el texto, así como las acciones implicadas en la utilización del acerbo de conocimientos previos o, en la solución de las inconsistencias que [RTF annotation: Es necesario que el autor aclare (para incorporar o no el pronombre «se») si son las acciones las que plantean inconsistencias o se establece a título impersonal.] plantean con respecto a la interpretación del contenido del texto.

Casi todos estos criterios han sido explícita o implícitamente suscritos por el MEC (1996) para la evaluación psicopedagógica de las capacidades cognitivas implicadas en la comprensión lectora. Algunos tests consideran también las habilidades léxicas y subléxicas que intervienen en la segmentación fonológica, la discriminación visual de letras, palabras o pseudopalabras o la velocidad lectora como variables de comprensión. Sin embargo, el énfasis de la evaluación debe recaer en aquellos indicadores que permiten inducir si el lector es capaz de desarrollar activa y estratégicamente operaciones para inferir significados progresivamente más elaborados a partir de sus conocimientos previos. Esta información es, de hecho, la que puede resultar más útil para orientar la intervención psicopedagógica sobre la comprensión. En lo que sigue, vamos a exponer una revisión más detallada acerca de las principales alternativas de evaluación y cómo pueden contribuir al análisis de los diferentes aspectos de la capacidad inferencial y estratégica del lector.

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LOCAL Y REFERENCIAL

La actuación estratégica del lector comienza propiamente en la fase de conexión proposicional que da lugar a la microestructura de la base del texto. En este proceso nuestra memoria de trabajo debe mantener activa una selección de las proposiciones procesadas en ciclos previos para establecer el «hilo conductor» entre las mismas. Dicha *conexión referencial* debe inferirse en tres instancias, cada una de ellas, progresivamente más complejas.

En primer lugar, el sujeto debe inferir una primera conexión sintáctica entre las diferentes cláusulas de las oraciones. Los esquemas proposicionales y sintácticos del lector estipulan qué argumentos puede admitir el predicado de cada proposición y permiten, por otro lado, decidir la estructura sintáctica más plausible.

Posteriormente, el sujeto debe integrar las nuevas proposiciones y las activadas en la memoria operativa en cada ciclo de procesamiento. Para ello es necesario producir inferencias referenciales más complejas, *anafóricas, temporales o causales,* ayudándose de ciertas señalizaciones lingüísticas. La dificultad para comprender relaciones anafóricas depende del tipo de anáfora (los pronombres demostrativos y los sustantivos anafóricos plantean más dificultades), así como de lo alejado que se encuentre el antecedente. Otro subtipo de inferencias referenciales, las llamadas «conectivas», son aquellas que permiten conectar una parte temática que se viene tratando y otra que es comentario de la misma, es decir, lo nuevo que se predica del tema.

Pruebas objetivas y semiobjetivas

La mayoría de los instrumentos dirigidos, explícita o implícitamente, a evaluar este primer nivel de comprensión, se fundamentan en la formulación de *preguntas objetivas* o *semiobjetivas,* después de la lectura del texto. Se trata de preguntas breves cuya respuesta se ofrece cerrada (acompañada de distractores) o limitada a un par de frases, que se valoran en función de los anteriores criterios inferenciales.

El emparejamiento entre frases y dibujos que representan diferentes estructuras sintácticas es una de las tareas más simples que aparecen en el PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). Para evaluar la comprensión referencial, el CL-4 (Alonso Tapia y Corrales, 1994) formula preguntas dirigidas a detectar si el sujeto es capaz de seleccionar correctamente el antecedente de una proposición conectada referencialmente con otra anterior, es decir, si es capaz de establecer una conexión anafórica o causal entre ambas, durante la lectura.

Las preguntas más habituales de este nivel de comprensión son, no obstante, las que demandan que el sujeto parafrasee una oración, con objeto de valorar si la recuerda como parte del texto o si comprende la relación entre dos proposiciones en función de un esquema causal o medio-fin más o menos explícito. Este es el caso, por ejemplo, de la prueba de comprensión lectora del EVALUA (García Vidal y González Manjón, 1996), donde los alumnos de primaria deben completar frases del tipo «El sendero estaba fresco porque...», eligiendo entre varios distractores sin el texto delante.

La prueba de comprensión lectora de Lázaro (1982), por su parte, incluye diversas tareas en las que el sujeto debe reconocer entre varias oraciones (que no aparecían literalmente en le texto), aquella cuyo significado se corresponde con una idea que sí está presente explícitamente. Esta última demanda (*sentence recognition*) se considera un buen indicador de la capacidad de transcender de un nivel de comprensión meramente *superficial* del contenido lingüístico de un texto, aunque no se requiera necesariamente la comprensión global del mismo.

Finalmente, existen evidencias de que los lectores expertos suprimen mejor y más rápidamente los significados irrelevantes aprovechando la información semántica que proporciona el contexto inmediato. En este sentido, las tareas de emparejamiento entre palabras relacionadas semánticamente en el texto o las preguntas sobre el significado de una palabra poco familiar o ambigua, que el sujeto debe inducir a partir del contexto inmediato de la propia frase o del párrafo, podrían considerarse también adecuadas para valorar la capacidad de comprensión lectora en este primer nivel.

Las pruebas objetivas plantean, no obstante, diversas objeciones en cuanto a su validez para evaluar estos indicadores. La actividad inferencial que interviene en la comprensión del «hilo conductor» se desarrolla principalmente *durante* la lectura del texto, por lo que resulta difícil de

evaluar con preguntas que se formulan una vez terminado el proceso. Así, en las preguntas que algunos tests denominan «literales» es difícil saber si se está evaluando capacidades de comprensión o simplemente de recuerdo inmediato. En otros tipos de preguntas parece difícil discriminar si el sujeto realiza las inferencias espontáneamente o si dicha actividad es más bien producto de la demanda que se plantea a posteriori, al responder a la cuestión.

En el caso de los tests en los que el sujeto puede acceder al texto mientras responde a las preguntas, por el contrario, las respuestas a preguntas referenciales o sobre información literal pueden realizarse mediante simples operaciones de *reconocimiento*, por lo que su utilidad para evaluar la comprensión ofrece muchas dudas. Algunas investigaciones han comprobado por ejemplo, que los sujetos de primaria mejoran significativamente sus resultados en este tipo de preguntas cuando se les permite volver a consultar el texto. Esta ventaja se reduce, no obstante, cuando las preguntas de la prueba hacen alusión a información global o implícita (Cain y Oakhill, 1999).

Una variante semiobjetiva que pretende soslayar esta limitación, proviene del procedimiento *cloze*. Se trata de ofrecer al lector un texto mutilado (con espacios en blanco) que el sujeto debe rellenar *durante* la misma lectura, de manera que éste sólo será capaz de restaurar las palabras que faltan si utiliza de forma estratégica las claves textuales que conducen a la representación del hilo conductor (Condemarin y Milicic, 1990). La técnica aporta la ventaja de posibilitar una cierta evaluación del proceso de la comprensión, limitando en cierta medida la contaminación derivada de la capacidad de recuerdo o de las inferencias más globales que el sujeto genera al final de la lectura. Las inferencias semánticas y «elaborativas» que posibilitan la jerarquización de las ideas del texto y la conexión con los conocimientos previos del sujeto, son difícilmente evaluables con este procedimiento. No obstante, se han obtenido correlaciones altas con pruebas clásicas, como el test de Lázaro, que avalan su validez de criterio (Artola, 1988).

Otra alternativa semiobjetiva, hasta ahora mucho menos explorada, consiste en diseñar tareas de comprensión más o menos estructuradas donde los sujetos deban realizar inferencias a partir de la información que obtienen de las señalizaciones textuales y de su propia base de conocimientos previos. Frecuentemente, la presencia de algunas palabras clave, como un pronombre, un adjetivo o un sustantivo (sinónimos de una expresión anterior), nos ayudan a deducir la relación entre una idea y su antecedente. Yuill y Oakhill (1988) demostraron que la interpretación de estas palabras en textos narrativos ayuda mucho a discriminar a los niños con problemas de comprensión. La actividad de *reordenar un texto fragmentado* permite evaluar esta capacidad de un modo muy funcional, a la vez que resulta extraordinariamente estimulante para los alumnos. La ordenación de este particular rompecabezas requiere que el lector descubra este tipo de señalizaciones y expresiones anafóricas, reconozca el hipotético antecedente, infiera el «hilo conductor» y anticipe la progresión temática, con objeto de establecer «correferencias» entre los fragmentos del texto. En un estudio reciente con una muestra de 87 chicos de 11 y 12 años, hemos comprobado que, a pesar de su sencillez, la tarea discrimina con cierta precisión entre buenos y malos lectores, ofreciendo índices de validez más elevados que otras pruebas objetivas estandarizadas, como el mismo PROLEC-SE. Al mismo tiempo, el profesor puede obtener una información cualitativa de gran interés para ofrecer las ayudas adecuadas al alumno y entrenar su actividad estratégica e inferencial (González y Montanero, 2002).

Pensamiento en voz alta y registros de observación

La evaluación de proceso de la comprensión resulta difícil si no se tiene en cuenta información cualitativa que puede obtener el evaluador demandando inferencias concretas o incluso, suministrando ayudas para observar los comportamientos estratégicos del sujeto. El análisis de los protocolos orales de *pensamiento en voz alta* (*thinking aloud*) constituye una opción que permite fundamentalmente valorar inferencias referenciales durante la lectura. El procedimiento consiste en grabar (magnetofónicamente o en vídeo) y analizar posteriormente las reflexiones en voz alta que los sujetos realizan durante la lectura de un texto; razón por la cual algunos autores consideran más bien esta última técnica como un caso particular de autoinforme. Al margen de las dificultades de cuantificación objetiva, propias de un procedimiento tan poco estructurado, el método presenta otras dificultades, como son la necesidad de un entrenamiento previo del sujeto o la posibilidad de que el propio procedimiento interfiera, al realizarse simultáneamente y en condiciones de demanda excesiva, en los procesos y estrategias que se pretenden evaluar. Los sujetos son estimulados para hablar acerca de la relación de cada frase con lo leído anteriormente, así como para anticipar la información subsiguiente, por lo que existe también el riesgo de que manifiesten más inferencias de las que harían en condiciones naturales. Beishuizen y Cols. (1999) encontraron que los resultados de este tipo de evaluación apenas «correlacionaba» con las puntuaciones obtenidas en pruebas objetivas que demandan inferencias locales y globales, aunque se utilicen los mismos textos. Sin embargo, no cabe duda de que el *pensamiento en voz alta* permite vislumbrar ciertos procesos que los sujetos desarrollan estratégicamente en su interacción con el texto.

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN GLOBAL Y ESTRUCTURAL

Un segundo nivel de comprensión se fundamenta en la actividad mental que el sujeto desarrolla para asignar un significado coherente de carácter global al texto leído. Este proceso implica, en gran medida, inferencias aplazadas al final de la lectura del texto o de sus unidades temáticas, con objeto de construir la denominada *macroestructura* del texto, es decir, una representación mental, más o menos jerarquizada de las *macroproposiciones* del contenido de las proposiciones (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Pruebas objetivas y semiobjetivas

Los materiales más utilizados para evaluar este nivel de comprensión se basan de nuevo en la formulación de preguntas que requieren la realización de inferencias sobre el significado global del texto o la distinción entre ideas jerárquicamente diferentes. En algunos estudios dichas preguntas se dirigen a suscitar la aplicación de las clásicas *macrorreglas* del modelo de Kintsch y Van Dijk , *supresión*, *generalización* e *integración*. Se trata de averiguar si el lector es capaz de reconocer información redundante o ideas-detalle; o bien construir una idea más general a partir de información más específica, recogida en el texto. En concreto, la inducción de *títulos* se considera como un buen indicador de la *comprensión temática*, es decir, del significado más global que da sentido al texto (León y Martín, 1993). Los distractores en las preguntas objetivas sobre el título deberían reflejar respuestas erróneas de cuatro tipos: títulos imprecisos, demasiado generales, demasiado particulares o alejados de la verdadera temática. Igualmente, algunas preguntas que requieren reconocer o parafrasear una idea esencial (*sentence recognition*) pueden también constituir un indicador de este

segundo nivel de comprensión. En algunos tests, como la Batería SURCO o el ya citado CL-4, se solicita explícitamente al sujeto, que exprese o reconozca la *idea principal* del texto o la información más relevante que se deduce directamente del mismo (*shadow questions*).

Análisis del contenido de resúmenes y protocolos de recuerdo

El análisis de contenido de *productos de la actividad inferencial* es una de las modalidades de evaluación más utilizada en los trabajos de investigación sobre comprensión de textos. Las técnicas más habituales se basan en el análisis de resúmenes y protocolos de recuerdo libre, inmediato o demorado. El objetivo principal es evaluar el producto de la representación semántica generada por el sujeto, utilizando diversos métodos de análisis del contenido proposicional del resumen que elabora, sin tener acceso al texto que se leyó. Algunos de estos métodos se encuentran altamente formalizados, de modo que permiten establecer comparaciones cuantitativas con la representación proposicional del contenido original. Para ello, es necesario fraccionar los protocolos en unidades proposicionales, de modo que se puedan comparar con un texto-modelo, aunque tengan una expresión lingüística diferente. El método de (Bovair y Kieras, 1985) y, sobre todo, el de (Meyer, 1985) son los más conocidos.

El primero se basa en la aplicación de algoritmos basados en el modelo ya referenciado de Kintsch y Van Dijk. La regla fundamental para reconocer en un protocolo una proposición del texto original es que aparezca el predicado de dicha proposición más uno de sus argumentos (teniendo en cuenta la sinonimia y que el sentido general de la expresión tenga sentido). El método, sin embargo, tiene la limitación de no reflejar el establecimiento de niveles jerárquicos entre las proposiciones.

Meyer, por el contrario, distingue entre relaciones retóricas y léxicas. Las primeras se basan en la taxonomía de superestructuras propuesta por la autora, mientras que las segundas se inspiran en la gramática de casos de (Fillmore, 1968). Sobre este análisis, se pueden realizar hasta nueve tipos de medida: recuerdo reproductivo, recuerdo sustantivo de los contenidos tópicos, relaciones de rol, predicados léxicos, predicados retóricos, unidades de contenido que no estaban en el texto, relaciones lógicas que no estaban en el texto, confusiones intratextuales y puntuaciones de la estructura de alto nivel. Este tipo de evaluación aporta una interesante información, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre la actividad estratégica e inferencial que lleva al sujeto a reconstruir en un protocolo de resumen (con recuerdo inmediato o demorado) el significado original del texto. Como contrapartida debemos citar la considerable complejidad del procedimiento, que repercute en su fiabilidad. Por ello muchos investigadores han optado por utilizar métodos mucho más simplificados y con criterios de puntuación menos estrictos.

En este mismo sentido, para simplificar la valoración de «resúmenes» en tareas de recuerdo inmediato, (Sánchez, 1989) utilizó un sencillo método de análisis cualitativo, que ha sido posteriormente replicado en sucesivas investigaciones. Los criterios de categorización del resumen pretenden evaluar la utilización de estrategias semánticas de forma eficiente con textos breves, de carácter expositivo. La categoría C (correcto) se asigna sólo a los resúmenes que reflejan con precisión y de forma económica las macroproposiciones más importantes. La categoría A (abstracción) incluye las respuestas que incorporan el significado global del texto pero no las características de precisión y economía. Se puntúan así resúmenes que incluyen ideas demasiado generales o que presenten demasiados detalles que podrían haber

sido sustituidos por proposiciones más generales. En las categorías D (detalle) y S (secuencia) el resumen estaría construido a partir de uno de los detalles del párrafo, con pérdida de información relevante, o como un simple listado de los mismos.

Análisis del contenido de esquemas y gráficos

La mayoría de los anteriores métodos pueden adaptarse para evaluar la comprensión de textos narrativos o expositivos. Otro tipo de tareas, como la clasificación y jerarquización de conceptos (*shorting of concepts*) o la construcción de un esquema que organice gráficamente las ideas del texto, se centran en cambio, en evaluar el uso de estrategias semánticas y estructurales con textos de naturaleza expositiva.

Uno de los principales antecedente puede verse en el diseño y evaluación de *mapas conceptuales* (Novak y Gowin, 1984). La construcción de mapas puede constituir en este caso un método para valorar cómo los sujetos representan la *macroestructura* de textos expositivos. Además de una valoración cualitativa, la cuantificación puede hacerse teniendo en cuenta tres criterios: la cantidad y calidad de las relaciones jerárquicas que el alumno ha sido capaz de elaborar, comparándolo con un mapa-modelo; el número de niveles de la representación jerárquica (los mapas excesivamente horizontales suelen revelar una clara dificultad para emplear estrategias semánticas de alto nivel); y el número de nexos transversales que representen las relaciones semánticas entre diferentes ramas de conceptos.

En diversas investigaciones Alonso Tapia y han utilizado una alternativa más simplificada que consiste en solicitar a los sujetos que elijan el gráfico más adecuado entre varias opciones que representan las ideas conectadas por flechas. Sin embargo, esta opción no permite discriminar si el alumno es capaz de generar, o simplemente reconocer, la organización retórica del texto (especialmente si no se controla el sesgo del azar).

Una alternativa, semejante al procedimiento *cloze* para este segundo nivel de comprensión, consiste en ofrecer un esquema mutilado que el sujeto debe rellenar con conceptos de un texto descriptivo (Ramos y Cuetos, 1999). De esta manera, se puede cuantificar si el sujeto es capaz de utilizar las claves jerárquicas del esquema para recordar y clasificar la información esencial que conforma la macroestructura del texto.

Sin embargo, hay que reseñar que ninguna de estas opciones evalúan realmente la capacidad del sujeto para reconocer o transformar la *superestructura retórica* que vincula dichas ideas, más allá de relaciones estrictamente semánticas que caracterizan a los textos descriptivos. Una tarea mucho más exigente en este sentido consiste en ofrecer un esquema, un diagrama o un cuadro sinóptico vacío, de manera que el sujeto seleccione y rellene uno de ellos con un listado de las ideas de un texto académico. El procedimiento ofrece la posibilidad de conseguir información cuantitativa o cualitativa. Para cuantificar la capacidad del sujeto para representar la organización de las ideas del texto basta con contabilizar el número de relaciones descriptivas, comparativas o lógico-causales que el sujeto es capaz de reflejar gráficamente. Este tipo de tareas presenta, no obstante, el riesgo de resultar poco discriminatoria debido a su elevada dificultad, como se ha demostrado en algunas investigaciones recientes (Montanero, 2002).

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN PRAGMÁTICA Y «ELABORATIVA»

El proceso de comprensión no se agota ni mucho menos en la representación mental de la *base del texto*. En paralelo, el lector

enriquece todas estas representaciones a partir de su acerbo experiencial. Este tercer nivel lleva por tanto aparejado una dimensión pragmática y *situacional*: la construcción de todo un mundo más allá del texto en sí, en el que se recogen las inferencias e incluso las vivencias, que el lector activa para interpretar la nueva información. Algunas inferencias causales o intencionales que permiten conectar localmente dos proposiciones pueden considerarse también como elaborativas. Sin embargo, las inferencias más representativas de los niveles profundos de la comprensión (al menos en los textos expositivos) serían aquellas que operan sobre representaciones semánticas más globales al final de la lectura.

Pruebas objetivas y semiobjetivas

La comprensión pragmática se relaciona en parte con la capacidad de articular enunciados en unidades lingüísticas muy amplias, propias de diferentes «superestructuras» y géneros textuales. Esta capacidad comienza a desarrollarse desde los 5 ó 6 años, cuando algunos niños son ya capaces de identificar un tipo de texto o detectar contradicciones que afectan a su comprensión. De nuevo, la alternativa más utilizada se corresponde con materiales que recogen preguntas breves, formuladas con posterioridad a la lectura. Algunos tests presentan ítems acerca del género del documento, las intenciones comunicativas o los recursos estilísticos del autor en diferentes tipos de textos. En los textos de género no expositivo (narrativos, descriptivos, periodísticos o literarios) las preguntas suelen centrarse además en clarificar el escenario situacional en que transcurre la acción o las intenciones más o menos implícitas de los personajes; inferencias que resultan realmente difíciles de extrapolar de la actividad que hemos descrito en los niveles anteriores de comprensión. Otras preguntas más «profundas» pueden incluso solicitar la interpretación de una metáfora o la moraleja de un suceso (véase, por ejemplo, Lázaro, 1982). Este tipo de inferencias discriminan bastante bien la capacidad del lector para utilizar sus conocimientos previos y razonar sobre el contenido implícito del texto.

En los pasajes expositivos no es tan difícil deslindar la evaluación de las capacidades que intervienen en la construcción de un *modelo situacional* de aquellas que posibilitan la representación de la base del texto. Las preguntas de comprensión profunda que requieren la participación de conocimientos temáticos (*deep questions*) o conectar información implícita más o menos alejadas en el texto-base (*bridging inference question*), son las tareas más representativas de este nivel. Todas ellas tienen en común la necesidad de desplegar inferencias «elaborativas» más allá del texto-base. Algunos trabajos recientes están basados en diversos tipos de preguntas con esta orientación, (Orrantia y cols., 1998), por ejemplo, utilizaron preguntas «creativas» para evaluar el uso personal de la información en la construcción de modelos situacionales más allá del contenido explícito del texto. Se demandaban esencialmente respuestas explicativas, que requisieran desentrañar la trama causal de un fenómeno. La evaluación de inferencias referenciales, semánticas o estructurales no tiene por qué ser redundante con este tipo de cuestiones. En principio, para reconocer la relación causal entre dos eventos es suficiente con delimitar las causas y las consecuencias a partir de la representación semántica de la base del texto, sin que ello presuponga que se comprende por qué esas causas generan esos efectos. La llamada «trampa narrativa» (Duthie, 1987) es una de los principales riesgos en este sentido, al menos para un tipo de evaluación que pretenda abordar las comprensión profunda de textos expositivos.

En uno de los estudios anteriores hemos desarrollado también una propues-

ta para operativizar este tipo de preguntas en función de la estructura organizativa de textos (Montanero y cols., 2002). En un texto causal las preguntas deberían solicitar información implícita acerca del *nexo*, las acciones o condiciones intermedias que permiten explicar por qué un determinado episodio puede considerarse un factor explicativo de otro suceso. Los sujetos que alcancen un nivel más profundo en la comprensión de un texto expositivo, deberían ser capaces de inferir o justificar los *criterios* que permiten vincular las características de diversos conceptos entre sí; así como las *decisiones* que justifican que una determinada respuesta se presente como posible solución a un problema si el texto presenta más bien una estructura procedimental. Cuando se trata de un texto argumental, finalmente, el lector debería poder inferir por qué unas *razones* fundamentan determinadas *deducciones* o en qué medida, las razones expuestas apoyan la conclusión a la que llega el autor (explorando por ejemplo, si se han tenido en cuenta los contraargumentos que apoyan otras decisiones o posiciones diferentes).

Este último tipo de cuestiones se corresponde en cierto modo con las tareas de *análisis crítico* que sirvieron de base para la evaluación de diversas capacidades de comprensión lectora en el conocido «macroestudio» del INCE (1998). En el diseño de la investigación se intentó en concreto discriminar entre inferencias que permiten comprender el *significado literal* del texto y las que se dirigen a obtener una *interpretación personal* o realizar un *análisis crítico*. Las primeras son asimilables a la construcción de lo que hemos denominado texto-base: inferencia del significado de las palabras en su contexto, establecimiento de conexiones referenciales y comprensión global a través de la identificación del tema y la distinción entre la idea principal y las secundarias. Los dos grupos de preguntas restantes se refieren ya a inferencias que supuestamente reflejarían los niveles más profundos de comprensión. Para responder correctamente las preguntas de *interpretación personal* en textos narrativos se preguntaba sobre la identificación de personajes protagonistas y secundarios, ordenación temporal... En el *análisis crítico*, se debe determinar la función del texto y la intención del autor; clarificar la opinión, la ironía, la ambigüedad o la falacia; y valorar la línea argumental de contenidos implicativos. Este último tipo de preguntas se contestaban en presencia de textos «informativos», categoría a la que son asimilables tanto los periodísticos como el resto de los expositivos de carácter académico.

Por último, hay que señalar que el hecho de que el sujeto pueda releer o no el texto, mientras responde a estas preguntas, no condicionaría tanto los resultados como en la evaluación del primer nivel referencial. Como hemos tenido ocasión de comprobar con una muestra de alumnos de la ESO, las diferencias resultantes de responder con o sin el texto delante no resultan significativas (Montanero, 2000). Por su parte, (Cain y Oakhill, 1999) constataron que los alumnos de primaria mejoran relativamente poco, ante preguntas sobre información implícita cuando se les da la oportunidad de revisar el texto leído. Además, las diferencias entre buenos y malos lectores se mantienen prácticamente constantes.

PENSAMIENTO EN VOZ ALTA Y TAREAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS CON TEXTOS INCONSISTENTES

En los niveles más profundos de la comprensión, las relaciones que los lectores deben establecer entre las ideas, tienen un carácter global: abarcan segmentos más amplios de información y una participación mayor de conocimientos previos. No es de extrañar, por tanto, que cuando introducimos información contradictoria en un texto, los chicos que no comprenden bien,

manifiesten muchos más problemas, no sólo para resolverlas, sino incluso para detectarlas. Este tipo de evaluación se basa en confeccionar textos que presenten afirmaciones contradictorias entre sí (inconsistencias internas) o con respecto a los conocimientos previos que sabemos que tiene el sujeto (inconsistencias externas). La técnica no se recoge en ninguna de las pruebas estandarizadas que hemos analizado. El procedimiento de preguntas abiertas (semiobjetivas), y sobre todo el autoinforme oral de los sujetos durante la lectura, son probablemente los que mejor se adaptan a este recurso.

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN METACOGNITIVA Y APOYO A LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Para terminar puede ser oportuno considerar un último ámbito de evaluación que tiene una relación indirecta con la comprensión de textos académicos. Se trata de la evaluación del uso de estrategias de apoyo al estudio, es decir, de las actividades relacionadas con la preparación psicofísica, el control de estimular la planificación de intervalos de estudio, etc., que los estudiantes deberían realizar a partir de secundaria. Estas estrategias tienen un efecto particular sobre las capacidades de atención sostenida que intervienen en la comprensión de texto expositivos. Las técnicas utilizadas para su evaluación son sensiblemente diferentes a las analizadas hasta ahora. Están sobre todo basadas en métodos de autoinforme, donde los sujetos proporcionan información sobre sus hábitos de estudio a partir de una serie de preguntas.

Autoinformes

Desde los años setenta han proliferado múltiples *cuestionarios e inventarios estandarizados* que presentan un listado de actividades, generalmente relacionadas con tareas escolares, sobre las que el sujeto debe afirmar o negar (y en algunos casos cuantificar) su uso. Casi todos introducen además ítems dirigidos, no sólo a evaluar estrategias de apoyo, sino también la utilización de algunas de las «estrategias primarias» de carácter metacognitivo y técnicas de estudio de textos expositivos. El problema reside en que algunos componentes que posibilitan el desarrollo de estas estrategias metacognitivas están en parte automatizados, y en consecuencia, no son conscientes o al menos no directamente accesibles a la propia observación del sujeto. Además, la naturaleza claramente retrospectiva de estos cuestionarios contamina la objetividad de las supuestas valoraciones de quien cumplimenta el cuestionario (aunque estén previstos ítems «residuales» como parte de una escala de sinceridad). En suma, las preguntas directamente dirigidas a evaluar si el individuo aplica estrategias de comprensión constituyen un porcentaje minoritario y difícilmente permiten discriminar entre una utilización mecánica de técnicas de estudio y la coordinación estratégica de operaciones mentales que posibilitan su eficacia.

Registros de observación

Los métodos de observación constituyen de nuevo una interesante alternativa para evaluar los procesos metacognitivos que intervienen en la comprensión de un texto. Un ejemplo característico de *observación directa* se recoge en el experimento de (Garner, Wagoner y Smith, 1983), en el que se pidió a dos grupos de alumnos de diferente capacidad, que explicara a otros compañeros, el mejor método para comprender un texto. La información se grabó y analizó posteriormente. Sin embargo, al menos en este caso, difícilmente dicha valoración podría ir más allá del conocimiento declarativo de

CUADRO I

Indicadores, instrumentos y materiales para evaluar la comprensión

Nivel de comprensión	Indicadores	Tipo de prueba	Algunos materiales y referencias
Base del texto I: comprensión léxica, sintáctica y referencial local	Emparejar oraciones con dibujos	Objetivas o semiobjetivas	PROLEC (Cuetos y cols., 1996)
	Emparejar entre sí palabras del texto o inferir su significado		PCL (Lázaro, 1982); CL (Alonso Tapia y cols., 1994); EVALUA (G. Vidal y G. Manjón, 1996)
	Reconocer o parafrasear oraciones	Objetivas o semiobjetivas	PCL (Lázaro, 1982); CL (Alonso Tapia y cols., 1994); «Thinking aloud» (Pressley y Afflerbach, 1995); EVALUA; PROLECSE (Ramos y Cuetos, 1999)
	Inferir causas o intenciones	Pensamiento en voz alta	
	Inferir referencias anafóricas		
	Inferir palabras en textos mutilados	Semiobjetivas	CLT (Suárez y Meara)
	Reordenar fragmentos		TD (Montanero y González, en preparación)
Base del texto II: comprensión semántica y retórica global	Inferir o reconocer títulos o macroproposiciones	Objetivas o semiobjetivas	CL-4 (Alonso Tapia y cols., 1994); PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 1999); PC (Montanero, 2000)
	Reconocer o elaborar gráficos	Análisis del contenido de resúmenes	Bovair y Kieras, 1985; Meyer, 1985; Sánchez, 1987; G. Madruga y cols., 1995
	Resumir con recuerdo inmediato o demorado		
Modelo de la situación: comprensión elaborativa y pragmática	Inferir el género del documento	Objetivas o semiobjetivas	PCL (Lázaro, 1982); CL-4; TA (Pressley y Afflerbach, 1995); CL (INCE, 1998)
	Interpretar intenciones comunicativas o recursos estilísticos del autor		
	Inferir «creativamente» información contextual o implícita	Pensamiento en voz alta	
	Detectar inconsistencias (internas o externas)		
(Autorregulación estratégica)	Informar sobre el empleo de estrategias y técnicas	Autoinformes. Escalas de apreciación de allegados	IHE (Pozar, 1972); IME (Baeza, 1979); LASSI (Weinstein, Goezts y Alexander, 1983); ACRA (Román y Gallego, 1994); IDEA (Vizcarro, 1996)
	Evaluar y regular estratégicamente la actividad lectora	Pensamiento en voz alta	TA (Pressley y Afflerbach, 1995)

los sujetos, por lo que una vez más la técnica resulta limitada para valorar ciertos conocimientos estratégicos que los sujetos utilizan realmente durante el estudio de un texto. Esta limitación es más clara si cabe en el caso de la *observación indirecta* a través de *escalas de apreciación de allegados*, muy extendida en la evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades especiales, en las que el profesor debe aportar esta información a partir de una valoración retrospectiva y generalmente poco sistemática.

En conclusión, la panorámica actual sobre la evaluación de la comprensión lectora ofrece una amplia diversidad de técnicas e instrumentos, que se sintetizan en el cuadro I. La mayoría de ellas tienen, como denominador común, el empeño en analizar la actividad estratégica e inferencial durante la lectura como principal indicador del nivel de comprensión que alcanza el

sujeto. A menudo, sin embargo, dichos criterios se manejan sin una reflexión previa sobre los presupuestos teóricos que los justifican. Esta limitación afecta particularmente a la evaluación de la *comprensión profunda* de textos expositivos en la Educación Secundaria, donde los lectores tienen que poner en juego capacidades y conocimientos sensiblemente diferentes a los que se necesitan en otro tipo de textos. Un requisito que hemos tratado de fundamentar, en este sentido, consiste en tratar de discriminar entre las capacidades que intervienen en diferentes niveles de comprensión e incluso entre textos de diferente género. Por otro lado, es necesario dedicar más investigación a los procedimientos y análisis cualitativos que, como hemos visto, pueden resultar de tanta o mayor utilidad para orientar una intervención psicopedagógica efectiva.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, J. y CARRIEDO, N.: *Leer, comprender y pensar: desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid, Servicio de publicaciones del MEC-CIDE, 1992.

— «Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención», en C. Monereo, I. Solé (coord.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza, 1996.

ALONSO TAPIA, J. y CORRAL, C.: *Evaluación de la comprensión lectora al término de la ESO Test CL-4*. Madrid, UAM, 1994.

ARTOLA, T.: «El procedimiento *cloze* como medida procesual de comprensión lectora», en *Revista española de Pedagogía*, 180 (1988), pp. 323-334.

BAEZA, M.: *Inventario de métodos de estudio*. Madrid, Miñón, 1979.

BOVAIR, S. y KIEBAS, D. E.: «A guide to propositional analysis for research on technical prose», en B. K. Britton y J. B. Black (comps.), *Understanding expository text*. Hillsdale, LEA, 1985.

CAIN, K. y OAKHILL, J. V.: «Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children», en *Reading and Writing*, 11 (1999), pp. 489-503.

CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J.: *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid, ICE de la Universidad Autónoma, 1995.

CONDEMARIN, M. y MILICIC, N.: *Test de Cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Madrid, Visor, 1990.

CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B. y RUANO, E. *(PROLEC): Evaluación de los procesos lectores*. Madrid, TEA, 1996.

DUTHIE, J.: «The Web: a powerful tool for teaching and evaluation of the expository essay», en *The history social science teacher*, 21 (1986), pp. 232-236.

FILLMORE, C. J.: «The case for case», en E. Bach, y R. T. Harms (eds.), *Universals in linguistic theory*. Chicago, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

GARCÍA VIDAL, J. y GONZÁLEZ MANJÓN, D.: *EVALUA-4*. Madrid, EOS, 1996.

GARNER, R.; WAGONER, S. y SMITH, T.: «Externalizing question answering of poor and good comprehender», en *Reading Research Quaterly*, 18 (1983), pp. 437-439.

GONZÁLEZ, L. y MONTANERO, M.: *Evaluación y entrenamiento de la comprensión lectora mediante textos «desordenados». Dos estudios preliminares en el tercer ciclo de primaria*. Memoria de investigación no publicada. Universidad de Extremadura, 2002.

INCE: *Los resultados escolares. Diagnóstico del sistema educativo*. 1997. Madrid, MEC, 1998.

LÁZARO, A.: *Prueba de comprensión lectora*. Madrid, TEA, 1982.

LEÓN, J. A. y MARTÍN, A.: «El título como recurso didáctico», en *Comunicación, lenguaje y educación*, 19-20 (1993), pp. 159-170.

MEC: *La evaluación psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid, MEC, 1996.

MEYER, B. J. F.: «Prose analysis. puposes, procedures, and problems», en K. Britton y J. B. Black (Eds), *Understanding expository text*. Hillsdale, LEA, 1985.

MONTANERO, M.: *La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la ESO. Una propuesta didáctica para enseñar a comprender desde el currículo*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Extremadura, 2000.

MONTANERO, M., BLÁZQUEZ, F. y LEÓN, J. A.: «Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria», en *Infancia y aprendizaje*, 25 (2002), pp. 37-52.

NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B.: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.

ORRANTIA, J.; ROSALES, J. y SÁNCHEZ, E.: «La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación», en *Infancia y aprendizaje*, 83 (1998), pp. 29-57 .

POZAR, F. F.: *Inventario de hábitos de estudio*. Madrid, TEA, 1972.

PRESSLEY, M. y AFFLERBACH, P.: *Verbal protocols of reading*. Hillsdale, N. J, Erlbaum, 1995.

RAMOS, J. L. y CUETOS, F.: *Evaluación de procesos lectores. PROLEC-SE*. Madrid, TEA, 1999.

ROMÁN, J. M. y GALLEGO, S.: *ACRA*. Madrid, TEA, 1994.

SÁNCHEZ, E.: *Procedimientos para instruir en la comprensión de los textos*. Madrid, CIDE, 1989.

VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W.: *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press, 1983.

VIZCARRO, C.: «Development of an inventory to mesure learning strategies», en M. Birembaum y F. Dochy (eds.), *Alternatives in assessment of achivements learning processes and prior knowledge*. Boston, Kluwer Academic Press, 1996.

WEINSTEIN, C.; GOEZTS, E. T. y ALEXANDER, P. A.: *Learning and study strategies, issues in assessment, instruction and evaluation*. New York, Academic Press, 1983.

YUILL, N. y OAKHILL, J. V.: «Understanding of anaphoric relatins in skilled and less-skilled comprehenders», en *British Journal of Psychology*, 79 (1988), pp. 173-186.

LOS CASTIGOS Y OTRAS ESTRATEGIAS DISCIPLINARIAS VISTOS A TRAVÉS DE LOS RECUERDOS ESCOLARES [1]

MERCEDES SUÁREZ PAZOS (*)

Resumen. El presente artículo analiza la visión que tienen los estudiantes sobre los castigos y otros mecanismos disciplinarios, reconstruida a través de relatos retrospectivos confeccionados por maestros en paro y en ejercicio. Las narraciones autobiográficas se analizaron usando un acercamiento objetivo, subjetivo y temporal, articulándose las preocupaciones temáticas en cuatro bloques: tipos de castigo, conductas objeto de sanción, reacciones de los alumnos ante los ambientes disciplinarios y la imagen carcelaria de la escuela. Los resultados de la investigación ponen de manifiesto la existencia de una amplia gama de instrumentos disciplinarios aplicados a todo un universo castigable, que coincide con la estructura disciplinaria que, según Foucault, se aplica en la escuela: una micropenalidad sobre el tiempo, la actividad, la manera de ser, la palabra, el cuerpo y la sexualidad.

Abstract. The present article analyses the students' vision of punishment and other disciplinary mechanisms, reconstructed through the retrospective stories told by unemployed and active teachers. The biographical narrations were analysed using an objective, subjective and temporal approach, articulating the thematic topics in four blocks: type of punishment, actions subject to sanction, students´ reactions against disciplinary contexts and the prison like image of school.. The results of the research show the existence of a big range of disciplinary tools applied to a punishable universe, which coincides with the disciplinary structure, that according to Foucault, is applied in school: a micro-penalty about time, activity, character, words, body and sexuality.

Con independencia del término que se utilice, los trabajos relacionados con la disciplina escolar reflejan las diferentes perspectivas con que se enfoca este concepto. Puede dirigirse hacia los problemas generados por los alumnos, con funciones que pueden ser preventivas y/o correctivas; puede entenderse como una condición para la creación de un clima favorable de enseñanza y aprendizaje, o puede analizarse como un instrumento de poder inseparable de la institución escolar. Del mismo modo, el interés por la violencia en las escuelas sigue vías diferentes, no siempre opuestas entre sí, con estudios que se centran en la resolución de conflictos y en la

(1) Este trabajo forma parte del proyecto *El método biográfico y su aplicación al ámbito educativo: relatos de vida escolar*, financiado por la Xunta de Galicia y la Universidad de Vigo.

(*) Universidad de Vigo.

educación para la paz y la convivencia (Ortega, 1997; Jares, 2001), los que se inscriben en el análisis de la violencia escolar ejercida por los alumnos hacia el profesorado o hacia sus iguales [2] (Olweus, 1998), y aquellos otros que ponen el punto de mira en la propia institución escolar como generadora de violencia (Epp, 1999). Dichos estudios se estructuran como reflexiones teóricas, propuestas prácticas o investigaciones sobre la realidad escolar, pero pocas veces tienen en cuenta el significado que los principales afectados, los alumnos, le confieren a la disciplina, al castigo, o a la violencia institucional que sobre ellos se ejerce[3].

Es en esta última línea en la que se inscribe el presente trabajo, que se centra en las percepciones que los alumnos tienen del castigo y de otros instrumentos disciplinarios, enmarcados en el concepto foucaltiano de disciplina (Foucault, 1988). Este autor define la disciplina como los instrumentos que se utilizan para el control minucioso de los individuos con la finalidad de hacer de ellos seres dóciles y útiles, utilizando diversos procedimientos como la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

La investigación ha sido realizada desde el enfoque biográfico-narrativo [4], una modalidad de investigación que nos permite conocer la escuela desde dentro, su funcionamiento cotidiano, a través del punto de vista de los implicados, personas muchas veces anónimas que recuperan su propia voz al hacerla pública [5]. Es una indagación que se sustenta en la experiencia personal y en la experiencia de otros, en lo singular y en lo compartido, en un afán por ampliar la comprensión de los fenómenos sociales, en nuestro caso educativos.

Las líneas de investigación biográfica más relevantes en educación (Smith, 1994; Bolivar, Domingo y Fernández, 2001) se sitúan alrededor de la vida profesional de los docentes (Clandinin y Connelly 1995; Goodson, 1992; Goodson y Hargreaves, 1996; Huberman, 1993), incluyendo temas como carreras profesionales, la vida diaria en las aulas, participación en los contextos de reforma, y voces de profesores innovadores[6] con visiones alternativas de la educación, así como también se incluyen, en menor medida, el desarrollo institucional de los centros educativos. Son también interesantes algunos trabajos que se centran en tópicos más específicos, como la investigación de Weiler (1992) sobre los motivos que influyeron en la elección de la carrera de maestras, relatados por docentes ya jubiladas, o los trabajos de Conle (1999) y Weiland (1995) sobre la vida de profesores universitarios y su relación con la investigación. No menos interesantes, aunque mucho más escasos, son los estudios acerca

(2) El interés en España por la violencia ejercida por los alumnos hacia otros escolares o profesores queda reflejado en el tema monográfico «La violencia en los centros educativos», publicado en 1997 por la *Revista de Educación*, y más recientemente en los trabajos de Etxeberria (2001) y Mora-Merchán *et al.* (2001), así como por el *Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar* elaborado en noviembre de 1999.

(3) Ejemplo de este tipo de trabajos es el realizado por San Fabián Maroto (2000) sobre el rechazo a la escuela a través da la apatía, miedo o resistencia, o el estudio llevado a cabo por Martínez García (2001) sobre alumnos repetidores.

(4) Una obra ya clásica sobre la investigación biográfica es la publicada por Denzin (1989), bajo el título de *Interpretive biography*. En lengua castellana destaca *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, un excelente trabajo realizado por Bolívar, Domingo y Fernández (2001).

(5) Muchos autores pertenecientes a la corriente crítica sienten una especial predilección por la utilización del método biográfico, en la medida en que éste puede favorecer la conquista de la palabra por parte de los grupos silenciados. Los relatos sobre la vida en las escuelas permiten conocer algunos de los instrumentos que se utilizan en el proceso de dominación que se ejerce sobre las mujeres, los pobres, los grupos culturales y raciales marginados, las opciones sexuales minoritarias, etc. (Orner, 2000).

(6) Un excelente ejemplo de narración autobiográfica procedente de pedagogos/educadores disidentes es el que realiza Paulo Freire (1993) en su obra *Pedagogía de la esperanza*.

de la vida de los escolares, basados sobre todo en relatos retrospectivos de nuestra ya pasada vida de estudiantes (Mollo, 1984; Knowles y Holt-Reynolds, 1991).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este estudio participaron 120 narradores, en su mayor parte mujeres (98 mujeres y 22 hombres), nacidos entre 1940 y 1979, escolarizados casi en su totalidad en centros de la provincia de Ourense [7]. En el momento en que reconstruyeron su experiencia escolar eran todos maestros, en paro o en ejercicio, y estaban cursando estudios pertenecientes a las titulaciones de Pedagogía o Psicopedagogía. La forma utilizada para conseguir los textos autobiográficos ha sido la de solicitar la redacción en solitario de la propia autobiografía, a partir de una única pregunta: «escribe tus recuerdos escolares»; es, por tanto, una entrevista biográfica abierta (en este caso escrita), que carece de pautas previas para reorganizar las experiencias vividas. El propósito inicial de estas narraciones era utilizar las experiencias escolares vividas como alumnos como punto de partida para la reflexión, individual y colectiva, acerca de la vida cotidiana en las aulas; constituían, por tanto, una estrategia de formación, de desarrollo profesional. Si bien los relatos autobiográficos no fueron creados en un contexto de investigación, sino en un marco prioritariamente educativo, los textos generados con anterioridad o incluso durante el proceso de indagación pueden llegar a ser datos de campo, tal y como indican Clandinin y Connelly (1994), cuando se transforman en relevantes para una investigación, y eso fue lo que sucedió con estas narraciones escolares.

Los textos o documentos de vida generados corresponden a lo que se denomina *relatos de vida*, que son narraciones autobiográficas sobre experiencias personales que poseen un interés profundo y duradero para los narradores, contadas a través de sus propias voces (Chase, 1995). La investigación ha sido diseñada como un estudio de relatos autobiográficos múltiples con una estructura en paralelo (Pujadas Muñoz, 1992), contando, en nuestro caso, con un conjunto de narraciones procedentes de un mismo grupo social (maestros en paro o en ejercicio) referidas a un mismo tema (la vida como escolares).

Como modalidad general para interpretar los materiales biográficos utilizamos lo que Denzin (1989) denomina *autobiografías producidas por los sujetos* [8], un formato en el que el investigador utiliza los textos autobiográficos sin que se ponga en duda su validez, exactitud o autenticidad, con el propósito de ampliar la comprensión de una realidad social más amplia.

Una vez obtenidos los relatos de vida escolar, la primera tarea que se llevó a cabo fue la lectura detenida de las 120 narraciones, con la finalidad de detectar aquellos relatos en los que los narradores mencionaron la existencia de castigos, siendo éstos los utilizados en la investigación. A partir de este momento los textos fueron analizados a través de tres vías diferentes

(7) Este trabajo sobre la visión de los castigos a través de los recuerdos escolares forma parte de un proyecto de investigación biográfica de mayor alcance. Hasta el momento he realizado diversos estudios: la vida en los colegios de monjas (Suárez Pazos, 1998), las condiciones físicas de las escuelas rurales (de próxima publicación) y los recuerdos escolares como propuesta de investigación biográfica en el ámbito educativo (Suárez Pazos, 2002).

(8) Son un ejemplo de esta modalidad los relatos autobiográficos recogidos a través de certámenes nacionales y escritos sin ningún tipo de directriz previa, como los realizados en Polonia a partir de los años veinte, que dieron lugar a estudios sobre la vida de los trabajadores y campesinos polacos, o los llevados a cabo en Finlandia a finales de los ochenta, con relatos sobre la vida de mujeres de clase media incorporadas al ámbito laboral.

pero complementarias: la externa (*outward*), que describe una realidad; la interna (*inward*), que nos muestra el carácter subjetivo y emocional de esa realidad, y la temporal (*forward* y *backward*), que nos presenta los cambios habidos en la historia personal o en el contexto histórico exterior (Clandinin y Connelly, 1994). Este triple acercamiento (objetivo, subjetivo y temporal) aparecerá integrado en la estructura de presente artículo. El análisis de los textos autobiográficos se llevó a cabo sin una categorización previa, con el fin de evitar las distorsiones que pueden provocar las categorías cuando son previamente seleccionadas por los investigadores (Kimery, 1992); por tanto, la estructura conceptual que se manifiesta en el presente informe deriva de una categorización naturalista (Goetz y Lecompte, 1988) que emerge de los propios datos.

EL CASTIGO Y OTRAS TÉCNICAS DISCIPLINARIAS

Inicialmente la investigación se centró en el concepto de castigo entendido como una situación por la que tenía que pasar un alumno al haber infringido una norma. Era una concepción mimética del contexto penal: un delito, una pena. Sin embargo, una lectura minuciosa de los relatos nos presentó, en palabras de los narradores, otras situaciones dolorosas para los alumnos, incluso más que los castigos, que no respondían a ninguna falta concreta. En los relatos aparecen humillaciones generalizadas, clima de aula impregnado de temor, sentimientos de angustia..., todo ello generado, en especial, por unas relaciones profesor-alumnos construidas a través de un poder unidireccional sustentado en el miedo.

De este modo, el contenido de la investigación se fue abriendo a contextos e instrumentos disciplinarios más amplios, en la línea que defiende Foucault: las disciplinas como fórmulas generales de dominación, a través del control minucioso del cuerpo (1988: 141). La simple existencia de la amenaza del castigo, la vivencia de que hasta los mínimos detalles pueden ser objeto de penalización, sumerge a los escolares en una universalidad castigable, en un castigo virtual que existe y se sufre aunque no se ejecute.

De los 120 narradores tan sólo 18 mujeres y 1 hombre no mencionan en sus escritos autobiográficos ni castigos, ni sentimientos de miedo o angustia. En el resto de las narraciones, aun cuando la pregunta era genérica, la presencia de los instrumentos disciplinarios fue una constante. Y es que la sensación de miedo parece estar adherida a nuestros recuerdos escolares, al menos para muchas personas: «miedo al fracaso, al maestro, a los otros, miedo a sentirse diferente, miedo a los castigos, miedo a no tener suerte» (Mollo, 1984: 201).

La información contenida en estos relatos de vida se estructuró en cuatro bloques: tipos de castigos, conductas objeto de sanción, reacciones de los alumnos ante los ambientes disciplinarios e imagen de la escuela disciplinaria. En el trabajo se utilizan fragmentos textuales extraídos de los relatos, indicándose entre paréntesis el año de nacimiento y el sexo de los narradores.

LOS CASTIGOS FÍSICOS

Algo más de la mitad de los narradores mencionan, junto a otros tipos de instrumentos disciplinarios, la existencia de castigos físicos. Constituyen, sobre todo, ataques directos a su cuerpo, ofreciéndonos una amplia gama de torturas corporales: palizas, golpes, cachetes, tirones de pelo y de orejas, pellizcos, coscorrones, azotes.... en los que el docente utiliza unas veces sus propias manos y pies como instrumento material de castigo, y otras veces emplea la mediación de reglas, punteros, varas de todo tipo, correas de cuero, etc. El alumno-reo sufre el

castigo en la cabeza, pelo, cara, orejas, brazos, palma de la mano, uñas, espalda, nalgas, piernas. Cualquier parte del cuerpo podía ser objeto de castigo.

Las penas corporales también se extienden a otros castigos que provocan dolor, aunque no medien los golpes. Se trata de situaciones como estar de rodillas, normalmente con los brazos en cruz (con la variante de hacerlo sobre un suelo de arena, o de soportar el peso de libros en las manos), estar atado a una silla, tener la boca amordazada o estar encerrado en un cuarto oscuro.

> También recuerdo en qué consistían los castigos: una de las profesoras –la de primero– nos daba con una varilla en la palma de la mano, nos ponía de cara a la pared o en la esquina, según la falta cometida, y la otra –la de segundo– tenía por costumbre dar golpes en la espalda con la mano cerrada o tirar de las orejas, y en alguna ocasión –las dos– nos echaban encima de sus rodillas, nos subían la falda y nos daban en el culo con una regla de madera que siempre estaba encima de su mesa (1962, m) [9].

> Torcer la cara para hablar con un compañero suponía una buena bofetada, equivocarse en la tabla de multiplicar, cantada de carrerilla, tenía como recompensa unos buenos golpes con una regla de madera en las puntas de los dedos o en los nudillos... La verdad es que muchos no recibí si me comparo con algunos de mis compañeros, que llegaron más de una vez a casa con los dedos sangrando o con algún mechón de pelo de menos (1963, m).

> [...] pegando con la mano en la cabeza, y si fuera un día pero era uno y otro día, y en la cabeza comenzaron a salir una serie de chichones y cuando más dolían era cuando me peinaba mi madre (1974, m).

> Los métodos de castigo que allí teníamos parecían sacados del antiguo régimen. Allí los castigos físicos eran «el pan nuestro de cada día» y pienso que ningún compañero mío se quedó sin recibir algún cachete, capón o tirón de orejas (1978, h).

> Se trataba de una especie de caño o mimbre gruesa en cuyo extremo había una especie de chincheta clavada y con la que esta «excepcional» profesora nos «motivaba» a trabajar (1979, h).

La presencia de los castigos físicos en los textos autobiográficos se mantienen a través del tiempo en una proporción semejante, aunque ya en la década de los ochenta comienzan a aparecer como situaciones esporádicas, más que generalizadas. De ellos no se libran ni las niñas ni los niños, con independencia de su edad, si bien este tipo de violencia física (cachetes, golpes con la regla, estar de pié con los brazos en cruz, de rodillas o atada a una silla) aparece con poca frecuencia durante el período de párvulos o preescolar, pero cuando el narrador lo incluye en sus relatos no deja de manifestar su asombro por lo inaudito de la situación:

> Puro surrealismo: una niña de cuatro años atada a la silla y amordazada por su maestra en la clase de parvulitos (1958, m).

LA EXPOSICIÓN PÚBLICA DEL REO

Aunque todo castigo físico supone en sí una humillación, en los relatos autobiográficos los narradores mencionan con frecuencia lo que muchos de ellos denominan castigos psíquicos, para distinguirlos de la violencia física aplicada sobre el cuerpo. Estas afrentas son vividas como un proceso de destrucción de su autoestima, a través, sobre todo, de la exposición pública del alumno/delincuente. Frases como «delante de todo el mundo», «para que se riesen de nosotros», etc. nos indican el sufrimiento que padecían en aquellas situaciones en las que su comportamiento inadecuado se

(9) Después del año de nacimiento del narrador o narradora se indica su sexo, *m* para mujer y *h* para hombre.

ponía en conocimiento de los demás. Este dolor queda reflejado en el uso frecuente de verbos como avergonzar, burlar, insultar, ridiculizar o ultrajar.

> Claramente su cometido era que aprendiéramos unos contenidos y además «hacernos buenos», y esto lo conseguía a fuerza de castigos corporales y psicológicos. En estos últimos entraba la burla despiadada delante de todos los compañeros, que más de una vez, en combinación con alguna bofetada, consiguió que nos meáramos (y no es una frase hecha) (1963, m).

> Nunca podré recordar de buen agrado el curso de 5º de EGB, en el que teníamos de profesora-tutora a una monja que cada vez que no sabías la lección, de la asignatura que fuera, nos ridiculizaba de tal modo que más de una niña salía llorando al baño (1970, m).

Las humillaciones públicas se materializaban no sólo a través de los insultos sino también por medio de expulsiones y reclusiones: la disciplina crea un espacio tanto para el control como para el castigo. Permanecer más tiempo del debido en el aula o en el centro era una sanción muy extendida, que podía materializarse de formas diversas, como ir a misa o a rezar el rosario (castigo muy utilizado en los colegios religiosos), quedarse en el aula durante el recreo o la hora de comer, barrer el patio fuera del horario escolar, etc. Este tipo de sanciones reafirmaba en algunos alumnos la imagen de escuela-cárcel, un lugar en el que los estudiantes eran considerados como una población reclusa, privados de libertad y sin posibilidad de huida durante el horario escolar; por lo tanto, no existía mejor premio que salir y peor castigo que el de permanecer en ella.

Si bien para algunos castigos se utilizaba el espacio escolar como reclusión, en otras ocasiones la sanción consistía en la expulsión no tanto del centro sino en la separación del grupo, de los compañeros. Eran frecuentes los castigos en los que los niños tenían que salir del aula; unas veces los enviaban al lugar ocupado por la autoridad máxima de la escuela (el temido despacho del director o directora), otras veces eran expulsados al pasillo, pero la sanción más denigrante era la de pasear al castigado por otras clases, castigo del que encontramos diferentes versiones: pasear por todas las aulas, ir a la clase de un docente con fama de duro, ir a las aulas de los mayores, o a la de los más pequeños, al aula de educación especial, etc., situaciones todas ellas que resultaban dolorosamente humillantes para los niños castigados.

> [...] su castigo era avergonzarte, como siempre, te llevaba a un pasillo por donde pasaban las religiosas a comer después de rezar y allí estaba una de escaparate para ser el hazmerreír de las demás (1955, m).

> Un castigo al que le teníamos pavor era que, si no sabíamos la lección, nos ponían un libro en la cabeza y con él de este modo recorríamos las clases de las mayores. Desde la perspectiva de un adulto este castigo parece una solemne tontería, pero de pequeño resultaba terrible que los mayores se riesen de uno. A veces se hacía lo mismo con un chicle puesto en la nariz o incluso en el pelo (1963, m).

> Una vez no llevé los ejercicios de matemáticas y me mandó ir a la clase de al lado a decirle a la profesora lo que me había pasado y a decirle que me castigase en su clase. Decir eso delante de 30 niñas que no conocía fue bastante humillante, y recuerdo que cuando volví a clase me puse a llorar (1976, m).

En otras ocasiones era en la propia aula, con espacios destinados al castigo, donde se producía la separación del grupo a través, sobre todo, de dar la espalda a los compañeros mirando hacia la pared («bien arrimaditos para que lo viésemos todo negro»), hacia una esquina, hacia la papelera, etc., sin olvidar las zonas destinadas a segregar a los alumnos con escaso rendimiento académico, a través de la existencia de filas y/o mesas de «burros» y «listos»,

identificándose así el lugar, espacio ocupado, con el rango o puesto en una clasificación, en un continuo de signos externos de ascenso y degradaciones.

LA ESCRITURA COMO INSTRUMENTO DISCIPLINARIO

Las actividades escolares no sólo se contemplan como oportunidades para aprender, sino también como instrumentos tanto de control como de castigo. Unas veces se trataba de memorizar al pie de la letra una lección, otras veces consistía en realizar un amplio número de operaciones matemáticas (las «cuentas»), pero la sanción de este tipo que más destacaba era la realización de inacabables copias, cien, doscientas... mil; se podía copiar una frase, la tabla, una lección entera o el catecismo.

El objetivo de estos castigos podía ser el alcanzar un aprendizaje correcto: si la lección no se sabe, se aprende de memoria o se copia una o varias veces; si se cometen faltas de ortografía se hacen copias con la frase correcta; si hay errores en las operaciones matemáticas, se repiten las cuentas o se copia la tabla. En un contexto de aprendizaje memorístico y rutinario poca diferencia existía entre la realización de una tarea académica y el cumplimiento de un castigo: para aprender a escribir correctamente se hacen «muestras», una palabra, una frase o una lección se escribe varias veces; si se trata de un castigo se hacen «copias». Las lecciones, el catecismo, la tabla... se aprenden de memoria, pero esta misma actividad se puede transformar en castigo.

> Cuando pasé a cuarto curso me daba clase una monja, que era bastante mayor. Siempre nos hacía copiar las lecciones enteras, fueran de lo que fueran, Matemáticas, Lenguaje..., ya que lo que quería es que escribiésemos bien, las letras las teníamos que hacer como en los libros, las «aes», las «eses», todo igual que si fuésemos una imprenta. Siempre nos miraba las copias y si lo hacíamos mal, teníamos que hacerlas de nuevo (1965, m).

No siempre este tipo de castigo estaba relacionado con la falta cometida (un aprendizaje deficiente), ya que el mal comportamiento también podía generar las sanciones de copiar una frase («en clase no se habla»), hacer cuentas o memorizar una lección. Demasiadas eran las semejanzas entre el modo de enseñar y el modo de castigar.

> [...] les tirábamos tizas a los niños por las ventanas. Un día una señora repipi, no sé quien era, acusó a la directora de que le había caído una tiza en la cabeza, y... no quiero contar lo que sucedió: todos los cambios de clase y todos los recreos teníamos que hacer una división a la caja de 9 dígitos entre 3 dígitos, las eternas cuentas de dividir por 3 cifras [...] así estuvimos un mes entero (1969, m).

La escritura, y por extensión gran parte de las actividades académicas, concebida como instrumento de control tiene una larga tradición en la historia de la educación. En las escuelas de los hermanos de Juan Bautista La Salle se utilizaba la escritura como una tarea en la que se debían ocupar los escolares en los momentos en los que el maestro no los podía atender/vigilar directamente, evitándose así la aparición de conductas que alteraran la marcha de la clase. Su estilo de enseñanza basado en la copia, repetición y memorización provocó, en palabras de Querrien (1979: 65), «la esterilización completa de los conocimientos que enseñan transformándolos en medios disciplinarios».

Para nuestros narradores cualquier falta podía ser motivo para que se castigara con estudiar, escribir o realizar operaciones matemáticas. Esto nos indica la imagen que se construía de tales tareas escolares, ellas mismas se concebían como un castigo. No sucedía así con otras actividades de aprendizaje; la clase de música o de plástica, la clase de educación física o la participación en actividades extraescolares podían ser vistas por muchos alumnos y alumnas como tareas gratificantes, de las que podían

verse privados por un escaso rendimiento o mal comportamiento (del mismo modo que también podían ser privados del postre o del recreo); en estos casos el acto de aprender era satisfactorio.

> El caso es que no me sabía las preguntas (del catecismo), la profesora [...] me ponía de pie a mí y a otros compañeros que tampoco las sabían contra la pared a estudiar esas preguntas, que por cierto tampoco acababa sabiendo, mientras el resto de la clase lo que hacía a esa hora era dibujo, ¡qué rabia me daba el no poder dibujar!, el caso era que no aprendía las preguntas ni tampoco dibujaba (1970, m).

CONDUCTAS OBJETO DE CASTIGO

Si bien algunos textos autobiográficos describen situaciones de castigo sin que mencionen las causas del mismo, incluso por ser incapaces de ser recordadas, la mayoría de las narraciones nos aportan, tomadas en su conjunto, una amplia relación de eventos que pueden generar la aplicación de algún tipo de medida disciplinaria. Tales eventos podemos agruparlos en dos grandes categorías, la primera de ellas relacionada con el rendimiento académico y la segunda con el comportamiento de los alumnos.

No saber la lección, realizar incorrectamente las tareas escolares o no acabar a su debido tiempo las actividades son los motivos de castigo que se mencionan con más frecuencia. Era necesario asegurar el correcto funcionamiento de la maquinaria escolar a través del binomio eficacia-economía. Algunos profesores exigían unos resultados difíciles de conseguir y son vistos por los narradores como «maniáticos», «quisquillosos», todo tenía que estar a su gusto: las lecciones debían repetirse al pie de la letra, las muestras de caligrafía tenían que reflejar con exactitud el original y las respuestas debían darse con celeridad; se trataba de aprender todo correctamente y en el menor tiempo posible.

En esos contextos «salir a dar la lección» podía constituir un verdadero suplicio, pues el temor a no responder adecuadamente paralizaba a algunos alumnos, incapaces de hablar aun cuando supiesen la respuesta correcta.

> Si te veía un poco nerviosa o insegura en vez de ayudar se empezaba a sonreír y decirte que no la sabías (la lección) y a veces aunque la supieras acababas por no decirla (1955, m).
>
> Ya como alumno empecé a sentir la autoridad, el miedo al castigo por no entender bien las cosas, el nerviosismo cuando tenía que leer (1958, h).
>
> Dª ... nos hacía salir de nuestro pupitre y ponernos junto al encerado mirando para la clase a la vez que recitábamos palabra a palabra la lección que nos había mandado estudiar el día anterior [...] y allí nos dirigíamos nosotros al oír nuestro nombre como corderillos al matadero, asustados, temblorosos y temerosos (1979, h).

Pero no era suficiente ser aplicado y perseverante, el buen alumno debía comportarse correctamente. Los narradores nos hablan de no salirse de las normas establecidas, no hacer nada que disgustase o perturbase al profesor, no molestar lo más mínimo, etc. Lo más importante era mantenerse en silencio, permanecer sentado en el asiento y mostrar un comportamiento respetuosos hacia el docente.

El alumno tenía que ir aprendiendo en cada contexto particular de profesor/clase a controlar su voz y su silencio. Algunos profesores exigían que los alumnos sólo hablasen cuando el profesor se dirigía directamente a ellos, pero no siempre era sencillo cumplir esa norma, ya que el alumno podía dar una respuesta incorrecta, dudar y titubear, o, cansado, podía dar una contestación poco respetuosa o mostrar su desacuerdo con expresiones gestuales. También debían controlar sus conversaciones fuera del aula y del centro; en especial en los colegios de monjas, nada de hablar de chicos y menos hablar con ellos.

La inmovilidad corporal era otro requisito del buen comportamiento. Los alumnos sólo se podían desplazar con el permiso del profesor, debían sentarse correctamente y evitar cualquier tipo de movimiento injustificado («parecíamos muebles en lugar de niños», «por los métodos de persuasión, regla y vara evitaban cualquier movimiento de sus alumnos»). En la escuela o aula disciplinaria la ubicación de los individuos es objeto de control por parte del profesor; cada alumno tiene asignado un lugar y en él debe permanecer, sólo así se puede garantizar tanto la vigilancia como la eficacia de las conductas. Como afirma Foucault (1988: 147):

> Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico.

El buen alumno, además, debía llegar puntual a clase, traer consigo los materiales escolares necesarios (libros, lápices, gomas de borrar...), venir aseado y vestir correctamente.

En los relatos se mencionan diversas faltas que transgredían estas normas de silencio, quietud y corrección, como hablar en clase sin permiso, patinar por los pasillos, moverse por el aula, no sentarse adecuadamente, mirar hacia atrás, llegar tarde, olvidarse la goma de borrar en casa, oler mal, vestirse con pantalones en lugar de faldas, llevar el mandilón demasiado corto, tener los labios y las uñas pintadas, comer pipas, masticar chicle, etc.

REACCIONES DE LOS ALUMNOS ANTE LOS AMBIENTES DISCIPLINARIOS

En este ambiente ¿cómo reaccionaban los alumnos ante las amenazas y las humillaciones que ejercía el docente? En su mayor parte los alumnos optaban por la sumisión, la obediencia, el silencio, la inmovilidad..., en definitiva, por cumplir las normas explícitas y por aquellas otras que extraían de la experiencia personal o colectiva, en un afán por comprender las particularidades de cada profesor, sus manías, sus fobias, aquello que no toleraba bajo ninguna circunstancia. Constituyen esta conductas una posición ante el conflicto que

> está íntimamente relacionada con el *aprendizaje de la obediencia, el conformismo y la indiferencia* que caracterizan una buena parte de los valores dominantes de la sociedad en general así como del sistema educativo en particular.
>
> (Jares, 1995)

La habilidad que el alumno tiene que dominar no es tanto comprender una orden, sino ser capaz de percibir e interpretar señales, reaccionando a ellas con celeridad y eficacia. El alumno aspira a vivir bien en el aula y para ello, como indica Jackson (1975: 41), debe hacer cuanto dice el profesor y, en su defecto, disimular el incumplimiento de la norma o restarle importancia al efecto de la sanción.

Las estrategias de supervivencia utilizadas son muy variadas, muchas de ellas en la línea de no llamar la atención ni perturbar el orden establecido. Ser un buen alumno, estudiar mucho y comportarse correctamente podían ser garantía, aunque no total, de que la violencia física y psíquica no recayera sobre el alumno. Una de las narradoras, comentando su paso por un colegio de monjas, nos muestra su afán por el éxito académico como un plan premeditado para huir del suplicio que constituía su escolarización:

> Toda esta situación que vivía me hacía cada vez más tímida y miedosa, y mi único objetivo era estudiar para salir cuanto antes de allí; la idea de repetir y quedar allí un año más me horrorizaba [...], cuanto peor estaba más ganas tenía de marchar, entonces más estudiaba (1965, m).

Pero también existían otros mecanismos de supervivencia. Bien a través de actos de rebeldía (individual o colectiva) con los que algunos estudiantes manifestaban su oposición a la cultura escolar, o bien a través de pequeñas travesuras, algunos alumnos boicoteaban y transgredían las normas, hablaban sin permiso, corrían por los pasillos, se escondían para fumar, alborotaban en el aula cuando no estaba el profesor o cuando éste era incapaz de mantener el orden en la clase, etc. También constatamos la existencia de narradores que asumían algunos castigos como rutinas escolares consiguiendo reducir su impacto emocional.

> Era una clase donde se dejaba entrever que los alumnos y alumnas controlaban, en el completo sentido de la palabra, al profesor, manifestando su notable falta de experiencia y de capacidad de control de la clase. La monotonía era continuos gritos, castigos y risas (1976, m).

> En los estudios hablábamos a propósito para que nos castigaran a estudiar de pie cuando éramos alumnas de 4º y 5º de bachillerato ¿Motivo? Nos colocábamos junto a las ventanas y veíamos pasar a nuestros «refrescos» (1948, m).

> A esta edad nos ponía celo en la boca, se dedicaba a mandar copias, cien, doscientas... mil «en clase no se habla», «en clase no se ríe». Las personas a las que habitualmente nos mandaba hacer este tipo de copias ya teníamos reserva. Personalmente muchas veces si no tenía nada mejor que hacer o incluso cuando estaba aburrida en la clase o en casa viendo la televisión me dedicaba a hacer copias de diferentes modelos, así de este modo si algún día me coincidía que tenía que hacer muchos deberes y además cien o cientos de copias ya no tenía problemas (1976, m).

Otro aspecto interesante que se refleja en los relatos autobiográficos es la postura de los alumnos ante el comportamiento del profesor con sus compañeros de clase. Aparecen mencionados los alumnos que claramente optan por situarse a favor del poder que representa el docente, en contra de sus compañeros, son los que buscan ganarse su benevolencia a través de diversas formas de hipocresía social, como la adulación y el servilismo.

> de los que apuntaban en el encerado a los que hablaban hasta el que acusaba a su compañero de tener una cuenta mal hecha y disfrutaba viendo como el «pobre» compañero era golpeado en la palma de la mano con una regla, cuando no era él mismo el que tenía mal la operación y entonces se convertía en la víctima del método del maestro para el aprendizaje de las matemáticas [...] la tortura continuaba con el temor a las carcajadas de los compañeros, no dar la respuesta exacta no sería ni la mitad de grave sin esas sonrisas, que el maestro provocaba, y todos le seguían el juego [...] A la pobre víctima se le hacía pensar que además de ser burro ante el maestro también lo era delante de sus compañeros, ya que si desde el banco se reían era porque conocían la respuesta correcta (aunque) posiblemente tal risa fuese otro de los mecanismos para mantener lejos la atención del docente (1970, m).

Sin embargo, lo más frecuente en los recuerdos reconstruidos es la presencia de un sentimiento de rechazo del trato discriminatorio que algunos profesores ejercían sobre sus alumnos; al igual que los narradores rechazan a los «enchufados», también se sitúan a favor de los «chivos expiatorios», aquellos alumnos en los que recaía constantemente el insulto y los castigos, unas veces por pertenecer a grupos económicos poco favorecidos (más frecuente en los colegios religiosos) y otras por tratarse de estudiantes de escaso rendimiento académico.

> Recuerdo también las palizas que le daban las monjas a algunas niñas, sobre todo a las internas que no pagaban, con éstas se ensañaban, sinceramente no sé cuál era el motivo, pero la verdad es que ya rozaba los límites de lo normal (1956, m).

> Era la típica maestra con «enchufadas», que por supuesto eran las alumnas de sobresa-

liente [...]. Para esta maestra había alumnos listos, burros y normales, nos tenía a todos catalogados en un determinado status y era casi totalmente imposible ascender a una categoría superior, porque arriba ya estaban los cuatro o cinco de siempre (1976, m).

Tanto las situaciones de injusticia como las de violencia indiscriminada provocaron en algunos casos enfrentamientos abiertos entre profesores y alumnos, sobre todo al aumentar la edad de los estudiantes.

> En cuarto y quinto (EGB) las cosas empezaban a cambiar. Los profesores por decirlo de alguna manera empezaban a tomarte en serio y comenzaban a usar la fuerza para imponer su ley. Era curioso como todos los niños de la clase solidificábamos nuestras relaciones basándonos en el rencor hacia el opresor; el contacto profesor-alumno cada vez era más tenso y fruto de todo esto fueron los castigos tanto físicos como psíquicos [...]. Como consecuencia de todo eso en la clase crecía un verdadero sentimiento de odio e impotencia ante los abusos que en ocasiones cometían los profesores y que tenía su válvula de escape en unas risas tontas que te entraban al ver como pegaban a algún compañero (1970, h).

LA ESCUELA COMO PRISIÓN

A través del instrumento disuasorio de la amenaza y de la aplicación de frecuentes castigos, en algunas aulas y centros los alumnos vivían en un permanente ambiente de terror y de angustia. En estos casos la imagen más extendida es la de la escuela como cárcel, como ejército o como sala de tortura, bajo el mando de una profesora o profesor autoritario, violento, inaccesible, maniático, severo y muy exigente, como se puede observar en los siguientes fragmentos: «el llegar al colegio era como llegar a una cárcel», «una férrea disciplina», «estuve encerrado en esa cárcel de sombras, soledad y tristeza», «la maestra era inaccesible para nosotros, obedecíamos sin más», «todos teníamos un número, como en un campo de concentración», «nosotros éramos como soldados a sus órdenes, así nos trataba, no podíamos tener el más mínimo fallo», «no había sitio para las bromas y menos para las rebeldías», «sus clases eran un verdadero calvario», «no recuerdo esta etapa con especial cariño sino más bien con horror»... Se trata de individualizar el castigo, pero también de atemorizar a todo el grupo de los alumnos con medidas disuasorias ejercidas por un poder siempre alerta, que vigila y coacciona a través de la mirada, que todo lo abarca y que se ejerce constantemente, a la vez que se consolida a través de insultos, amenazas y humillaciones generalizadas. Un poder que impone una jerarquía, estableciendo quién manda y quién obedece, un ritmo de las acciones, marcando los tiempos de los comportamientos y taras, y un criterio de corrección que impone un cómo y un por qué de lo que se debe hacer (Ayuste et al ., 1994).

Los narradores describen un clima de aula en el que los alumnos no tienen derecho a opinar y deben obedecer las órdenes sin rechistar, lo que provocaba un constante nerviosismo puesto que cualquier acción podía ser objeto de castigo, o incluso, como indica uno de los relatos «sin haber en algunos casos un motivo». Las técnicas disciplinarias se ejercen sobre las conductas que alteran la buena marcha de la clase, pero también el control recae sobre lo cotidiano, lo insignificante, el detalle. Es una imagen de escuela encerrada en sí misma, que emana monotonía, masificación y privación de libertad.

> [...] el llegar al colegio era como llegar a una cárcel: estaba, y aún está, metido en un barranco en el medio de un monte, a las afueras del pueblo, todo enrejado, y desde que se entraba a las 9 hasta que se salía a las 5, aquella reja era infranqueable. Durante mucho tiempo el ir al colegio supuso para mí un castigo (1969, h).

La misma escuela en condiciones ordinarias no puede desprenderse de ese halo carcelario; como instituciones totales y

primarias que son, al igual que los psiquiátricos y las prisiones, la escuela contiene una población reclusa, los alumnos, que están obligados a permanecer en ella durante largos períodos de tiempo, mientras que otros de sus usuarios, el profesorado, «tiene mayor libertad de acción y, lo que es más importante, tiene libertad para abandonar la institución» (Jackson, 1975: 48). Y si para algunos narradores la escuela es como una cárcel, los profesores son sus carceleros. Frases como «nunca lo olvidaré», «no quiero ni mencionar su nombre», «aún lo veo hoy en día y evito saludarlo»... nos indican el sentimiento permanente de odio y rencor hacia ese tipo de docentes violentos y autoritarios.

ALGUNAS CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE

La violencia de la escuela hacia los alumnos, encarnada en la violencia que algunos maestros y maestras ejercieron sobre los alumnos, forma parte de la experiencia escolar cotidiana de muchas generaciones de adultos, en momentos históricos y lugares muy diferentes (Torrecilla, 1998). Una violencia que en nuestros relatos se materializa en el clima psico-social del aula, con sus normas, castigos y arbitrariedades impuestos por un tipo de docente que intimida y que ejerce el poder como dominación. Todo ello a pesar de que la legislación vigente de los años que se reflejan en los textos autobiográficos prohibía taxativamente tanto los castigos corporales como los castigos denigrantes [10]. Y si nos acercamos a tiempos más recientes, podemos seguir constatando la incidencia de la violencia que algunos docentes ejercen actualmente sobre sus alumnos a través de insultos, trato discriminatorio, destrozo de enseres de los escolares, intimidación con amenaza e incluso agresión física (Defensor del Pueblo, 1999).

Como indica Giovanni Genovesi en su trabajo «La escuela como narratividad» (Genovesi, 2002) no parece casual la presencia obsesiva de la violencia en la escuela narrada, una violencia que quizá trascienda la propia voluntad del profesor y esté sobre todo vinculada al cargo que ocupa como docente

> El sabe que su obligación de suministrador de violencia deriva de una autorización tácita que le ha dado toda una comunidad. El maestro pega en nombre de una comunidad, porque también se espera esto de él. Si no fuese así, sería difícil entender por qué, aun cambiando las costumbres sociales hacia una indudable benignidad o un menor grado de bestialidad colectiva, la presencia del castigo en la escuela no disminuye (Genovesi, 2002: 251).

El estudiante debe interiorizar y aceptar los principios del orden escolar, un orden que se fundamenta en el rechazo a las conductas extremas, en la asignación de lugares cargados de significado de control, en el principio de autoridad sustentado por el docente, en la universalidad de los beneficios del orden, y en la traslación del orden hacia una autoridad encarnada en el Estado, quien, a través de sus instituciones, se manifiesta como el garante último del orden socialmente establecido (Milstein y Mendes, 1999). Y así, la institución escolar, por medio de la separación del niño y del adolescente de la vida cotidiana, encierra a la población escolar y obliga al niño a que aprenda el duro oficio de alumno/recluso, tarea que no resulta nada fácil. Si eso se consigue es gracias a la implantación de un régimen disciplinario cada vez más eficaz.

---

(10) La prohibición de castigos vejatorios y físicos está reflejada en el artículo 100 de la *Ley de Instrucción Primaria* del 17 de julio de 1945 («En ningún caso podrán emplearse castigos que de palabra o de obra supongan ludibrio o humillación afrentosa»), y en el artículo 42 del *Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria* de 10 de febrero de 1967 («no aplicarán ninguna clase de castigos corporales o humillantes»).

La vigilancia y el control se hacen imprescindibles para aquellos profesores que asumen una profunda desconfianza hacia los alumnos. Con una imagen de «el niño/alumno es malo por naturaleza», muchos actúan bajo el supuesto de que los alumnos, como colectivo, son vagos, sólo quieren jugar, no saben organizarse, se pasan si les das confianza, o sólo trabajan si los amenazas con un examen (Martínez Rodríguez, 1995: 102). Para estos profesores vigilar, controlar y castigar son estrategias imprescindibles para preservar el buen orden de la clase.

Las situaciones objeto de castigo que se ponen de manifiesto en los relatos autobiográficos de nuestra investigación coinciden con la estructura disciplinaria que, según Foucault (1988) se ejerce en la escuela: una micropenalidad sobre el tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones), la actividad (falta de celo y de atención), la manera de ser (desobediencia, descortesía), la palabra (charlas no justificadas, contestaciones insolentes), el cuerpo (posturas incorrectas, suciedad, gestos impertinentes) y la sexualidad (falta de recato, indecencia). Todo un universo castigable, minucioso, cotidiano, del detalle. Un microfuncionamiento de las relaciones de poder disciplinar presente en situaciones educativas diferentes (Gore, 2000), como si algo de universal existiese en el sistema de análisis de Foucault, como si hubiera similitudes en la vida cotidiana de los escolares aun en tiempos y espacios diversos.

Ante esta situación, muchos son los escolares, y así nos lo muestran nuestros narradores, que afrontan el ambiente de violencia explícita o soterrada que padecen dentro de la institución escolar con conductas de sumisión y de «difuminación» (¡cuántas veces hubiéramos deseado ser invisibles!), aun cuando intentan crear pequeños fragmentos de espacio y de tiempo fuera del alcance del docente/tirano. Ha habido y hay conductas de rebeldía esporádicas que con alguna frecuencia se han manifestado como verdaderos actos de contestación cultural (Willis, 1988), en el sentido de hacerle frente desde una posición de fortaleza, y no de debilidad, a las ideas y conductas establecidas por el profesor. Como indica McLaren (1998:53)

> los rituales de resistencia convierten a los estudiantes en combatientes y antagonistas, mientras movilizan oposiciones y tensiones ocultas con el propósito de romper las reglas de escuela y subvertir la gramática del discurso dominante en el aula.

Finalmente, quiero destacar que el arte de castigar va más allá de las agresiones sobre los estudiantes, pues muchas y variadas pueden ser las víctimas. Este campo de investigación y de reflexión puede extenderse, como defiende Ball (1993), a la escuela como organización, ya que la gestión de las escuelas se transforma en una tecnología de poder, al estilo de Foucault, lo que implica un modo de funcionamiento omnipresente, unas formas generales de relaciones interpersonales jerarquizadas, y un control sobre todos los aspectos de la vida cotidiana de las instituciones escolares. Y aquí la víctima no sólo es el alumnado, sino también, y quizá especialmente, el profesorado, sobre el que recaen los fundamentos del examen disciplinario. Pero ésta es ya otra historia, otra investigación.

AGRADECIMIENTOS

Mi más profundo agradecimiento a todos los narradores participantes en esta investigación, que me han dado la oportunidad de penetrar en sus vidas y de reconocerme en sus penas y alegrías.

BIBLIOGRAFÍA

AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ PALMA, F. y LLERAS, J.: *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó, 1994.

BALL, S. J.: «La gestión como tecnología moral», en S. J. BALL (Ed.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Madrid, Morata, 1993, pp. 155-168.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M.: *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla, 2001.

CHASE, S. E.: «Taking narrative seriously: Consequences for method and theory in interview studies», en *The Narrative Studies of Lives*, 3, 1 (1995), pp. 1-26.

CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M.: «Personal experience methods», en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1994, pp. 413-427.

— *Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred, and Cover Stories*. New York, Teachers College, 1995.

CONLE, C.: «Why narrative? Which narrative? Struggling with time and olace in life and research», en *Curriculum Inquiry*, 29, 1 (1999), pp. 7-32.

DEFENSOR DEL PUEBLO: *Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar*. www.defensordelpueblo.es, 1999.

DENZIN, N. K.: *Interpretive biography*. Newbury Park, CA, Sage, 1989.

EPP, J. R.: «Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia», en J. R. EPP y A. M. WATKINSON (Eds.): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, La Muralla, 1996, pp. 15-47.

ETXEBERRIA BALERDI, F.: «Violencia escolar», en *Revista de Educación*, 326 (2001), pp. 119-144.

FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI, 1988.

FREIRE, P.: *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI, 1993.

GENOVESI, G.: «La escuela como narratividad», en A. ESCOLANO BENITO y J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ (Coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 246-263.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.

GOODSON, I. F. (Ed.): *Studying teacher's lives*. London, Routledge, 1992.

GOODSON, I. y HARGREAVES, A. (EDS.): *Teachers' professional lives*. London, Falmer Press, 1996.

GORE, J. E.: «Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía», en T. S. POPKEWITZ y M. BRENNAN (Comps.): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000, pp. 228-249.

HUBERMAN, M.: *The lives of teachers*. New York, Teachers College Press, 1993.

JACKSON, P. W.: *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1975.

JARES, X. R.: «Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos», en *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata, 1995, pp. 133-151.

— *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, Popular, 2001.

KIMERY, J.: «El contexto olvidado», en *Historia y Fuente Oral*, 8 (1992), pp. 145-157.

KNOWLES, G. y HOLT-REYNOLDS, D.: «Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education», en *Teachers College Record*, 93, 1 (1991), pp. 87-113.

MARTÍNEZ GARCÍA, J. M.: «Esos chicos malos llamados repetidores. Un estudio de caso en un centro de secundaria», en *Revista de Educación*, 325 (2001), pp. 235-252.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.: «¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones?», en *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata, 1995.

MCLAREN, P.: «Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad», en H. GIROUX y P. MCLAREN: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dávila, 1998, pp. 41-78.

MILSTEIN, D. y MENDES, H.: *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid, Miño y Dávila, 1999.

MOLLO, S.: «Souvenirs d'école», en E. Pol y otros (Eds.): *Vers un millor entorn escolar*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1984, pp. 197-205.

MORA-MERCHÁN, J. y otros: «Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR», en *Revista de Educación*, 325 (2001), pp. 323-338.

OLWEUS, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Morata, 1998.

ORNER, M.: «Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina», en T. S. POPKEWITZ y M. BRENNAN (Eds.): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Pomares-Corredor, 2000, pp. 278-295.

ORTEGA, R.: «El proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», en *Revista de Educación*, 313 (1997), pp. 143-158.

PUJADAS MUÑOZ, J. J.: *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

QUERRIEN, A.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta, 1979.

SAN FABIÁN MAROTO, J. L.: «La escuela y la pérdida de sentido», en *Revista de Educación*, 323 (2000), pp. 9-28.

SMITH, L. M.: «Biographical method», en K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1994, pp. 286-305.

SUÁREZ PAZOS, M.: «Relatos de mulleres. A vida nos colexios de monxas», en C. CARUNCHO y P. MAYOBRE (Coords.): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*. Santiago de Compostela, Tórculo, 1998, pp. 85-106.

— «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares», en A. ESCOLANO BENITO y J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ (Coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 107-133.

TORRECILLA HERNÁNDEZ, L.: *Niñez y castigo. Historia del castigo escolar*. Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid, 1998.

WEILAND, S.: «Life history and academic work: The career of professor G», en *The Narrative Study of Lives*, 3 (1995), pp. 59-99.

WEILER, K.: «Remembering and representing life choices: a critical perspective on teachers' oral history narratives», en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5, 1 (1992), pp. 39-50.

WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988.

UN ESQUEMA PARA INVESTIGAR EL PROGRESO EN LA COMPRENSIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA NATURALEZA DE LA MATERIA

ÁNGEL BLANCO LÓPEZ (*)
TERESA PRIETO RUZ (*)

Resumen. En este trabajo se propone un marco teórico para investigar el progreso en la comprensión de la naturaleza de la materia desde la perspectiva de las teorías de los alumnos en dominios específicos. Se parte de una elaboración teórica sobre la comprensión en este campo conceptual, basada en análisis de contenidos, históricos, y datos empíricos, y se concreta en lo que se denomina el mapa del dominio. Éste es entendido como el conjunto de dimensiones, y concepciones dentro de las mismas, que se consideran claves en el dominio en cuestión. A partir de dicho mapa, se formulan y describen cuatro teorías a las que hemos denominado: continua-macroscópica, macro-micro, partículas-vacío y escolar, respectivamente, las cuales son propuestas para investigar el aprendizaje de los alumnos en este dominio.

Abstract. In this paper, a theoretical framework is suggested to investigate the progress in the understanding of the nature of matter from the perspective of the theories of students in specific domains. It begins with a theoretical elaboration about comprehension in this conceptual field, based on the analysis of historical content and empiric data, and it is carried out in what is called the map of the dominion. This is understood as the set of dimensions and conceptions within which keys to the dominion are found. From this map, four theories are formulated and described: continuous-macroscopic, macro-micro, empty particles and school-based, respectively, which are suggested to investigate the students' learning in that dominium.

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo las investigaciones sobre concepciones de los alumnos, en concreto las destinadas a encontrar posibles vías para cambiarlas por las ideas científicas, han estado aportando datos y alumbrando dos tipos de conclusiones bastante generalizadas:

- El carácter persistente y resistente a la instrucción de las mismas y, por tanto, la enorme dificultad para sustituirlas por las correspondientes ideas científicas.
- La afirmación de inconsistencia en el uso que los alumnos hacen de ellas cuando intentan explicar un fenómeno en diferentes contextos o situaciones.

(*) Universidad de Málaga.

- Los argumentos de persistencia y resistencia al cambio parecen contradecir a las afirmaciones de inconsistencia en las ideas o en su uso. Si los alumnos son propensos a saltar de una explicación a otra, ¿por qué resulta tan difícil que abandonen una explicación alternativa a favor de la explicación científica?, ¿cómo puede ser que unas ideas tan fuertemente arraigadas carezcan en absoluto de consistencia?

Un importante debate en este campo, relacionado con las conclusiones anteriores, se refiere al nivel y a la forma en que están organizadas las concepciones en la mente de los alumnos. Los estudios muestran que se ha producido una evolución entre dos posturas:

- La que tiende a considerarlas como unidades aisladas. Por ejemplo, para (DiSessa, 1993) las concepciones de los alumnos deben ser analizadas concibiéndolas como un conjunto pequeño de ideas básicas que tienen su origen en la intuición y la experiencia, a las que denomina «fenomenológicos primarios».
- La que las considera como «constructos» más complejos y elaborados que han recibido entre otras denominaciones la de teorías, en las cuales, unas concepciones aparecen relacionadas con otras de tal forma que el producto, «la teoría», es algo más que la suma de dichas concepciones aisladas (Benlloch y Pozo, 1996; Vosniadou, 1994).

Con el tiempo y el desarrollo de la investigación, se ha prestado más interés a las relaciones que los alumnos establecen entre los conceptos implicados en la comprensión de determinados fenómenos y a la evolución en el tiempo de los mismos. Se ha afianzado la hipótesis, ya contrastada en algunos trabajos (Prieto, Watson y Dillon, 1992), de que en algunos dominios específicos, no necesariamente en todos, los alumnos tienen «teorías» y no sólo «ideas aisladas o dispersas». Se entiende que esta visión más estructurada y dinámica de las concepciones de los alumnos puede ayudar a explicar los datos disponibles y a resolver las contradicciones antes reseñadas entre el fuerte arraigo de las mismas y, paralelamente, su falta de consistencia.

Desde esta perspectiva se torna relevante la investigación sobre el progreso en la comprensión de dominios específicos en los que el conocimiento de los alumnos puede considerarse organizado en teorías, productos del pensamiento cotidiano y/o de la interacción de éste con la instrucción escolar.

Al centrar la investigación en dominios específicos se espera que los resultados tengan implicaciones directas en la planificación y desarrollo de la enseñanza. Su objetivo es entender cómo cambian las estructuras conceptuales con el desarrollo y con la acumulación de experiencia (Vosniadou e Ioannides, 1998).

CONCEPTO Y CARACTERIZACIÓN DE LAS TEORÍAS DE DOMINIO

La expresión *dominio específico* es entendida aquí como una parcela de conocimiento científico que posee sentido propio en la ciencia escolar y es enseñado como una unidad, pues se considera que los conceptos que abarca guardan una estrecha relación entre sí y, por tanto, los alumnos los aprenderán mejor de esta forma. Fuerzas, disoluciones, ecología, naturaleza de la materia, combustión, nutrición, etc., constituyen ejemplos de dominios específicos más o menos amplios (Prieto, Blanco y Brero, 2002).

Una teoría sobre un dominio específico (*teoría de dominio o teoría específica,* según los autores) consistiría en:

> Un conjunto de proposiciones o creencias que describen las propiedades y comporta-

mientos de los objetos físicos (Vosniadou e Ioannides, 1998, p. 1.227), o un conjunto de representaciones de diverso tipo activadas por los sujetos ante contextos pertenecientes a un dominio dado (Pozo y Gómez, 1998, p. 106).

Se generan a través de la observación y/o de la información presentada por la cultura, bajo las restricciones de una teoría-marco (Vosniadou, 1994) o de una teoría implícita (Pozo, Puy, Sanz y Limón, 1992).

Aunque partimos de que la comprensión es un proceso continuo y multidimensional (White y Gunstone, 1992), y por tanto muy complejo, necesitamos encontrar alguna representación de la misma, siempre parcial e incompleta, que nos ayude a avanzar en su estudio. En este sentido, las propuestas de diversos autores (recogidas en Prieto et al. 2002) convergen en la idea de que la comprensión en un dominio concreto puede ser estudiada caracterizando nociones intermedias de tal forma que, aunque no sean correctas desde el punto de vista científico, el paso de una a otra reflejaría un progreso en la comprensión (Driver, 1989).

En un trabajo anterior (Prieto et al. 2002) se ha realizado una propuesta para la caracterización de las teorías y para el estudio de la progresión en un dominio específico. Con respecto a la caracterización de las teorías, planteamos la necesidad de:

- Establecer un marco teórico de lo que deberían contener dichas teorías, al cual denominamos el mapa del dominio.
- Identificar vertientes de progresión que permitan explicar los cambios que implicarían el paso de una teoría a otra y que justificarían, a su vez, la delimitación de cada una de ellas.

El mapa del dominio

Establecer un marco teórico de un dominio determinado requiere identificar los aspectos clave (dimensiones) en la comprensión del mismo. Cada una de estas dimensiones vendría, a su vez, delimitada por estados discretos que representan etapas en la comprensión del aspecto al que alude dicha dimensión. El conjunto de dimensiones y aspectos incluidos en cada uno de ellos constituiría lo que hemos denominado «mapa del dominio». Se trata de una representación lo más aproximada posible del conjunto de ideas que los alumnos pueden manifestar. Dentro del mapa de dominio, cada una de las teorías que se pueden delimitar representaría una zona o territorio del mismo.

Desde el punto de vista metodológico la construcción del mapa del dominio puede surgir tanto de estudios empíricos sobre las concepciones de los alumnos como de elaboraciones teóricas. Mortimer (1995) considera dos fuentes para definir las distintas zonas de lo que denomina *perfil conceptual* [1]: a) la historia de las ideas científicas para detectar las concepciones científicas y, b) los estudios sobre las concepciones de los alumnos para aquellas ideas precientíficas que formen parte del perfil conceptual. En un sentido más general, consideramos que esta tarea requiere estudios sobre las concepciones de los alumnos y estudios teóricos, tales como análisis de contenido históricos y epistemológicos (Prieto et al. 2002).

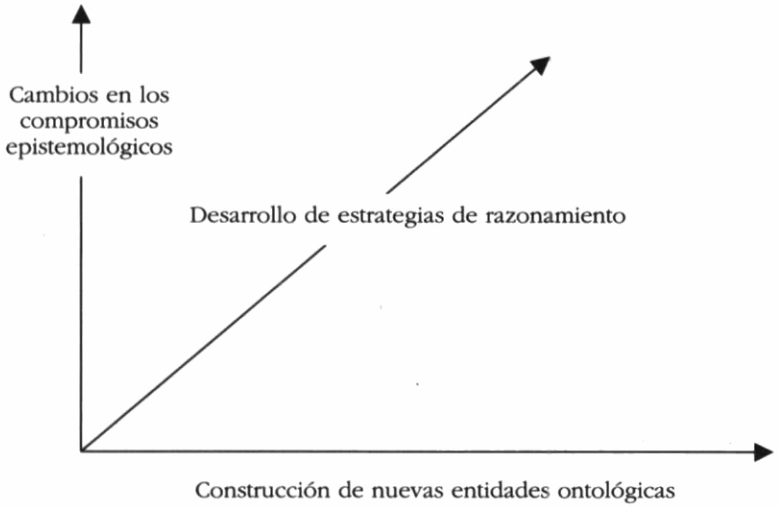
Vertientes de progresión

No sólo es necesario disponer del conjunto de ideas concretas que pueden representar las posibles conceptuaciones sobre un

(1) Su concepto de «perfil conceptual» puede considerarse equivalente al repertorio de teorías, es decir, al conjunto de teorías que pueden identificarse sobre él. Su idea de «zona» dentro del perfil se correspondería con cada una de las teorías que lo constituyen.

FIGURA I

Vertientes consideradas por Driver et. al. (1994) en el progreso de la comprensión de dominios específicos



dominio específico, sino también de referencias que nos permitan explicar las diferencias entre teorías y que justificarían, a su vez, la delimitación de cada una de ellas como una entidad propia. A estas referencias las denominamos vertientes de progresión.

Diversos autores han planteado esta necesidad y han señalado algunos principios o factores a tener en cuenta. Así, (Driver, Leach, Scott y Wood-Robinson, 1994) recogen determinadas características generales del razonamiento de los estudiantes que emergen de los estudios transversales y que constituyen vertientes a lo largo de las cuales los alumnos progresan. En concreto, se refieren a la construcción de nuevas entidades ontológicas, al desarrollo de nuevas estrategias de razonamiento, y a cambios en los compromisos epistemológicos de los alumnos (véase figura I).

Pozo y Gómez (1998) identifican tres principios para caracterizar las teorías (ya sean científicas o de los alumnos): epistemológicos, ontológicos y conceptuales. Campanario y Otero (2000) consideran necesario tener en cuenta, además del conocimiento conceptual, otros factores que expliquen las dificultades de aprendizaje que experimentan los alumnos: las pautas de pensamiento y razonamiento, sus concepciones espistemológicas y sus estrategias metacognitivas.

El desarrollo en cada una de estas vertientes de progresión no tiene por qué ser independiente de las otras, pero su consideración de forma aislada puede ayudarnos a explicar el progreso en la comprensión. Es decir, a los cambios de naturaleza implícita que los alumnos experimentan en estas vertientes, atribuiríamos los cambios en sus concepciones, y nos servirían a los investigadores para explicarlos y para valorar las dificultades asociadas a ellos.

Desde los planteamientos que se han realizado, se plantea en este artículo como hipótesis de trabajo, una caracterización de las posibles teorías sobre la naturaleza de la materia y un análisis de los requisitos necesarios para que los alumnos progresen en su comprensión.

LA NATURALEZA DE LA MATERIA

Cuando hablamos de «naturaleza de la materia» como un dominio escolar, no estamos refiriéndonos a las modernas teorías científicas sobre la misma, sino a una «versión escolar» o a una «síntesis adaptada» que es considerada, por educadores y profesores, como una buena adaptación del conocimiento científico, aunque no lo refleje en todos sus aspectos. Por tanto, su aceptación se basa no sólo en su grado de adecuación científica, sino en criterios educativos y didácticos. En (De Vos y Verdonk, 1996) puede encontrarse un análisis de los aspectos que, en la investigación y en la práctica docente, suelen considerarse básicos sobre la naturaleza de la materia y de los supuestos sobre la ciencia y el conocimiento científico en los que se basan.

La comprensión por parte de los alumnos de la naturaleza corpuscular de la materia constituye, sin duda, uno de los grandes objetivos de la educación científica actual. El aprendizaje sobre la materia, sus propiedades y transformaciones, resulta de gran relevancia para los alumnos por su carácter fundamental para entender e interpretar múltiples fenómenos cotidianos.

> La noción fundamental de que toda la materia está compuesta de partículas y no es continua es de primordial importancia para toda explicación causal de cualquier tipo de cambio materia, (Nussbaum, 1989, p. 198).

Los conocimientos científicos sobre la naturaleza de la materia constituyen aspectos básicos de cualquier ciencia y, en especial de la Química (Prieto, Blanco y González, 2000). Por ejemplo, (Prieto et al., 1992) encuentran que las concepciones sobre la materia (más específicamente: qué es y qué no es materia, la masa y el peso que atribuyen a los gases, y la conservación de la masa durante el proceso) tienen un papel fundamental en las teorías que los alumnos manifiestan sobre la combustión.

Adicionalmente, en la explicación de la naturaleza de la materia por parte de los alumnos se presenta, para el investigador, un interesante caso de convivencia y relación entre conocimientos «intuitivos» y conocimientos «escolares». Es quizás por esto, por su importancia intrínseca y la dificultad que plantea la transposición didáctica de los conocimientos científicos en este dominio (Prieto y Blanco, 2000), por lo que tantos investigadores se han interesado por su estudio.

COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA DE LA MATERIA

El estudio de la comprensión del concepto de materia y su naturaleza por parte de los alumnos presenta vertientes muy diversas, ya que se trata de un dominio relacionado con gran cantidad de contenidos científicos en el currículum escolar. Ha sido pues, bastante abordado desde diferentes ángulos (véanse algunas revisiones bibliográficas recogidas en Andersson, 1990; Pozo, Gómez, Limón y Sanz, 1991; Krnel, Watson y Glazar, 1998; y Prieto et al. 2000). Por ejemplo, (Krnel et al., 1998) recogen más de 300 referencias de trabajos relativos a este campo. Una conclusión que se puede establecer a la luz de estas revisiones es que el dominio está muy descrito, existiendo abundancia de datos empíricos sobre conceptos y aspectos particulares del mismo (discontinuidad, vacío, características de las partículas...).

Desde comienzos de los noventa, vienen apareciendo trabajos que plantean la necesidad de una visión más global del dominio, de buscar esquemas (teorías, modelos..., según los autores) que ayuden a explicar, con mayor valor predictivo, cómo progresan los alumnos en su aprendizaje sobre la naturaleza de la materia.

En este sentido, (Renström, Andersson y Merton, 1990) describen seis modelos –que denominan concepciones– sobre la

naturaleza de la materia, obtenidos a partir de entrevistas con alumnos suecos de 13 a 16 años y a los que denominan: homogénea y continua; como una unidad (célula); como una unidad con «pequeños átomos»; como agregado de partículas; como partículas individuales; y como sistema de partículas. Estos autores consideran que las seis concepciones, en el orden en que se han descrito, constituyen un sistema jerárquico, implicando cada vez un mayor poder explicativo y una mayor comprensión de la materia.

Mortimer (1995) utiliza el concepto de «perfil conceptual» para referirse a un «sistema supraindividual de formas de pensamiento» que puede ser asignado a cualquier individuo dentro de una misma cultura. A pesar de la diferencia entre los perfiles individuales, las categorías o zonas por las cuales se caracteriza cada perfil conceptual son las mismas. El perfil conceptual es dependiente del contexto, porque está fuertemente anclado en el bagaje distintivo de cada alumno y dependiente del contenido, ya que se refiere a un concepto particular. Pero al mismo tiempo, sus categorías son independientes del contexto ya que, dentro de la misma cultura, nosotros tenemos las mismas categorías por las que se determinan las zonas del perfil.

Aplicando estas ideas al concepto de átomo, distingue tres zonas, a las que denomina, por este orden: realista; atomismo sustancialista y noción clásica del átomo (que se corresponde con la de la ciencia escolar). Para este autor, las tres categorías anteriores han sido suficientes para analizar las ideas atomísticas mostradas por los estudiantes (14-15 años) antes de la enseñanza. Al igual que en otros muchos estudios, sus alumnos no usaban otras categorías que caracterizan al atomismo clásico: movimiento-energía, interacción-ordenación. No obstante, Mortimer considera que existen otras zonas en las cuales el átomo es considerado como un sistema de partículas eléctricas o como un objeto cuántico.

Benlloch (1997), en un estudio realizado con alumnos españoles entre 10 y 14 años, identifica distintas teorías utilizadas para explicar la dilatación del aire encerrado en un recipiente, de tal forma que cada una de ellas implica una versión diferente del concepto de aire. Esta autora encuentra que los alumnos mejoran de manera significativa a través de ellas con la edad, aunque se aprecia que las ideas sueltas, constituyentes de las teorías implícitas, no lo hacen, es decir, son las que presentan más resistencia al cambio.

Johnson (1998) realiza un estudio longitudinal sobre el progreso en la comprensión de una teoría corpuscular básica sobre la materia. Tomando en consideración trabajos anteriormente realizados, y en particular las concepciones sobre la materia informadas por Renström et al. (ya citadas), identifica en una muestra de alumnos ingleses de 11 a 14 años, cuatro modelos a los que denomina de la siguiente forma: sustancia continua (A); partículas en la sustancia continua (B); las partículas son la sustancia, pero con propiedades macroscópicas (C); las partículas son la sustancia pero las propiedades de la sustancia son debidas a las propiedades del colectivo de partículas (D).

Sus resultados sugieren que la secuencia B-C-D podría representar estados por los cuales los alumnos transitan para concluir en la teoría corpuscular. La escala de tiempo utilizada para valorar los posibles cambios constituye un aspecto importante. Aunque muchos alumnos permanezcan en la misma categoría durante un curso escolar o más, cuando se exploran sus ideas durante un periodo más largo aparecen evidencias de que la mayoría cambia su razonamiento y que un número considerable de alumnos lo hace hasta el modelo D.

Johnson distingue dos dimensiones: continua→corpuscular y macroscópica → colectiva, de forma que, con respecto a éstas, los modelos pueden verse como territorios

identificables. Los cambios en los alumnos, considerados individualmente, parecen producirse en una de las dimensiones y no en las dos a la vez. En primer lugar, se progresa en la dimensión continua-corpuscular mientras se permanece sin cambio en la macroscópica-colectiva, y después el progreso tiene lugar en esta segunda, donde el desarrollo significativo es el abandono de la asignación de las propiedades macroscópicas a las partículas individuales.

Finalmente, (Benarroch, 2000) diferencia cinco niveles explicativos sobre la naturaleza de la materia en las respuestas de alumnos españoles entre 9 y 22 años. Estos niveles, definidos por un cierto modelo de la materia y los tipos de explicaciones asociados al mismo, dibujan el progreso desde una imagen de la materia continua y estática hasta un modelo de la misma en el que se la concibe como un sistema de partículas que interaccionan entre sí y están en continuo movimiento, con sólo el vacío entre ellas.

Todos estos trabajos han supuesto un paso adelante en el estudio de la comprensión de los alumnos sobre la naturaleza de la materia con respecto a enfoques anteriores más descriptivos. No obstante, pensamos que, desde la perspectiva de las teorías de los alumnos, es mucho lo que queda por hacer y que la investigación, apoyándose en estos resultados, ha de ir más allá, superando algunas limitaciones que aún persisten.

En concreto, los diferentes modelos propuestos emanan, en la mayor parte de los casos, de datos empíricos. Esto puede implicar que los modelos recogidos en un trabajo determinado no representen todas las posibilidades, y que éstos dependan, bien de la naturaleza de los contextos y tareas utilizados en la recogida de datos, bien de las perspectivas –explícitas o implícitas– de los investigadores sobre las dimensiones que consideran objetivo principal en ese trabajo.

Por otra parte, cada estudio aborda un conjunto discreto de contextos sobre la naturaleza de la materia, que puede ir desde escoger investigar sólo un aspecto muy concreto (como la dilatación del aire) hasta varios aspectos (estados de la materia y transformaciones diversas). Este hecho, junto con el de las diferencias entre los tramos de edad de las muestras utilizadas en los diferentes trabajos hace muy difícil la tarea de establecer comparaciones entre los modelos descritos y la propuesta de generalizaciones.

Aunque en los primeros pasos en el estudio de un dominio sean inevitables los enfoques parciales, pensamos que es el momento, gracias a la gran cantidad de datos acumulados, de que la teoría guíe e ilumine la investigación. En lo que sigue se delimita un marco teórico para la investigación del progreso de la comprensión de los alumnos sobre la naturaleza de la materia.

MARCO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DEL PROGRESO EN LA COMPRENSIÓN SOBRE LA NATURALEZA DE LA MATERIA

La perspectiva que hemos adoptado para el estudio del progreso en dominios específicos implica, como se ha dicho, la construcción del mapa del dominio y la definición del repertorio de teorías dentro del mismo.

Mapa del dominio

Su construcción requiere comenzar por la identificación de las dimensiones que se consideran importantes en la comprensión de dicho dominio y que estarán constituidas por uno o varios conceptos íntimamente relacionados entre sí.

Cuando se aborda la confección de un listado de conceptos estrechamente relacionados para configurar posibles teorías sobre la naturaleza de la materia, son muchos los que vienen a la mente. Y hay

que tener presente que también las relaciones entre ellos deben ser tenidas en cuenta. Identificar posibles teorías supone, al mismo tiempo, indagar en la ecología conceptual en la que se inserta un concepto determinado, buscando no sólo los conceptos que le rodean y le son más próximos, sino las relaciones que se establecen entre ellos así como la forma en que se interfieren en su cambio o en su evolución.

El análisis de los estudios antes citados y de los contenidos científicos del dominio nos lleva a identificar cuatro dimensiones clave a lo largo de las cuales deben progresar los alumnos en su comprensión de la naturaleza de la materia:

A. Imagen de la materia (continuidad-discontinuidad).
B. Aceptación del vacío.
C. Características de las partículas.
D. Recurso a los niveles macroscópico/microscópico en las explicaciones.

El orden en que se citan no implica ninguna jerarquía desde el punto de vista científico ni desde el punto de vista del aprendizaje. Partimos de que una buena descripción del desarrollo de la comprensión podemos obtenerla si conocemos cómo se produce en cada una de estas dimensiones, consideradas, para este análisis, como si fuesen independientes unas de otras, aunque la afirmación de que los alumnos «tienen teorías» implica que sus concepciones sobre cada una de ellas están relacionadas.

A. *Dimensión A: Imagen de la materia (continuidad-discontinuidad)*

En nuestra concepción de la comprensión de la naturaleza de la materia, la «imagen» de la misma constituye un elemento importante. Las imágenes se han propuesto como una de las formas que las personas utilizamos para representar mentalmente «constructos» complejos (White y Gunstone, 1992; y Brewer, 1999). Por otra parte, en el caso de muchos conceptos de naturaleza abstracta, las imágenes representan elementos clave para su comprensión.

La comprensión de los modelos mentales genéricos que los individuos utilizan para responder a una variedad de diferentes cuestiones relacionadas con un concepto dado, puede aportar información relevante con relación a las teorías que restringen los procesos de desarrollo del conocimiento. En algunos casos, se asume que los modelos son representados en términos de imágenes visuales mentales. No obstante, las imágenes, por sí solas, no son capaces de proporcionar la riqueza conceptual necesaria para dar cuenta de las teorías como una forma de representación mental (Brewer, 1999).

B. *Dimensión B: Aceptación del vacío*

La teoría corpuscular de la materia se basa en una noción esencial: la del «espacio vacío». La ciencia escolar utiliza la concepción de vacío de Newton. No obstante, la concepción alternativa, defendida por Aristóteles ha prevalecido durante la mayor parte de nuestra historia occidental y, como muestran numerosos trabajos, parece la más intuitiva para los alumnos. La historia muestra que para algunos filósofos y científicos destacados, «el vacío es imposible», «la naturaleza aborrece el vacío». Por tanto, si se crea momentáneamente un vacío, será «rellenado» de inmediato por las sustancias adyacentes, que «entrarán con gran rapidez, en donde se haya producido». Se creía que el movimiento de estas sustancias era causado por alguna «fuerza absorbente» originada en el vacío. Estas nociones fueron mantenidas por grandes estudiosos del pasado que confiaban en su intuición y elaboraron sus teorías sobre esta base.

La aceptación del vacío es considerada por todos los autores un aspecto clave para la comprensión de la naturaleza de la materia y, por tanto, es una de las dimensiones a considerar en las teorías sobre la misma.

C. *Dimensión C: Características de las partículas*

En la ciencia escolar se considera a las partículas como los constituyentes de la materia, los ladrillos básicos con que está hecha. Al tratarlas como objetos duros, sólidos e inmutables (De Vos y Verdonk 1996) se les asigna la misma categoría ontológica que a la materia macroscópica. Así, poseen las propiedades básicas de toda materia: masa y volumen. En la medida en que estos conceptos son adquiridos para la materia macroscópica son aplicables a las partículas, suponiendo esta transferencia una cuestión de magnitud, pero no de cualidad.

Aunque se asigna a las partículas el mismo estatus ontológico que a la materia macroscópica, no se les atribuyen todos los comportamientos de ésta. Así, fundirse, hervir, dilatarse... son resultantes del movimiento de las partículas en el vacío y de la interacción entre ellas. Consecuentemente, las partículas individuales no muestran propiedades tales como punto de fusión o punto de ebullición. Por otro lado, se les asignan dos propiedades características: movimiento intrínseco e interacción.

Las partículas cambian de categoría ontológica con la mecánica cuántica, en la que comienzan a verse a los átomos, no como partículas materiales sino como objetos cuánticos (Mortimer, 1995).

La aceptación, por parte de los alumnos, de las partículas y de sus características constituye pues otra dimensión a considerar.

D. *Dimensión D: Recurso a los niveles macroscópico/microscópico en las explicaciones*

Si una de las funciones de las teorías es explicar los fenómenos del dominio al que se aplican, parece lógico recoger la naturaleza y los tipos de explicaciones generadas por las mismas, como una de las dimensiones constituyentes.

La teoría corpuscular de la materia explica sus características y transformaciones en términos de las propiedades de las partículas y del comportamiento colectivo de ellas. Una vez construidos los conceptos de «partícula» y «vacío», es en la adecuada relación entre las propiedades macroscópicas de la materia y las propiedades de las partículas (las relaciones macro-micro) donde reside la capacidad predictiva y explicativa de esta teoría.

Aunque consideramos la comprensión como un proceso continuo y gradual, las investigaciones documentan un número discreto de concepciones de los alumnos que pueden interpretarse como etapas o niveles en el progreso en cada una de las dimensiones. De esta forma, en cada una de ellas puede plantearse una secuencia de conceptuaciones (trayectoria conceptual según Driver et al. 1994) que comienza por aquella que parece más propia del pensamiento cotidiano, seguida por otras que suponen cierta mejora, finalizando con aquella que coincide con la concepción escolar. El resultado final es el mapa del dominio que se muestra en el cuadro I.

Las concepciones concretas recogidas en las distintas casillas han sido documentadas, en mayor o menor medida, en los estudios citados. La aparente simetría de esta representación no implica que dentro de una dimensión todos los tránsitos conlleven las mismas dificultades. Por el contrario, como más adelante se discute, la naturaleza de las dificultades asociadas a dichos tránsitos es muy diferente. Lo mismo podría decirse del tránsito de una teoría a otra.

CUADRO I

Mapa del dominio y repertorio de teorías sobre la naturaleza de la mater

NIVELES	DIMENSIONES				TEORÍAS
	Imagen de la materia (continuidad-discontinuidad)	**Aceptación del vacío**	**Características de las partículas**	**Recurso a los niveles macroscópico/microscópico en las explicaciones**	
1	Macroscópica y continua. *La materia por dentro es concebida igual que como se ve por fuera.*	No se admite la existencia del vacío, aunque se hable de huecos en la materia.	No se concibe su existencia o con el término «partícula» se alude a entidades macroscópicas.	No hay necesidad de explicar o se explica desde un punto de vista estrictamente macroscópico.	Continua- macroscópica
2	Mixta: «pastel de pasas». *Existen partículas que están incrustadas en la materia continua.*	El vacío podría ser una especie de materia más sutil (aire, polvo...).	Son microscópicas y tienen las mismas propiedades que la materia macroscópica. *Sustancialismo*	Lo que tiene lugar a nivel macroscópico es debido a que ocurre lo mismo a nivel microscópico.	Macro-micro
3	Agregado de partículas. *La materia son las partículas.*	El vacío es entendido como ausencia total de materia.	Tienen algunas características de toda materia (masa, volumen) pero no otras.	Lo que ocurre a nivel macroscópico es debido a las características y comportamiento de las partículas.	Partículas-vacío
4			Tienen masa y volumen y dos propiedades básicas: movimiento intrínseco e interacción entre ellas.	Las ideas de movimiento e interacción molecular se coordinan con la de vacío para elaborar explicaciones.	Escolar

Repertorio de teorías

Si consideramos que los alumnos no tienen ideas aisladas en un dominio, sino que éstas se encuentran relacionadas, es de esperar que, sobre la naturaleza de la materia, las ideas recogidas en el mapa anterior puedan organizarse en teorías.

Las cuatro dimensiones recogidas en el cuadro I y, dentro de ellas, los diferentes niveles, nos sirven de herramienta para formular un repertorio de teorías con el que investigar las que los alumnos puedan manifestar en este dominio. Además, hay que considerar las vertientes de progresión, ya citadas, que nos ayudarán a dotar de identidad a estas teorías y explicar los requisitos para evolucionar de unas a otras. Así, hemos formulado cuatro posibles teorías tomando en consideración estos elementos:

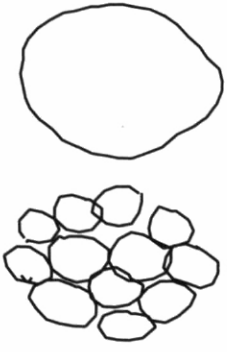
- Continua-macroscópica
- Macro-micro
- Partículas-vacío
- Escolar

Teoría continua-macroscópica

Estaría constituida por:

A. *Una imagen macroscópica y continua de la materia o de partículas macroscópicas continuas [figura II a) y b)]*

FIGURA II
Imágenes macroscópicas de la materia



a) Continua y divisible

b) Conglomerado de partículas macroscópicas

La materia es concebida según su apariencia, de tal forma que lo que no se percibe no se concibe. Pozo y Gómez (1998) consideran que las teorías cotidianas están organizadas en torno a lo que denominan, desde una perspectiva epistemológica, «realismo ingenuo», que implica una visión del mundo centrada en sus aspectos perceptivos. Aunque en el dibujo representado en b) se incorpore el término partícula, esta imagen no deja de ser macroscópica. Según (Albanese y Vicentini, 1997) se realiza un isomorfismo entre la materia tal como es apreciada y su constitución, excepto en una cuestión de escala.

B. *La no aceptación del vacío*

Esta idea es coherente con una imagen continua de la materia. Aunque los alumnos hablen de huecos en la materia, su concepción de la misma no implica la existencia del vacío:

> Las partículas de aire se pueden acercar porque sus huecos están llenos de aire... en el agua: los huecos están llenos de agua y sus partículas no se pueden acercar; las partículas están pegadas y no se pueden acercar más, (Benarroch, 2000, p. 245).

La aceptación de la idea de vacío se constituye, según (Mortimer, 1995), como el obstáculo ontológico más importante para el desarrollo del atomismo científico, incluso a niveles elementales.

C. *No se utiliza la idea de partícula, o cuando se utiliza se refiere a entidades macroscópicas*

Cuando se inicia la enseñanza de la naturaleza de la materia (e incluso antes, véase el efecto de la televisión y la divulgación) las personas comienzan a impregnarse de la utilización de algunos términos científicos, sin que esto suponga ninguna modificación sustancial de la teoría subyacente.

Ejemplo 1: fragmento de una entrevista con un alumno de 13 años tras la enseñan-

za de la naturaleza de la materia (tomado de Serrano y Blanco,1988, p. 22):

> Profesor: ¿Dónde has utilizado el término «partícula»?
> Alumno: En la clase de laboratorio.
> Profesor: Hay partículas en la jarra de agua y hielo?
> Alumno: Los cubitos de hielo.
> Profesor: Y el agua, ¿tiene algo que ver con las partículas?
> Alumno: Oh, las partículas se han derretido en el agua.

Ejemplo 2: Idea de la partícula macroscópica.

En el trabajo de (Scout, 1992, p. 214), una alumna, Sharron, muestra sus ideas sobre la continuidad de la materia gaseosa de una manera muy clara, en términos de una partícula que llena toda la habitación: «...es decir, toda la habitación está ocupada por una partícula de aire, sin huecos en ella, sin partículas individuales». Ante la pregunta del profesor: «¿puedes comprimir el gas si no hay huecos?», su respuesta es contundente: «Sí, el aire es ligero y no es muy fuerte».

Aunque las ideas atomísticas no sean generadas de forma espontánea por los alumnos, no se puede negar que los términos «átomo», «molécula», «partícula elemental»..., han podido trascender de la literatura divulgativa y los medios de comunicación a sus mentes, lo cual implicaría que pueden conocerlos y utilizarlos con significados bien distintos a los que tienen en la ciencia escolar. En este caso, como en tantos otros, hay que distinguir entre el lenguaje o la terminología y los significados que subyacen a ellos.

No parece muy difícil que los alumnos acepten y comiencen a hablar de las partículas como partes constituyentes de la materia. Se trata, en un primer nivel, de aceptar que existen entidades materiales que no se pueden ver (quizás ideas traídas de otros campos, por ejemplo, la existencia de microorganismos, pueden ayudar en un principio). En algunos casos, tienen dificultades para conceder estatus de materia a átomos y moléculas, alegando que la materia se puede tocar y pesar y, puesto que no se puede hacer eso con átomos y moléculas, no son materia. A los 12-13 años, aproximadamente la mitad de los alumnos consideran que no lo son.

Aunque las alusiones a las partículas puedan entenderse como un progreso en la comprensión con respecto al hecho de no aludir a ellas, se trata en realidad de acomodar a la teoría continua macroscópica, las ideas recibidas a través de la enseñanza o del ámbito extraescolar.

D. *Ausencia de explicaciones en términos de partículas*

Es propio de los alumnos más jóvenes, no asumir la necesidad de ofrecer explicaciones de los cambios de la materia. Las cosas ocurren porque sí. Por ejemplo, ante la observación de que el aire es comprensible y el agua no, se dirá: «Es así. El aire se puede apretar y el agua no», (Benarroch, 2000, p. 245). Cuando consideran la necesidad de ofrecer explicaciones, lo hacen desde un punto de vista macroscópico, como en los casos siguientes:

- Algunos alumnos pueden considerar que el agua y el aire existen como una masa homogénea en todas las demás sustancias. Aceite, por ejemplo, puede concebirse como compuesto de agua y grasa. Los estudiantes creen que cuando el agua hierve, es el aire del agua el que escapa. La sal contiene agua y es esta agua el que fluye cuando la sal se funde (Renström et al. 1990).
- Se utilizan elementos percibidos (burbujas, huecos, pompitas etc.) para explicar los fenómenos observados. Un alumno puede concebir el agua como un continuo embutido de partículas y el aire como un continuo con huecos, intentando explicar las diferencias en la compresibilidad (Benarroch, 2000).

Esta teoría sería la propia, en términos generales, de los alumnos hasta los 10-11 años, antes de los primeros contactos con la enseñanza, aunque también se manifiesta en alumnos de edades superiores. Resumiendo, según el mapa del dominio, (cuadro I) esta teoría se manifiesta por las ideas correspondientes a los niveles 1 de cada una de las dimensiones.

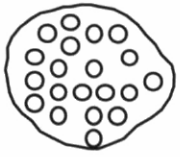
Teoría macro-micro

Vendría caracterizada por las siguientes ideas:

A. *Imagen «pastel de pasas» de la materia*

Los alumnos ofrecen una imagen de la materia considerada de naturaleza mixta entre lo macroscópico y lo microscópico, denominada mediante la analogía del «pastel de pasas» (figura III). En ella se reconoce la existencia de partículas microscópicas, las cuales estarían incrustadas en la materia continua.

FIGURA III
Imagen «pastel de pasas» de la materia



Continua con partículas microscópicas

Se trataría, con esta imagen, de conciliar una visión continua con la idea de que de la materia está formada por partículas discretas y, de esta manera, dar un paso adelante en cuanto a la concepción de las partículas, resolviendo además el gran problema del vacío. Llenando el espacio entre partículas con un conglomerado continuo, los alumnos parecen estar evitando la idea de vacío en sus respuestas, aunque se les haya enseñado sobre ello, como muestran los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1: al representar la sal, algunos alumnos dibujan un esquema continuo con granitos y, cuando se les pregunta, responden que los granos son las partículas y que hay sal entre ellas. En otros casos consideran que entre partícula y partícula hay aire.

Ejemplo 2: Antes de la enseñanza, Sharron (Scott, 1992, p. 207) produce tres diagramas para los tres estados de la materia:

- En el sólido las partículas están apretadas y lo más juntas posible.
- En el líquido, las partículas están menos apretadas pero todavía muy juntas.
- En el gas las partículas están separadas.

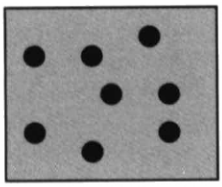
En respuesta a la pregunta ¿qué hay entre las de gas? responde: hidrógeno. Con respecto al sólido, esta alumna afirmaba que entre las partículas no había nada ya que estaban muy juntas.

Aunque este modelo sea fruto de la lógica del pensamiento de intentar acomodar lo nuevo y desconocido a los esquemas que ya se poseen, algunos estudios han llamado la atención sobre la influencia de la enseñanza en reforzarlo y anclarlo. La utilización de dibujos y diagramas mostrando partículas en un medio continuo (Anderson, 1990 y Blanco y Prieto, 1996) pueden inducir a los alumnos a su uso (figura IV).

Más aún, y quizás incluso más erróneas son frases tales como «las partículas en un sólido», que aparecen con frecuencia en las expresiones de la ciencia escolar (Johnson, 1998).

No se sabe si, para algunos alumnos, este modelo constituye una etapa necesaria en el desarrollo de sus ideas sobre la materia, o el resultado directo de una instrucción poco exitosa, que, con una enseñanza más adecuada, podría evitarse.

FIGURA IV
«Las partículas en los gases» según las ilustraciones recogidas en algunos libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria



B. *El vacío como una especie de materia sutil*

El concepto de vacío como ausencia total de materia, queda todavía lejos del alcance de los alumnos, los cuales parecen abordarlo considerándolo *como una especie de materia más sutil* (aire, polvo...) que la comúnmente considerada como tal (sólida y líquida), compartiendo algunas propiedades de ésta (el vacío chupa, absorbe a otra materia...). Frases del lenguaje coloquial como «una persona se precipitó al vacío desde un décimo piso» parece aludir a esta idea de vacío referida a una zona del espacio relleno de «aire».

C. *Se atribuye a las partículas las mismas propiedades que a la materia macroscópica*

Los estudiantes, a pesar de usar partículas en sus representaciones, piensan en ellas como granos de materia, que pueden dilatarse, contraerse... Mortimer (1998) denomina «sustancialismo» a esta concepción.

Existe un paralelismo entre esta concepción y algunas de las etapas en el desarrollo del conocimiento tal como nos muestra la historia de la ciencia. Por ejemplo, el dualismo entre la naturaleza continua o discreta de la materia estaba profundamente arraigado incluso en las mentes de grandes científicos como Newton y Dalton, que creían, como muchos estudiantes, que la dilatación o la compresión de un gas inducidos por los cambios de temperatura eran debidos a la expansión y a la contracción de sus partículas individuales (Lee et. al. 1993). Se trata simplemente de un desplazamiento conceptual desde una propiedad física macroscópica a un nivel microscópico obtenida por una regla simple de continuidad (Albanese y Vicentini 1997).

Es lógico suponer que si el concepto de partícula es considerado en la ciencia escolar con la misma naturaleza ontológica que la materia macroscópica, los alumnos la conciban con sus mismas propiedades. Ahora bien, puesto que esto podría significar una tendencia natural en el pensamiento de los alumnos, la enseñanza no debiera reforzarla, sino matizarla.

En este sentido, juegan un papel primordial las analogías y metáforas que se utilicen al respecto. La idea de que las partículas poseen todas las propiedades de la materia puede ser reforzada cuando, en la enseñanza, se parte de la materia macroscópica y, por un proceso de división sucesiva, uno se imagina que ha llegado hasta el final al punto de «no divisibilidad». Por el contrario, puede ser mitigada cuando se trabaja con la idea de «partículas» o «moléculas» como ladrillos constituyentes de la materia, de tal manera que los ladrillos son diferentes al producto final construido con ellos (así, el cemento sería equivalente a la interacción entre los ladrillos).

Por otra parte, si la pieza más pequeña posible de la materia es presentada como el estadio final de un proceso de división, no sorprende que los alumnos imaginen que ésta posee todas sus propiedades, y proyecten propiedades macroscópicas en los átomos y las moléculas: el fósforo es amarillo (por tanto, los átomos de fósforo son amarillos), el naftaleno huele (por tanto, los átomos de naftaleno huelen), el agua está caliente (por tanto, las moléculas de agua están calientes), un trozo de sólido es cúbico (por tanto sus moléculas son cúbicas)...

Ejemplo: fragmento de entrevista sobre los cambios de estado y estructura de la materia a un alumno de 14 años (tomado de Serrano y Blanco, 1988, p. 23).

> Alumno: En el hielo y el agua deshelada los átomos son los mismos.
> Profesor: ¿Hay algo más que átomos?, ¿algo que se hiele entre ellos?
> Alumno: No... bueno, no lo sé... si, no, todo son átomos pero en el hielo están congelados.

Esta tendencia puede ser producto también de un esquema lógico simple que los alumnos posean desde edades tempranas y que pueden aplicar de forma espontánea. Por ejemplo, para el caso de la dilatación: la sustancia X se dilata al calentarse, la sustancia X está formada por moléculas, las moléculas de X se dilatan al calentarse.

D. *Explicaciones basadas en semejanzas entre los niveles macro-micro*

Se utilizan las partículas para explicar las propiedades y transformaciones de la materia a nivel macroscópico, pero las partículas tienen las mismas propiedades macroscópicas de la materia. De este modo, los cambios macroscópicos de la sustancia estudiada (color, aspecto, cambio estado...) son adjudicados a las partículas microscópicas.

Resumiendo, según el mapa de dominio (cuadro I) esta teoría se manifiesta por las ideas correspondientes a los niveles 2 de cada una de las dimensiones.

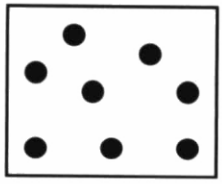
Teoría partícula-vacío

Esta teoría supone un avance considerable respecto a las dos anteriores. Vendría caracterizada por:

A. *Una imagen de la materia netamente corpuscular*

Según esta imagen (figura V), «las partículas son la materia», idea muy diferente de «las partículas están en la materia».

FIGURA V
Representación corpuscular de un gas en un recipiente cerrado



B. *La aceptación del vacío como ausencia de materia*

Asumir el *vacío como ausencia de materia* conlleva importantes cambios en la naturaleza ontológica de este concepto. ¿Qué naturaleza ontológica tiene el concepto de vacío? Desde los planteamientos de (Chi, Slotta y Leeuw, 1994), quizás las dificultades detectadas sean debidas a que el concepto no posee una naturaleza ontológica muy clara. Si los alumnos parten del no reconocimiento del vacío y de la continuidad de la materia, parece lógico pensar que este concepto sea formado a partir del concepto de materia, como ausencia de ella, por un proceso de diferenciación conceptual (Benlloch, 1997), pudiendo tener, en los primeros momentos, algunas características asignadas a la materia.

Por otra parte, la aceptación del vacío puede conllevar también importantes cambios en los compromisos epistemológicos de los alumnos. No existen evidencias experimentales claras que faciliten la comprensión del mismo; al contrario, se trata de una concepción intelectual «contraintuitiva» que tiene sentido en el seno de una teoría para explicar el comportamiento de la materia. Aceptar el vacío supone aceptar que, en la ciencia, las entidades teóricas y los modelos se proponen para dar coherencia a las explicaciones. Esta visión de la ciencia es, como se ha dicho antes, una concepción que sólo en raras ocasiones es puesta de manifiesto por los adolescentes (Driver et al. 1994).

C. *La asimilación de la naturaleza ontológica que la ciencia escolar asigna a las partículas*

Los alumnos conciben a las partículas como materia, ya que poseen las propiedades generales de masa y volumen, pero carecen de cualquier otra propiedad asignada a la materia macroscópica. Esta adquisición supone un avance considerable con respecto a la teoría anterior. En primer lugar, porque los alumnos abandonan el recurso de atribuir propiedades macroscópicas a las partículas (color, se dilatan, se expanden...), aunque en algunos casos puedan encontrarse reminiscencias del mismo. En segundo lugar, porque han asimilado el carácter material de las partículas, aspecto no totalmente adquirido en la teoría anterior.

La naturaleza ontológica que la ciencia escolar asigna a las partículas implica la aceptación de dos propiedades que la diferencian de la materia macroscópica: movimiento intrínseco e interacción entre ellas. Se trata de dos conceptos de difícil adquisición.

La comprensión del movimiento intrínseco se encuentra en un estado incipiente. La idea de movimiento corpuscular existe, pero no se utiliza para explicar las propiedades de la materia a nivel macroscópico. La suposición sobre el movimiento de las partículas consiste en asignarles un comportamiento cinético análogo en muchos aspectos al «comportamiento mecánico de los cuerpos». Superficialmente, esta suposición puede parecer sencilla y con implicaciones claras, pero no es así para los alumnos, ya que el comportamiento mecánico de los cuerpos no tiene una descripción o interpretación sencillas, sino que puede ser explicado de forma diferente por distintas teorías alternativas (Viennot, 2002).

En este aspecto, la teoría cinética de partículas se refiere específicamente a la teoría de la mecánica de Newton, que incluye como característica fundamental el concepto de movimiento de inercia en línea recta y a velocidad constante. La presunción de la idea del movimiento de inercia requiere la aceptación del «espacio vacío ilimitado» como noción necesaria. Cuando aplicamos la mecánica de Newton a las partículas gaseosas, las concebimos como moviéndose en líneas rectas en el vacío, chocando entre ellas y con las paredes del recipiente, y creando estadísticamente un movimiento aleatorio.

Ahora bien, cuando decimos a nuestros alumnos que las partículas tienen un movimiento intrínseco, ¿podemos dar por supuesto que piensan en el movimiento de las partículas en el contexto del marco newtoniano? Parece una suposición algo arriesgada. En muchas ocasiones, los alumnos estudian determinadas ideas sobre la naturaleza de la materia antes que la mecánica newtoniana. Incluso cuando han estudiado mecánica, las ideas relativas a fuerza y movimiento resultan difíciles de entender y de utilizar para la mayoría de los alumnos de la escuela secundaria. Precisamente, encontramos alumnos de secundaria, e incluso estudiantes universitarios, que utilizan ideas intuitivas o marcos alternativos que reúnen las características de modos de pensar anteriores a Newton. Por otro lado, (Albanese y Vicentini, 1997) afirman que a los alumnos rara vez se les dice que, en el estado sólido los átomos tienen movimiento, cuando se les presentan modelos cristalinos.

Resumiendo, si el posible marco de referencia (la mecánica de Newton) no es asimilado por los alumnos, difícilmente podemos esperar que lo apliquen al movimiento de las partículas. Se constituye pues esta idea como un obstáculo importante en la comprensión de la teoría cinético-molecular.

Con respecto a la idea de interacción entre moléculas, ésta puede ser reconocida por los alumnos en todos o en algún estado concreto de la materia, pero de ella no siempre se derivan propiedades macroscópicas.

Existen evidencias a nivel macroscópico de que la materia se atrae y se repele (interacciona) incluso sin contacto directo (atracciones electrostáticas, la gravedad y el magnetismo). Algunas de estas ideas podrían ser transferidas al mundo de las partículas, con la esperanza de que las interacciones entre estas puedan ser más fácilmente aceptadas, aunque no se comprenda claramente cuál es su naturaleza. Quizás sea esta una idea a la que no se dedica el tiempo necesario en la enseñanza (Johnson, 1998).

D. *Escasa aplicación de las ideas de movimiento e interacción molecular para explicar las propiedades macroscópicas*

En cuanto a los recursos explicativos, en esta teoría comienzan a superarse las explicaciones basadas en la semejanza entre los niveles macro-micro, y los alumnos comienzan a concebir lo que ocurre a nivel macroscópico como debido a las características y comportamientos de las partículas. Ahora bien, puesto que la asimilación de las propiedades características de las partículas es todavía incipiente, no es de esperar que los alumnos las utilicen de forma generalizada. Lo más normal es un uso aislado de alguna de ellas en función del contexto y sin que aparezcan asociadas a otros conceptos como el de vacío. La coordinación de estas ideas (movimiento, interacción y vacío) en esquemas explicativos se convierte pues en la adquisición que llevaría a la teoría escolar.

Esta teoría se manifiesta, según el mapa de dominio, por las ideas correspondientes al nivel 3 de cada una de las dimensiones (cuadro III).

TEORÍA ESCOLAR

Se trata de la teoría que pretendemos que los alumnos adquieran y apliquen. Podemos sintetizarla de la siguiente forma:

- Todas las sustancias están formadas por agregados de partículas extraordinariamente pequeñas, e indivisibles (figura VI).

FIGURA VI
Representación de la materia en estado líquido o sólido



Agregado de partículas microscópicas

- Entre las partículas existe vacío.
- El movimiento de las partículas y la interacción entre ellas son los responsables de las propiedades físicas de la materia (estado y volumen, aunque no de la masa) y sus transformaciones.

Debido a estas interacciones y comportamiento, el sistema de partículas resulta diferente a la suma (simple) de las mismas. Por tanto, las partículas tienen su comportamiento específico, diferente del de la materia a nivel macroscópico, el cual sería debido al comportamiento del sistema de partículas considerado a nivel colectivo.

Al analizar los razonamientos necesarios para realizar las explicaciones de las propiedades y transformaciones de la materia se puede tomar conciencia de las demandas que se hacen a los alumnos en este sentido. Un ejemplo de cómo este esquema sería utilizado es la siguiente explicación del aumento de tamaño al inflar un neumático, fenómeno que suele utilizarse con cierta frecuencia en los textos:

Al introducir aire en el interior de un neumático, este aumenta de tamaño (se expande). Esto se explica, desde la teoría cinético-molecular, recurriendo a alguna de las propiedades de las partículas y a

relaciones entre ellas que se consideran relevantes para esta situación. Así, al introducir más aire hay más partículas moviéndose en todas las direcciones y chocando con las paredes. El mayor número de choques por unidad de tiempo hace que la superficie del neumático se estire, produciendo un aumento del volumen interior. Por tanto, un efecto macroscópico observable (aumento de volumen) no se explica por un efecto similar a nivel microscópico. Hay que relacionar aquí el aumento del número de partículas con la frecuencia de los choques entre ellas y las paredes, y este con el aumento de su superficie y esto a su vez con el aumento del volumen anterior, sin entrar en las consideraciones de las partículas del neumático.

Como puede apreciarse, una explicación poco evidente para el sentido común. La diferenciación entre las propiedades de la materia y las propiedades de las partículas se convierte pues en un aspecto difícil de asimilar. Johnson (1998) considera que esta es la dimensión en la que de forma más tardía se produce el progreso de los alumnos. De forma similar, (Benarroch, 2000) sitúa en un nivel final la coordinación de las ideas de movimiento, interacción y vacío en un único esquema causal.

Asimilar y utilizar este esquema explicativo supone el salto cualitativo más importante respecto a la teoría anterior. Por una parte, los alumnos tienen que cambiar sus pautas de razonamiento para llegar a explicar los fenómenos en términos de interacción entre partículas y no en términos de características inherentes a las mismas, lo cual, como se ha dicho antes, es una de las características propias del pensamiento cotidiano. También implica un cambio en sus compromisos epistemológicos, de modo que han de reconocer que las entidades teóricas y los modelos, lejos de la dicotomía «verdadero-falso», son propuestos para dar coherencia a las explicaciones.

Resumiendo, según el mapa de dominio (cuadro I) esta teoría se manifiesta por las ideas correspondientes al nivel 3 de las dimensiones A y B y al nivel 4 de las dimensiones C y D.

La enseñanza de esta teoría, con diferentes niveles de formulación, representación y aplicación, requiere de un periodo escolar amplio, trascendiendo el de la educación obligatoria. Si el objetivo con los alumnos de la ESO es que adquieran una primera versión, lo más simple posible, y la apliquen a la interpretación de fenómenos relativamente conocidos; en el Bachillerato, los alumnos van a profundizar en el conocimiento y uso de modelos atómicos y moleculares, y van a generalizar su aplicación.

LAS TEORÍAS DE LOS ALUMNOS Y EL PROGRESO EN LA COMPRENSIÓN

El marco teórico descrito es propuesto como instrumento guía para la investigación en el dominio de la naturaleza de la materia. Desde esta perspectiva, investigar el progreso en la comprensión requiere identificar las posibles teorías de los alumnos y conocer como pueden cambiar con la edad y la instrucción. Ahora nos estamos refiriendo a las teorías que manifiesta cada alumno, y éstas no tienen por qué coincidir, en todo caso, con todas las que se han contemplado en el repertorio descrito.

Desde nuestro punto de vista, las teorías pueden ser consideradas como un puzzle que el investigador construye con el objetivo de dar sentido a las respuestas de los alumnos, de tal forma que estas teorías están en la base, aunque sea de forma implícita, de sus explicaciones y descripciones de los fenómenos en un dominio específico determinado.

Según este modelo del puzzle, las teorías se definen con un número de piezas igual al número de dimensiones que se consideran importantes en la comprensión del dominio. Este puzzle no es sólo una colección de piezas, sino también las

relaciones entre ellas necesarias para colocar cada una en su sitio y para producir, de forma colectiva, una peculiar interpretación del dominio. Distintos puzzles (teorías) pueden compartir piezas (concepciones concretas), y una pieza determinada debe ser analizada en el contexto del puzzle en el que se encuentra, ya que puede tener distinto sentido en distintos puzzles.

Este modelo tiene implicaciones trascendentales en la concepción del aprendizaje y de la progresión. Si una concepción sobre un fenómeno es considerada como un puzzle (teoría) resultará más difícil imaginar que el aprendizaje pueda consistir en el proceso de sustituir un puzzle por otro si no es de una forma gradual. Más bien, se puede entender que, a partir de un determinado puzzle (teoría 1), se van produciendo cambios paulatinos en determinadas piezas o en las relaciones entre ellas, de tal forma que, en un momento determinado, constituyen un nuevo puzzle (teoría 2).

La adquisición de una determinada teoría 2 no tiene por qué significar que el alumno deseche una previa teoría 1. Ambas pueden coexistir en la mente de los alumnos activándose una u otra según el contexto o el tipo de fenómeno que se quiere explicar.

La ausencia de una pieza, o de varias, no tiene por qué significar la ausencia de teoría, sino que ésta no está aún desarrollada completamente, pudiéndose así diagnosticar cuáles son las piezas que faltan. En un puzzle existen piezas cuya colocación resulta más fácil de realizar y otras de ubicación más difícil, hasta tal punto que para colocarlas sería aconsejable que el resto de las piezas ya estuviesen colocadas. Esto significa que, en el seno de una teoría determinada, pueden existir elementos que los alumnos adquieren de forma más fácil que otros, e incluso que algunos aspectos requieren de la asimilación previa de otros.

Volviendo al marco teórico propuesto, como tal marco, podrá y deberá ser modificado en la medida en que los datos experimentales lo hagan necesario. Estas modificaciones podrían consistir, por ejemplo, en la incorporación de nuevas concepciones que representen pasos intermedios no contemplados en alguna de las dimensiones y/o en la modificación de alguna de las teorías descritas en el repertorio. Constituye también una guía desde el punto de vista metodológico. En primer lugar, señala con claridad las dimensiones sobre las que hay que indagar. La ausencia de información sobre alguna de ellas representaría una visión incompleta de la comprensión sobre la naturaleza de la materia de cualquier alumno. Los trabajos citados suelen centrarse en una o algunas de las dimensiones que han sido consideradas importantes por los autores, y en un rango limitado de tareas y contextos. En segundo lugar, la consideración de las concepciones de los alumnos como teorías requiere explorar sus explicaciones en un amplio rango de tareas y contextos, que permita a los investigadores identificarlas y reconocer la consistencia en sus usos.

BIBLIOGRAFÍA

ALBANESE., A. y VICENTINI, M.: «Why do we believe that an atom is colourless? Reflections about the teaching of the particle model», en *Science & Education* 6 (1997), pp. 251-261.

ANDERSSON, B.: «Pupils' conceptions of matter and its transformations (age 12-16)» en *Studies in Science Education,* 18, (1990), pp. 53-85.

BENARROCH, A.: «El desarrollo cognoscitivo de los estudiantes en el área de la naturaleza corpuscular de la materia», en *Enseñanza de las Ciencias,* 18 (2), (2000), pp. 235-246.

BENLLOCH, M.: *Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias.* Madrid, Aprendizaje Visor, 1997.

BENLLOCH, M. y POZO, J.: «What changes in conceptual change?: from ideas to

theories», en Welford, G.; Osborne, J. y Scott, P. *Research in Science Education in Europe*. London, Falmer Press, 1996.

BREWER, W.: «Scientific theories and naive theories as forms of mental representations: psychologism revived», en *Science & Education,* 8,(1999), pp.489-505.

CAMPANARIO, J. Y OTERO, J.: «Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias», en *Enseñanza de las Ciencias*, 18, 2, (2000), pp. 155-169.

CHI, M., SLOTTA, J. y LEEUW, N.: «From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts», en *Learning and Instruction,* 4, 1 (1994), pp. 27-43.

DE VOS Y VERDONK, A.: «The particulate nature of matter in science education and in science», en *Journal of Research in Science Teaching,* 33, 6, (1996), pp. 657-664.

DISESSA, A.: «Towards an epistemology of physics», en *Cognition and Instruction,* 10, 2-3, (1993), pp.105-225.

DRIVER, R.: «Students' conceptions and the learning of science», en *International Journal of Science Education*, 11, 5, (1989), pp. 481-490.

DRIVER, R., LEACH, J., SCOTT, P. y WOOD-ROBINSON, C.: «Young people's understanding of science concept: implication of cross-age studies for curriculum planning», en *Studies in Science Education,* 24, (1994), pp. 75-100.

JOHNSON, P.: «Progression in children's understanding of a «basic» particle theory: a longitudinal study», en *International Journal of Science Education*, 20 4, (1998), pp. 349-412.

KRNEL, D., WATSON, R. Y GLAZAR, S.: «Survey of research related to the development of the concept of matter», en *International Journal of Science Education*, 20, 3, (1998), pp. 257-289.

LEE, O., EICHINGER, D., ANDERSON, C., BERKHEIMER, G. y BLAKESLEE, T.: «Changing middle school students' conceptions of matter and molecules», en *Journal of Research in Science Teaching,* 30, (1993), pp. 249-270.

MORTIMER, E.: «Conceptual change or a conceptual profile change?», en *Science & Education*, 4, (1995), pp. 267-285.

— «Multivoicedness and univocality in classroom discourse: an example from theory of matter», en *International Journal of Science Education,* 20 (1), (1998), pp. 67-82.

NUSBAUM, J.: «La constitución de la materia como conjunto de partículas en la fase gaseosa», en En DRIVER, R., GUESNE, E. y TIBERGHIEN, A.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid, Morata, 1989, pp.196-224.

POZO, J. Y GÓMEZ, M.: *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid, Morata. 1998.

POZO, J., GÓMEZ, M., LIMÓN, M. y SANZ, A.: *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: ideas de los alumnos sobre la química*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1991.

POZO, J., PUY, M., SANZ, A. Y LIMÓN, M.: «Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas», en *Infancia y aprendizaje*. 57, (1992), pp. 3-22.

PRIETO, T. Y BLANCO, A.: «Visión escolar de la naturaleza y estructura de la materia», en *Alambique*, 26 (2000), pp.75-82.

PRIETO, T., BLANCO, A. y BRERO, V.: «La progresión en el aprendizaje de dominios específicos: una propuesta para la investigación», en *Enseñanza de las Ciencias,* 20, 1, (2002), pp. 3-14.

PRIETO, T., BLANCO, A. y GONZÁLEZ, F. J.: *La materia y los materiales*. Madrid, Síntesis, 2000.

PRIETO, T., WATSON, R. y DILLON, J.: «Pupils´ understanding of combustion», en *Research in Science Education,* 22, (1992), pp. 331-340.

RENSTRÖM, L., ANDERSSON, B. Y MARTON, F.: «Students' conceptions of matter», en

Journal of Educational Psychology, 82, 3, (1990), pp. 555-569.

SCOTT, P.: «Pathways in learning science: a case study of the development of one student's ideas relating to the structure of matter», en DUIT, R., GOLDBERG, F. y NIEDDERER, H. *Research in Physics learning: theoretical issues and empirical studies*. Germany, Institute for science education at the university of Kiel, (1992), pp. 203-224.

SERRANO, T. Y BLANCO, A.: *Las ideas de los alumnos en el aprendizaje de la Ciencia*. Madrid, Narcea, 1988.

VIENNOT, L.: *Razonar en Física. La contribución del sentido común*. Madrid, Antonio Machado libros, 2002.

VOSNIADOU, S.: «Capturing and modelling the process of conceptual change», en *Learning and Instruction,* 4, 1, (1994), pp. 45-69.

VOSNIADOU, S. y IOANNIDES, C.: «From conceptual development to science education: a psychological point of view», en *International Journal of Science Education*. 20 (10), (1998), pp. 1213-1230.

WHITE, R. Y GUNSTONE, R.: *Probing understanding*. London, The Falmer Press, 1992.

LA ESCRITURA REFLEXIVA COMO PRÁCTICA COTIDIANA DE LOS PRE-ADOLESCENTES Y LOS ADOLESCENTES ESPAÑOLES: SITUACIÓN ACTUAL Y CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS (1)

RAMÓN MENDOZA BERJANO (*)

Resumen. La práctica voluntaria de la escritura de cariz reflexivo por parte de los pre-adolescentes y de los adolescentes puede servir para potenciar de manera significativa aspectos muy diversos de su desarrollo personal. Se trata, sin embargo, de una cuestión escasamente investigada. En este trabajo, se estudia el grado de implantación de la escritura como práctica cotidiana entre el alumnado, no como tarea escolar, y su interrelación con otros aspectos de los estilos de vida de los pre-adolescentes y los adolescentes. También se examina si la práctica voluntaria de la escritura está asociada a determinadas características del contexto familiar y a una satisfactoria adaptación escolar, así como a menor frecuencia de conductas de riesgo en el sujeto. La muestra está compuesta por 887 alumnos de 10 a 18 años, elegidos de forma aleatoria en cinco comunidades autónomas en el marco del estudio piloto del proyecto EVAE (Estilos de Vida de los Adolescentes Escolarizados), en el que han participado 225 centros docentes de todo el país. Los datos han sido recogidos mediante un cuestionario que ha sido cumplimentado anónimamente por los alumnos en sus respectivas aulas y que les ha sido facilitado por un encuestador ajeno al centro docente. Para el análisis de los datos, con vistas a este trabajo, se ha utilizado preferentemente una técnica multivariable de carácter exploratorio. Los resultados muestran que la práctica voluntaria de la escritura de cariz reflexivo no está generalizada entre el alumnado actual. El 16% de la muestra manifiesta que nunca ha escrito algo *motu proprio* y una cuarta parte (24%), sólo una vez. Se constatan notables diferencias de género a este respecto (las chicas escriben más frecuentemente que los chicos). En el trabajo, se rastrea sistemáticamente con qué tipo de respuestas, de todas las variables categoriales estudiadas, está asociada significativamente tanto la práctica frecuente de la escritura de cariz reflexivo como su nula práctica. Los resultados indican que, al menos en España, la escritura reflexiva está íntimamente ligada a determinados aspectos de los prin-

(*) Universidad de Huelva.

(1) Agradecimientos: Este trabajo está enmarcado en el proyecto EVAE (Estilos de Vida de los Adolescentes Escolarizados), que ha podido llevarse a cabo gracias a la colaboración de las Consejerías de Educación de todas las Comunidades Autónomas y de los 225 centros docentes participantes en la investigación. El estudio ha sido financiado por la Fundación Española para la Investigación y Prevención del Sida (FIPSE) (expediente 3066/99).

El autor agradece el asesoramiento de María José Rodrigo López y Beatriz Triana Pérez (Universidad de La Laguna) en el diseño del estudio, así como el continuado apoyo a este proyecto de Joan Manuel Batista Foguet (Universidad Ramón Llull). Igualmente, agradece la colaboración prestada por Antonia Rubio González (Universidad de Huelva) en el proceso de los datos.

Fecha de entrada: 12-02-2003 Fecha de aceptación: 25-06-2003

cipales contextos de desarrollo de los adolescentes (el entorno familiar, el escolar, el de los iguales y el mediático), así como a ciertas características de los propios sujetos. El artículo finaliza analizando cómo se podría explicar que la práctica voluntaria de la escritura esté escasamente implantada en el alumnado actual, sea más frecuente entre las chicas que entre los chicos y esté asociada con determinadas características de los contextos de desarrollo, o bien con determinados rasgos del sujeto. Se concluye invitando a docentes, padres y otros agentes educativos a reflexionar sobre las medidas que habría que adoptar para fomentar la práctica de la escritura voluntaria de cariz reflexivo, a la luz de los hallazgos encontrados.

Abstract. The reflective voluntary practice of writing by pre-adolescents and adolescents may significantly foster many diverse aspects of their personal development. However, this matter has been scarcely investigated. In this work, we study the degree of introduction, among students, of writing as an everyday practice, not as homework, and its interrelation with other aspects of pre-adolescents and adolescents´ ways of life. It is also examined if voluntary practice of writing is associated with certain characteristics of the familiar context and with a satisfactory school adaptation, as well as with a minor frequency of risk behaviours in the individual.

The random sample was composed by 887 ten to eighteen year-old students from five Autonomous Communities within the field trial of the EVAE (Schooling Adolescents´ Ways of Life) project, where 225 schools all over the country have participated. Data collection has been done through a questionnaire filled in anonymously by the pupils in their classrooms and administered by a person not belonging to the school. An exploratory multivariable technique has been used to analyse data.

Results show that the voluntary practice of writing with a reflective aspect is not generalized among the current pupils. 16% of the sample say that they have never written anything motu propio and 24% only once. Significant gender differences are verified (girls write more frequently than boys).

It is observed systematically in the study with what kind of answers, of all the categorical variables studied, the frequent practice of writing with a reflective aspect and the absence of this practice is associated with. Results show that, at least in Spain, the reflective writing is intimately linked to several aspects of the main development contexts of teenagers (family, school, peers, media environment), as well as certain characteristics of the individuals themselves.

The article finishes analysing how it could be explained that the voluntary practice of writing is scarcely implemented in the current pupils, that it is more frequent among girls than among boys, and that it is associated with certain characteristics of the development contexts, or with certain aspects of the individual. It is concluded inviting teachers, parents and other educational agents to reflect about the measures to be adopted in order to promote the practice of the voluntary writing with a reflective aspect, in the light of the outcomes.

INTRODUCCIÓN

Desde los años ochenta se vienen realizando periódicamente estudios de ámbito estatal sobre los estilos de vida de los pre-adolescentes y los adolescentes escolarizados españoles bajo la denominación genérica de «Proyecto ECERS» (Estudio de las Conductas de los Escolares relacionadas con la Salud). Este proyecto se ha desarrollado en el marco de una investigación europea apoyada por la Organización Mundial de la

Salud (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Mendoza, Batista y Oliva, 1994; Batista *et al.*, 2000).

Tanto el proyecto ECERS como otros estudios de ámbito estatal han dejado constancia de la práctica frecuente entre el alumnado de nuestro país de diversas conductas de riesgo que pueden denotar una escasa reflexividad y una actitud poco previsora, como serían el abuso de diversos tipos de drogas (institucionalizadas o no), la conducción arriesgada de vehículos, la falta de respeto como viandante a las normas de circulación viaria o las prácticas sexuales con riesgo de contagio de enfermedades de transmisión sexual (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; DGPNSD, 1995; Mendoza *et al.*, 1998; Batista *et al.*, 2000; Plasencia y Moncada, 2000; Ruiz, Aceijas y Hernán, 2002)

Igualmente, los hallazgos del proyecto ECERS han corroborado que un amplio sector del alumnado de nuestro país presenta diversos indicios de una pobre integración en el sistema educativo, como son mostrar insatisfacción con su vida escolar, repetir curso u obtener bajas calificaciones, entre otros.

Tanto la práctica de conductas de riesgo por parte de los adolescentes como la deficiente adaptación escolar son fenómenos complejos que están generados por muy diversos factores. No es el objeto de este artículo profundizar en la etiología de ambos fenómenos, pero sí arrojar luz sobre una de sus posibles raíces: las dificultades de numerosos pre-adolescentes y adolescentes para reflexionar y para adoptar posturas reflexivas; dicho de otra forma, su escasa utilización del lenguaje como herramienta de reflexión personal.

El uso reflexivo de la palabra puede adoptar diversas formas: el diálogo sosegado, escuchar atentamente una narración o una representación, la reflexión personal, la lectura pausada o la escritura reflexiva. Cualquiera de estas manifestaciones del uso reflexivo de la palabra contribuye significativamente a que nos desarrollemos como individuos y como miembros plenos de una sociedad. También ayuda a prever las consecuencias de nuestros actos y a que adoptemos conscientemente conductas más prudentes.

En efecto, en lo que respecta a las sociedades en su conjunto, el uso reflexivo de la palabra, en sus distintas modalidades, ha contribuido decisivamente al desarrollo cultural de cada sociedad y a la transmisión del saber acumulado dentro de ella y entre unas sociedades y otras. Este uso reflexivo de la palabra ha sido también clave para la formación de las identidades colectivas. Todo ello ha ocurrido desde hace milenios tanto en las sociedades de tradición oral (como es el caso, por ejemplo, de la mayoría de las culturas del África negra) como también en las sociedades que, desde la civilización sumeria, han hecho de la escritura el soporte principal del saber de tipo académico.

Por otra parte, a escala individual, como antes se apuntaba, el uso reflexivo de la palabra, en cualquiera de sus formas, tiene un efecto polivalente sobre todos los ámbitos del desarrollo humano. Potencia el desarrollo del propio lenguaje y, consiguientemente, la capacidad de análisis, la estructuración mental de la información asimilada y la riqueza en la comunicación. Ello contribuye, a su vez, a una mejor comprensión de la realidad propia o ajena y a una más fácil identificación y expresión de vivencias y sentimientos, así como a una mayor capacidad para los aprendizajes académicos y no académicos. Igualmente, facilita la definición de metas realistas hacia las que dirigir el propio desarrollo personal y la obtención de recursos para desarrollar los planes previstos, amén de un sinfín de otras implicaciones positivas para el desarrollo personal.

Ahora bien, si la práctica de conductas de riesgo entre los pre-adolescentes y los adolescentes así como la inadaptación escolar son fenómenos muy extendidos y

probablemente crecientes y si en parte pueden deberse a las dificultades para utilizar el lenguaje como herramienta reflexiva, ello denotaría que quizás en la actualidad se observe una creciente dificultad de los más jóvenes para hacer un uso reflexivo de la palabra. De ser esto cierto, las consecuencias inmediatas y diferidas, tanto de índole individual como colectiva, son o serán extremadamente preocupantes y afectarán a prácticamente todos los ámbitos del desarrollo humano y de la vida social.

A pesar de las implicaciones de esta posible tendencia, ha sido escasa la investigación realizada al respecto hasta la fecha. En concreto, los estudios sobre la práctica de la escritura reflexiva, una de las modalidades del uso reflexivo de la palabra, parecen ser prácticamente inexistentes.

No es el objeto de este trabajo recapitular las aportaciones más relevantes que la psicología ha efectuado en las últimas décadas del siglo XX en torno a la importancia de la escritura reflexiva como motor del desarrollo personal y, consiguientemente, con respecto a la necesidad de que sea fomentada en el marco de los aprendizajes escolares. Esta labor ha sido ya abordada en un reciente artículo (Miras, 2000).

Este artículo está centrado en la escritura como práctica cotidiana, no como práctica escolar. Más específicamente, pretende examinar la implantación de la práctica extraescolar de la escritura reflexiva entre el alumnado de 10 a 18 años, así como determinar si dicha práctica está asociada con determinadas características de sus contextos educativos y con ciertos rasgos autopercibidos por parte del propio sujeto. Igualmente, pretende analizar la interconexión entre esta práctica y otros aspectos del estilo de vida del pre-adolescente o el adolescente; dicho de otra forma, intenta explorar la incardinación de la escritura de cariz reflexivo en los estilos de vida de los pre-adolescentes y los adolescentes de nuestro país.

Por «estilo de vida» entendemos el conjunto de patrones de conducta que caracterizan la manera general de vivir de un individuo o de un grupo. Este concepto no incluye las creencias ni las actitudes de dicho sujeto o grupo, aunque, lógicamente, el estilo de vida guarde cierta relación con ellas. El análisis de cuáles son los determinantes más relevantes en la génesis de los estilos de vida de una población ya fue efectuado en un trabajo anterior (Mendoza, 1991; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994).

En último término, este artículo pretende aportar ideas y datos que ayuden a comprender la realidad de la implantación de la práctica de la escritura reflexiva entre el alumnado actual, para poder intervenir al respecto de manera efectiva.

El presente trabajo se enmarca en el seno de un vasto estudio de ámbito estatal sobre los estilos de vida de los pre-adolescentes y los adolescentes escolarizados, que también examina su integración familiar, su adaptación escolar, sus relaciones con los iguales y ciertos aspectos de su autopercepción. El proyecto EVAE (Estilos de Vida de los Adolescentes Escolarizados) es una iniciativa conjunta de las universidades de Huelva, La Laguna y Ramón Llull. Ha sido desarrollado en el periodo 1999-2003. Su objetivo primordial ha sido obtener información relevante para estimular la prevención efectiva del Sida entre los adolescentes de nuestro país. Además, se ha querido profundizar, entre otros aspectos, en la relación que pueda existir entre las conductas de riesgo, la inadaptación escolar y el escaso «uso reflexivo de la palabra».

Interesa clarificar el sentido del término «escritura reflexiva», utilizado reiteradamente en este trabajo. En general, puede decirse que un sujeto escribe reflexivamente cuando no lo hace de manera mecánica o automatizada o con gran impulsividad y precipitación. Ahora bien, este término engloba, sin duda, modalidades muy diversas de esta forma de escribir.

Escribe reflexivamente el sujeto que piensa lo que escribe -aquí reflexionar ayuda a matizar lo que se quiere comunicar-, pero también el que se ayuda de la escritura para reflexionar (aunque lo haga con cierta rapidez). También reflexiona la persona que, antes de escribir, se sitúa mentalmente en la mente del lector potencial y en su contexto vital. Puede englobarse igualmente dentro del concepto de escritura reflexiva el hecho de releer y retocar lo ya escrito para mejorarlo o cambiarlo.

¿Cuáles pueden ser los beneficios educativos más relevantes que aporta la práctica de la escritura reflexiva? En cuanto *reflexión*, potencia la evaluación de lo observado, sean acontecimientos naturales o sociales, sean rasgos o conductas de personas relevantes, sean reacciones o rasgos del propio sujeto, o bien sean mensajes recibidos a través de cualquier medio informativo u otras fuentes de información.

La reflexión personal resulta crucial para resolver adecuadamente cualquiera de los retos que se plantean los adolescentes en sociedades complejas como la nuestra: aprehender parte del saber histórico acumulado, captar las normas que rigen el mundo adulto y su lógica, autoconocerse y clarificar el propio futuro, así como filtrar y jerarquizar las informaciones recibidas, con frecuencia cambiantes, ambivalentes o contradictorias.

La reflexión personal está, además, en la base del pensamiento lógico-formal, del pensamiento original y del pensamiento crítico, al que tanta importancia conceden autores como Keating (1993). Por otra parte, sin reflexión personal resulta extremadamente difícil el autocontrol o la jerarquización de los propios valores en el seno de un sistema de pensamiento coherente. La reflexión facilita también la evaluación y la integración de experiencias, que se convierten así en fuente de aprendizaje. La reflexión contribuye asimismo a la asimilación estructurada de aprendizajes escolares o provenientes de cualquier otro contexto educativo. En definitiva, la reflexión humaniza y culturiza. La escritura puede ser una vía privilegiada de reflexión.

Pero la escritura suele ser también una vía de *comunicación*. En cuanto tal, fortalece las relaciones del sujeto y amplía su ángulo de visión y de comprensión del mundo. Sirve de soporte a la expresión de sentimientos matizados, a la narración de vivencias o al desarrollo de relaciones profesionales o de cualquier otra índole. Escribir para el otro ayuda además a aprender a narrar en términos inteligibles para los demás, lo que reduce el subjetivismo del sujeto y le facilita la comprensión de la perspectiva del otro. Todo ello redunda, a su vez, en una mejor comprensión de los contextos de desarrollo y de uno mismo.

Escribir desarrolla notablemente la propia habilidad de expresarse, como también ocurre con la práctica de las otras modalidades del uso reflexivo de la palabra. Escribir reflexivamente ayuda a saber escribir, como es lógico, pero también estimula la riqueza de la expresión oral: la clarificación de las ideas, su organización en un hilo narrativo, la utilización de un léxico preciso, entre otros aspectos. Escuchar atentamente, leer con calma y hablar con sosiego potencian la reflexión personal y la capacidad de expresarse por escrito, y viceversa: todas las formas del uso reflexivo de la palabra se estimulan interactivamente si se practican de manera voluntaria y placentera.

En nuestra sociedad, y en tantas otras que a lo largo de la historia han construido un sistema educativo que utiliza la palabra culta como el principal instrumento de la transmisión del saber, poder expresarse por escrito de manera precisa contribuye decisivamente al propio desarrollo educativo y profesional. El sujeto puede construir o reconstruir de manera estructurada sus aprendizajes con la potente ayuda de la escritura reflexiva. Posteriormente, el sujeto podrá demostrar su saber redactando adecuadamente un trabajo, un proyecto o

un examen, que en sí mismos serán también motivos de aprendizaje y no sólo un medio de evaluación. Escribir reflexivamente ayuda a descubrir, incluso en situaciones de evaluación.

Por otra parte, y a diferencia de lo que ocurre con las otras formas del uso reflexivo de la palabra, que son más efímeras, escribir sirve para dejar constancia ante uno mismo o ante los demás de lo pensado o sentido en un determinado momento. Ello facilita la reflexión posterior a partir de lo escrito, o bien la propia evaluación de lo anteriormente pensado y expresado sobre el papel. Se potencia así profundizar en la cuestión objeto de estudio, al igual que avanzar en la generación de un pensamiento «propio», aunque ya sabemos que sólo muy excepcionalmente un pensamiento es genuinamente propio, ya que siempre se realiza en el seno de una cultura, que en parte lo ha posibilitado y en parte lo ha limitado. Con estas salvedades, se puede decir que la escritura reflexiva potencia el pensamiento original en el propio sujeto, así como la asimilación profunda de ideas o saberes generados por otros.

Por todo lo anterior, la escritura reflexiva contribuye también a generar confianza en el sujeto en su propia capacidad de generar ideas y de clarificar cuestiones complejas, bien de manera individual o bien en interacción con otros. Esta confianza en la propia capacidad de generar ideas útiles es clave para estimular la creatividad del sujeto y para que éste adopte una postura relajada al escribir y, por tanto, sea más probable que disfrute escribiendo. La confianza del sujeto en sí mismo contribuye al desarrollo intelectual de manera polivalente, en muy diversos aspectos que sería prolijo reflejar en esta síntesis.

En lo que se refiere específicamente a la adolescencia, la reflexión personal contribuye a satisfacer necesidades nucleares de la persona en esta etapa, como son el autoconocimiento y la autoaceptación, que a su vez redundan en mejorar la autoestima, potente catalizador del desarrollo personal. La clarificación de la propia identidad personal puede ser también estimulada por la reflexión personal. La escritura reflexiva, en concreto, puede contribuir a éstos y otros logros relevantes en la adolescencia.

En contraste, la escasa práctica de la escritura reflexiva, o la ausencia total de la misma, conllevarán con gran probabilidad un pobre desarrollo de la capacidad de expresión escrita. Ello redundará en una amplia gama de dificultades escolares y laborales, en encontrar menor placer al escribir y, presumiblemente, en una menor riqueza en la expresión oral. Igualmente, estos sujetos tenderán, por lo general, a un menor desarrollo del pensamiento reflexivo y de lo que éste conlleva; así, probablemente tenderán a una menor capacidad de abstracción, a un menor desarrollo de lógicas abstractas de tipo físico o metafísico y a una mayor propensión a las conductas de riesgo que denoten un escaso autocontrol, entre otros rasgos vinculables a la escasa reflexividad.

Como es lógico, las ventajas de la escritura reflexiva sobre el desarrollo de un sujeto estarán en función, entre otras variables, de la frecuencia con que éste la practique. Si se reflexiona por escrito sólo una o pocas veces en la vida, aún así puede tener un cierto impacto sobre el sujeto (por ejemplo, si se trata de una reflexión lúcida sobre las ventajas e inconvenientes de una determinada opción profesional o personal). Pero está claro que, como en tantas otras conductas recomendables, los beneficios guardarán una estrecha relación con la frecuencia con la que se practique. Por ello, el reto para los educadores estriba en conseguir que se convierta en un hábito para los alumnos; es más, en un hábito que perdure. En otras palabras, se trata de que se incardine en el estilo de vida del sujeto. Si no, sus beneficios serán, por lo general, efímeros o muy puntuales.

Ahora bien, una vez resaltada a través de ésta síntesis la importancia educativa de

la escritura reflexiva, analicemos qué factores favorecen su práctica y qué otros la dificultan.

Escribir un texto requiere un cierto esfuerzo, saber hacerlo y poder hacerlo, además de tener algo que decir (al menos, una idea germinal a la que irle dando forma). Expresado en otros términos, escribir requiere motivación, un cierto sosiego, ciertas habilidades y el empleo de una cierta energía física, además de papel y lápiz o equivalentes.

Como en tantas otras capacidades humanas, el hábito desarrolla la habilidad y, a su vez, la habilidad facilita el hábito. Quien sabe redactar con fluidez requiere menor esfuerzo para hacerlo y, a su vez, encuentra mayor placer haciéndolo. Pero, en todo caso, un cierto nivel de motivación siempre será necesario para ponerse a escribir, incluso en los más avezados en la técnica.

Las fuentes de motivación para la escritura pueden ser variadas, sin duda. Pero, en esencia, el nivel de motivación de un sujeto para redactar un texto dependerá probablemente de los siguientes factores: 1) del prestigio social atribuido a la escritura; 2) del beneficio percibido en el hecho de escribir ese texto, tanto de manera inmediata (por ejemplo, aclararse en una toma de decisiones o comunicar algo relevante a alguien relevante), como de manera diferida (por ejemplo, desarrollar la propia capacidad de escribir); 3) del placer previo experimentado en situaciones anteriores en las que se ha redactado con un propósito similar; 4) de la sensación de competencia para hacerlo, y 5) de la percepción de que será fácil encontrar un contexto físico y humano que permita concentrarse en la tarea. La motivación puede depender también, en algunos casos, del temor a las consecuencias de no redactar el texto en cuestión.

Si se trata de un texto escrito de manera reflexiva, se requerirán buenas dosis de motivación y de sosiego, ya que requiere mayor concentración y esfuerzo que una escritura más impulsiva, mecánica o superficial. En este sentido, las características de los contextos donde cotidianamente el sujeto se desenvuelve juegan un papel esencial, ya que pueden facilitar ese clima de sosiego o, por el contrario, dificultarlo hasta el extremo.

Tan importante como tener un cierto nivel de motivación para ponerse a redactar es que el sujeto lo encuentre fácil de practicar. En el día a día, tendemos a practicar preferentemente las conductas que resultan más fáciles, porque no presentan barreras culturales, económicas o físicas que las obstaculicen. Del mismo modo, tendemos a dejar de hacer las conductas que implican obstáculos relevantes de cualquier índole, incluso aunque estemos fuertemente motivados hacia su práctica.

Desde esta perspectiva, podemos preguntarnos si es previsible que la mayoría de los escolares contemporáneos practiquen con frecuencia la escritura reflexiva. Sería lógico encontrar que esta conducta está escasamente implantada como hábito en el alumnado actual de nuestro país si el medio en que se desenvuelven ofrece, *de facto*, numerosas barreras y pocos apoyos en relación con su práctica.

Podríamos preguntarnos, también, si tan importante es el desarrollo de este hábito, si se ha logrado potenciarlo de manera efectiva entre los pre-adolescentes y los adolescentes de nuestro país. Más en concreto, en lo que se refiere específicamente al alumnado de 10 a 18 años, ¿con qué frecuencia escribe éste de manera voluntaria, fuera del horario escolar, algún texto que estimule su reflexión?, ¿quiénes son los que escriben con más frecuencia, dentro del alumnado pre-adolescente y adolescente? y ¿qué sector es el menos propenso a practicar este educativo hábito? Éstas son algunas de las preguntas a las que pretende responder este trabajo.

También examinaremos con qué está asociado tanto escribir con frecuencia

como no haber escrito *nunca* de forma voluntaria o bien haberlo hecho sólo una o dos veces. A este respecto, se ha partido de una serie de hipótesis que, aunque subyacen en lo ya expuesto en esta introducción, interesa explicitarlas.

Hipótesis referentes a los contextos de desarrollo

El hábito de la escritura reflexiva será más frecuente en el alumnado cuyos padres muestren estilos educativos que denoten cierta tendencia a la reflexión en ellos mismos. En concreto, y refiriéndonos sólo a aspectos medibles a través de variables del cuestionario del estudio EVAE, este hábito será más habitual si la familia comparte actividades en común, si los hijos cooperan en las tareas domésticas y si a los hijos les resulta relativamente fácil dialogar con sus padres sobre temas que les preocupen. A su vez, la escritura reflexiva será tanto más frecuente en el alumnado cuanto mayor sea el nivel educativo alcanzado por los padres.

En lo que se refiere al contexto escolar, la escritura reflexiva aparecerá positivamente asociada con diversos indicadores de una buena integración escolar (satisfacción con la vida escolar, calificaciones relativamente buenas, una ejecución regular de los deberes escolares, la no repetición de curso y la ausencia de faltas injustificadas a clase).

El hábito de la escritura reflexiva estará directamente relacionado con el de la lectura voluntaria, e inversamente relacionado con dedicar un alto número de horas a ver la televisión o a jugar con videojuegos, así como con estar muchas tardes con los amigos en la calle.

Hipótesis referentes a las conductas de protección y de riesgo

Los sujetos que más frecuentemente escriban de manera reflexiva mostrarán respuestas que denoten mayor reflexividad que el resto (por ejemplo, al valorar cómo debe actuarse en situaciones de seguridad vial que en nuestro medio social no suelen ser objeto de instrucciones claras por parte de los padres, profesores o autoridades de tráfico). Serán más conscientes de los riesgos que entraña circular por las redes viarias sin cumplir la normativa de seguridad vial.

Estos sujetos con más hábito de escritura mostrarán, igualmente, mayor resistencia a la presión de los iguales cuando el grupo les quiera forzar a tomar una decisión con la que no estén de acuerdo.

Asimismo, mostrarán una mayor capacidad de integración de informaciones que sean relativamente complejas y puedan ser obtenidas a través de medios muy diversos. Éste será el caso, por ejemplo, de los mecanismos de transmisión del Sida y de los medios que será preciso adoptar para prevenirlo, por lo que la práctica frecuente de la escritura reflexiva estará asociada a un mayor nivel de información en este terreno.

Los sujetos que nunca escriban reflexivamente, o que lo hagan muy rara vez, serán más propensos a practicar conductas de riesgo que denoten un escaso autocontrol o bien dificultad para valorar situaciones teniendo en cuenta la perspectiva de los demás. Entre ellas, las siguientes: mayor propensión a no respetar las normas de tráfico al circular en vehículos o como viandantes y mayor frecuencia de consumo de alcohol y de drogas no institucionalizadas.

METODO

La metodología del proyecto EVAE es muy similar a la del ECERS (Estudio sobre Conductas de los Escolares relacionadas con la Salud), llevado a cabo en 1986, 1990 y 1994 en nuestro país, con muestras representativas del alumnado pre-adolescente y adolescente. En anteriores trabajos, dicha metodología ha sido expuesta con todo

detalle (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Mendoza *et al.*, 1998; Batista *et al.*, 2000).

Sujetos

El estudio EVAE se ha llevado a cabo con una muestra de ámbito estatal (n=9.000 sujetos), representativa del alumnado de 10 a 18 años. Esta muestra ha sido elegida con referencia a muchas etapas, con criterios de aleatoriedad y de proporcionalidad, y de manera estratificada (en función del área geográfica, del curso y del tipo de titularidad del centro).

La filosofía que ha regido el diseño de la muestra ha sido, en suma, procurar que cualquier alumno de 10 a 18 años de cualquier comunidad autónoma tenga la misma probabilidad de salir elegido que cualquier otro alumno con una edad comprendida en ese rango, independientemente del tamaño del municipio donde resida y del tamaño del centro donde curse sus estudios. Se trata de una muestra por conglomerados, de manera que, en las fases finales del procedimiento, se han elegido de forma aleatoria 204 centros docentes y, dentro de ellos, se han seleccionado, también al azar, dos aulas de los cursos objeto de estudio (5º y 6º de primaria, 1º a 4º de secundaria; 1º y 2º de bachillerato y 1º y 2º de los ciclos formativos de grado medio).

Este trabajo ha sido elaborado a partir de los datos recogidos en el estudio piloto, desarrollado en abril-mayo de 2002 con una muestra de 887 sujetos elegidos de manera aleatoria en un total de 21 centros, ubicados en cinco comunidades autónomas: Galicia, País Vasco, Cataluña, Canarias y Andalucía. La tabla I desglosa la composición de la muestra por sexo y edad. En este estudio piloto, no se ha incluido el alumnado de los ciclos formativos de grado medio, que sí ha sido adecuadamente representado en el trabajo de campo definitivo.

Instrumento

El cuestionario del EVAE recoge una información muy variada sobre el estilo de vida del alumno, así como sobre determinados aspectos de su integración familiar, de su adaptación escolar y de su autopercepción. Se recaba también información sobre sus conocimientos, actitudes y opiniones relativos al Sida. Se incluyen, asimismo, cuestiones de tipo sociodemográfico. Una parte

TABLA I
Composición de la muestra del estudio piloto del proyecto EVAE en función del género y la edad

EDAD	CHICOS	CHICAS	TOTAL
10-11	78	97	175
12-13	111	107	218
14-15	106	115	221
16-17	96	90	186
18 ó más	33	53	86
TOTAL	424	462	886

de las preguntas proviene de los cuestionarios del ECERS y otra parte ha sido diseñada específicamente para este estudio (entre ellas, las relativas a los hábitos de lectura y de escritura).

Se han elaborado tres modelos del cuestionario, en función del nivel educativo del alumno: uno, más breve, para el alumnado de 5º y 6º de primaria; otro, con algunas cuestiones más, para el alumnado de 1º y 2º de ESO, y un tercero, más extenso, para el alumnado de los otros cursos estudiados. El primer modelo incluye 105 variables de contenido y 38 sociodemográficas; estas variables han sido comunes a los tres modelos del cuestionario. El modelo más extenso contiene un total de 208 variables (38 sociodemográficas y 170 de contenido).

En lo que se refiere específicamente a la práctica de la escritura de manera voluntaria, el cuestionario incluye dos preguntas a este respecto, ubicadas en los tres modelos del mismo.

La primera de ellas recoge información sobre la *frecuencia de la escritura voluntaria de cariz probablemente reflexivo*. Esta pregunta, ubicada tras la referente a la práctica de la lectura de manera voluntaria, está formulada en estos términos: «Fuera del colegio o instituto, ¿has escrito alguna vez algo sin tener la obligación de hacerlo? (como una carta a un amigo, una página de un diario, o una poesía, por ejemplo; no incluyas, por favor, los correos electrónicos ni el chateo)». Se ofrecen cuatro opciones de respuesta: «No, nunca», «Sí, una vez», «Sí, pocas veces» y «Sí, con frecuencia».

A continuación viene una segunda pregunta, relativa al tipo de documento recientemente escrito. Esta cuestión, que sólo se plantea a los que han respondido que escriben con frecuencia, está planteada en los siguientes términos: «Si lo haces con frecuencia, ¿qué fue lo último que escribiste?».

La razón de indicar al alumno que excluya el chateo es porque se trata de un tipo de escritura interactiva y relativamente rápida, con una secuencia muy parecida al lenguaje oral. Aunque evidentemente algunos sujetos pueden «chatear» de manera extremadamente reflexiva, se ha supuesto que, en general, no se realiza de manera suficientemente pausada como para ser considerada una escritura típicamente reflexiva, aunque sea voluntaria. En cuanto a los correos electrónicos, es obvio que también pueden ser escritos de manera reflexiva, en función de los hábitos del sujeto, del tema y del contexto. Sin embargo, se ha considerado que, por lo general, cuando se redacta un texto para su envío por correo electrónico, se hace con un estilo más conciso y de manera menos pausada que cuando se escribe un diario, una carta clásica o una poesía. Sin duda, esta decisión es polémica, pero también lo hubiera sido la contraria si lo que se pretende es recoger de manera ágil información sobre la escritura de cariz reflexivo.

Casi todas las preguntas del cuestionario se plantean de manera cerrada, presentando al alumno un abanico de opciones que trata de recoger toda la gama de respuestas posibles. En contadas ocasiones (por ejemplo, en las preguntas referentes a la profesión del padre y de la madre), se pide al sujeto que escriba la respuesta con sus propias palabras; en estos casos, las respuestas son posteriormente codificadas con criterios homogéneos.

La redacción del cuestionario ha sido precedida de una serie de mini-estudios cualitativos realizados con grupos de adolescentes de cinco comunidades autónomas (Andalucía, Canarias, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco). Estas entrevistas grupales han pretendido básicamente explorar cuál es el léxico actualmente más apropiado para preguntar a los pre-adolescentes sobre determinados aspectos de los estilos de vida, sobre sus conocimientos sobre el Sida o sobre otras áreas temáticas del cuestionario.

Se han preparado cuatro versiones lingüísticas de cada modelo del cuestionario (en catalán, castellano, eusquera y gallego), con la ayuda de traductores cualificados que se han esforzado en utilizar el léxico más idóneo para el alumnado de las edades objeto de estudio. La calidad de las traducciones ha sido verificada por otras personas conocedoras de las respectivas lenguas y, en último término, en el estudio piloto.

Este estudio piloto ha sido realizado con una metodología similar a la prevista para el estudio definitivo. Así, además de servir para evaluar diversos aspectos del instrumento (su comprensión, su aceptabilidad, su duración y su adecuación a los objetivos del estudio), ha servido también para ratificar globalmente la idoneidad de todo el procedimiento previsto para la recogida de los datos.

Procedimiento de recogida de datos

Los alumnos son encuestados en sus aulas por un encuestador ajeno al centro, debidamente formado. El cuestionario, anónimo y autocumplimentado, es introducido en un sobre por el propio alumno una vez que ha terminado de responderlo. Los sobres correspondientes a cada aula encuestada son inmediatamente enviados al equipo coordinador del proyecto (en la Universidad de Huelva).

De los 897 alumnos encuestados, sólo 3 se negaron a contestar al cuestionario. Además, siete cuestionarios han sido invalidados por detectarse falta de seriedad en su cumplimentación. La muestra útil queda así constituida por 887 sujetos.

En este estudio piloto, los alumnos han tardado un promedio de 39,7 minutos en contestar el cuestionario. En el 40% de las aulas encuestadas, estuvo presente, además del encuestador, un profesor del centro, pero sin intervenir en el proceso, salvo en el caso de determinados alumnos discapacitados que espontáneamente solicitaron su colaboración para cumplimentar el cuestionario.

Estrategia de análisis de datos

Los cuestionarios, una vez cumplimentados, han sido revisados detalladamente antes de ser codificados. La codificación y la grabación de los datos han sido realizadas por personal con experiencia. Todo el proceso ha sido sometido a controles de calidad sistemáticos.

Los datos han sido regrabados de nuevo en su totalidad, de manera que el riesgo de error por grabación incorrecta es prácticamente nulo. Los errores de grabación han sido excluidos mediante la comparación sistemática de los ficheros correspondientes a la primera y a la segunda grabación de los datos; en caso de detectar alguna inconsistencia, se ha verificado cuál es la respuesta correcta examinando el cuestionario del sujeto.

Con posterioridad, la matriz de datos original ha sido depurada utilizando técnicas univariables y bivariables. En este proceso de depuración, se ha procurado no modificar las respuestas originales de los sujetos, salvo en los casos de manifiesta inconsistencia corregible con criterios lógicos. No han sido excluidos los sujetos que presenten un alto número de omisiones en las respuestas, porque se entiende que la ausencia de respuesta a una pregunta o a un bloque de preguntas es en sí misma una información relevante.

En lo que se refiere específicamente a la preparación de este trabajo, la estrategia seguida para el análisis de datos tiene dos partes bien diferenciadas. En la primera, se analiza bivariablemente cómo se distribuye la práctica de la escritura reflexiva entre el alumnado de 11 a 18 años en función de determinadas variables sociodemográficas. También se ofrece una síntesis de los resultados de la segunda pregunta («¿Qué fue lo

último escrito?»). Posteriormente, en la segunda fase del análisis de datos, se caracteriza la variable «frecuencia de la escritura reflexiva» en función de sus asociaciones significativas con el resto de las variables estudiadas. Para ello, se han rastreado sistemáticamente las asociaciones entre cada una de las categorías de respuesta de esta variable y cada una de las categorías de todas las demás variables del cuestionario mediante la utilización de una aplicación del programa SPAD-N (Lebart, Morineau y Lambert).

El uso de esta técnica, de carácter multivariable y exploratorio, permite obtener una panorámica rápida y global de las asociaciones significativas que puedan existir entre una determinada variable, que focaliza nuestra atención, y el resto de las variables categoriales estudiadas. Posteriormente, cada una de estas asociaciones puede ser examinada más en detalle mediante análisis bivariables *ad hoc*, o bien, si se prefiere, estas asociaciones pueden ser relativizadas en el contexto de los resultados ofrecidos por la aplicación de técnicas multivariables más sofisticadas, también de carácter exploratorio (como el análisis de correspondencias múltiples).

En el caso del presente trabajo, nos vamos a limitar al planteamiento de análisis expuesto, que resulta suficiente para alcanzar los objetivos previstos.

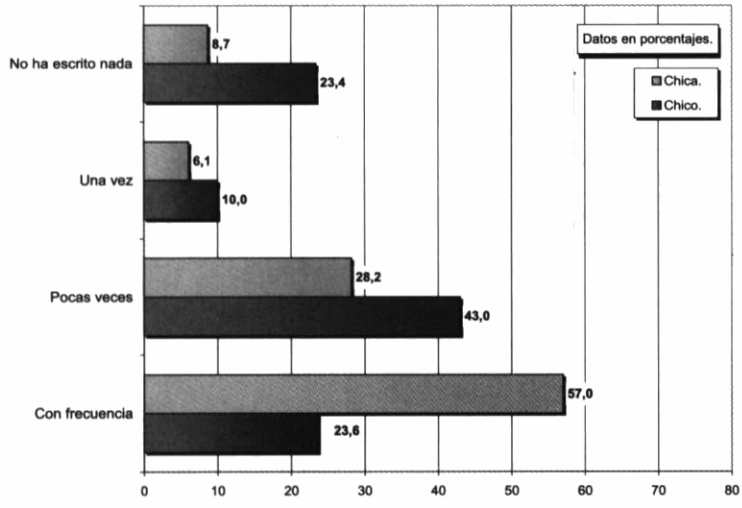
RESULTADOS

La práctica voluntaria de la escritura de cariz reflexivo no está generalizada entre el alumnado actual. Sólo el 41% de los encuestados afirma practicarla «con frecuencia». El 15,7% de la muestra manifiesta que nunca ha escrito algo *motu proprio* y una cuarta parte (23,7%), sólo una vez. Además, un tercio del alumnado (35,2%) reconoce que la practica «pocas veces».

Se constatan notables diferencias de género a este respecto ($p<0.00001$), como se observa en el gráfico I. La proporción de chicos que nunca han escrito algo de manera voluntaria triplica a la de las chicas (23,4% y 8,7%, respectivamente). En el otro extremo, la proporción de chicas que afirma escribir con frecuencia (57%) duplica a la de los chicos (23,6%).

GRAFICO I

Práctica voluntaria de la escritura reflexiva entre el alumnado (diferencias por sexo)



Dentro de cada género, se observan asimismo diferencias relevantes en función de la edad: la proporción de los que afirman escribir con frecuencia es tanto más alta cuanto mayor es la edad de los alumnos (gráfico II); a su vez, no haber escrito nunca algo voluntariamente es inversamente proporcional a la edad (gráfico III); algo similar ocurre con haberlo hecho sólo una vez, en especial en el caso de los chicos. En general, estas diferencias en función de la edad son más acusadas en el caso de los chicos ($p<0,003$) que en el de las chicas ($p<0,03$).

En todos los segmentos de edad considerados, la proporción de chicas que escriben frecuentemente es más del doble que la correspondiente a los chicos (tabla II). De manera inversa, la proporción de chicos que nunca han escrito algo por propia voluntad es el doble o más que la relativa a las chicas; las diferencias más notables a este respecto se observan en el segmento de 16-17 años, donde la proporción de chicos escolarizados con una nula práctica voluntaria de la escritura de cariz reflexivo cuadruplica a la de las chicas (19,8% y 4,5%, respectivamente).

En cuanto al curso, se observan diferencias paralelas a las registradas en función de la edad (tabla III; $p<0,0007$).

No se observan diferencias significativas en la distribución de esta variable en función del tipo de titularidad del centro (público o privado) o del hábitat de residencia.

Dentro del sector del alumnado que afirma escribir con frecuencia, el último texto escrito por más de la mitad de ellos fue una carta (57,1%). Una página de un diario es el siguiente tipo de documento más frecuentemente citado (16,5%). Una poesía, un cuento u otro tipo de documento son citados por proporciones similares de alumnos (8,8%, en los tres casos).

En cuanto al tipo de documento más recientemente escrito no se observan diferencias relevantes en función de la edad del alumnado, pero sí de su género. El número de chicas que responde a esta pregunta triplica al de los chicos, lo que resulta lógico, ya que esta cuestión, como se

GRAFICO II

Proporción de chicos y chicas que escriben voluntariamente con frecuencia, según la edad

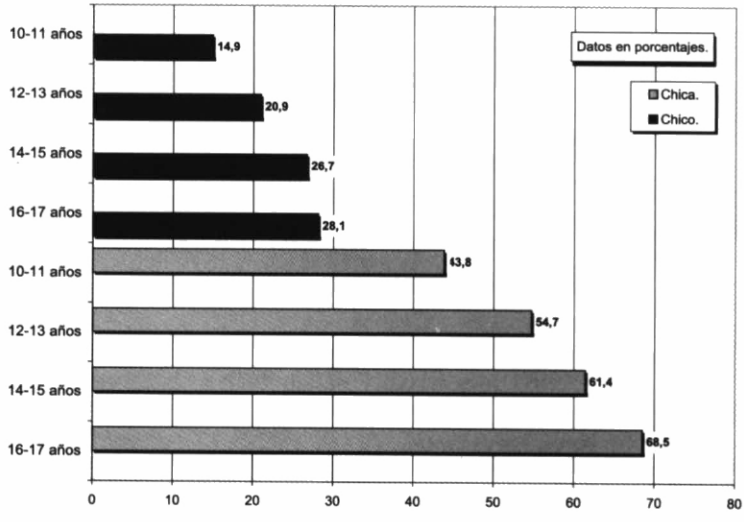
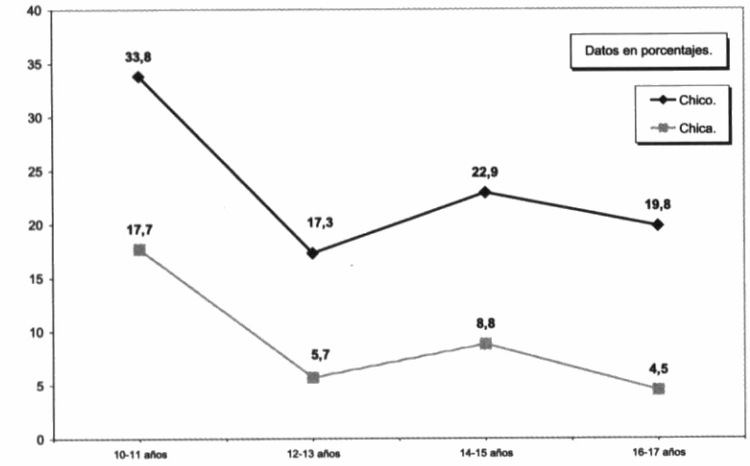


GRAFICO III

Nula práctica voluntaria de la escritura reflexiva entre el alumnado, según el sexo y la edad



recordará, se plantea sólo a los que manifiestan escribir con frecuencia y ya se ha visto que ello resulta mucho más frecuente entre las chicas que entre los chicos. Pero hay también diferencias de género en cuanto al último tipo de documento escrito. Si igualamos ambas submuestras a efectos comparativos (dándoles un valor de 100% en cada caso), las chicas se muestran algo más propensas que los chicos a escribir cartas y, sobre todo, más proclives a escribir en su diario (gráfico IV). Los chicos, en cambio, citan más frecuentemente que las chicas haber redactado una poesía,

GRÁFICO IV

Último texto escrito por el alumnado que escribe con frecuencia (diferencias en función del género)

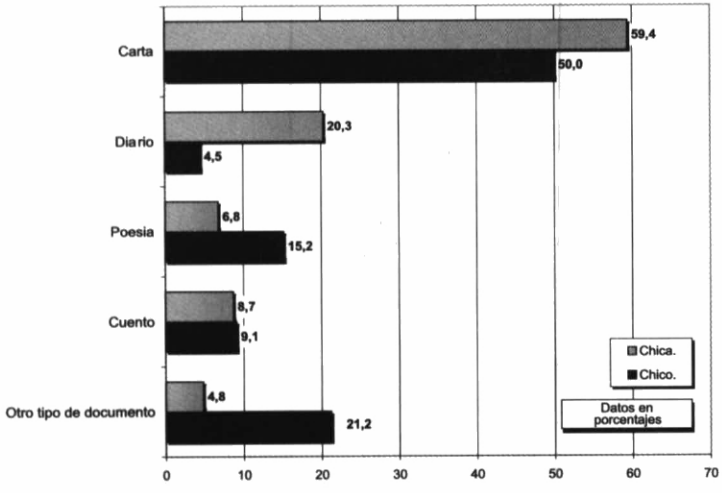


TABLA II

Frecuencia de la escritura voluntaria de cariz reflexivo por parte del alumnado de cinco comunidades autónomas en función del género y la edad

	10-11	12-13	14-15	16-17	18 ó más	Total 100%	10-11	12-13	14-15	16-17	18 ó más	Total 100%
Ha escrito algo voluntariamente												
No	33,8	17,3	22,9	19,8	30,3	23,2 97	17,7	5,7	8,8	4,5	5,7	8,7 40
Una vez	20,3	13,6	5,7	6,3		10,0 42	7,3	5,7	6,1	3,4	9,4	6,1 28
Pocas veces	31,1	48,2	44,8	45,8	39,4	43,1 180	31,3	34,0	23,7	23,6	28,3	28,2 129
Con frecuencia	14,9	20,9	26,7	28,1	30,3	23,7 99	43,8	54,7	61,4	68,5	56,6	57,0 261
Total 100%	17,7 74	26,3 110	25,1 105	23,0 96	7,9 33	100,0 418	21,0 96	23,1 106	24,9 114	19,4 89	11,6 53	100,0 458

TABLA III

Frecuencia de la escritura voluntaria de cariz reflexivo por parte del alumnado de cinco comunidades autónomas en función del curso

	5º Primaria	6º Primaria	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACH	2º BACH	Total 100%
Ha escrito algo voluntariamente									
No	24,2	21,4	10,4	16,7	10,7	15,7	19,8	7,1	15,7 138
Una vez	14,1	14,3	7,8	5,6	9,1	5,6	2,6	5,1	
Pocas veces	33,3	30,4	40,0	41,7	34,7	34,3	33,6	33,7	35,2 309
Con frecuencia	28,3	33,9	41,7	36,1	45,5	44,4	44,0	54,1	41,0 360
Total 100%	11,3 99	12,8 112	13,1 115	12,3 108	13,8 121	12,3 108	13,2 116	11,2 98	100,0 877

como último texto escrito, o bien otro tipo de documento (como un guión de cine). No se observan diferencias entre ambos géneros en lo que se refiere a haber escrito un cuento.

La titularidad del centro o el tipo de hábitat de residencia no establecen diferencias significativas en cuanto al tipo de documento escrito más recientemente.

Examinemos ahora los resultados del análisis multivariable exploratorio realizado. Cuando se rastrea sistemáticamente con qué tipo de respuestas, de todas las variables categoriales estudiadas, está asociado significativamente el *no haber escrito nunca algo sin obligación*, aparecen como rasgos más estrechamente asociados el hecho de ser chico y no haber leído nunca un libro por placer (tabla IV). También resaltan por su estrecha vinculación con la nula práctica voluntaria de la escritura no cooperar nunca en las tareas domésticas, no usar nunca el cinturón de seguridad, no respetar nunca las señales de tráfico y ver más de cuatro horas de televisión al día.

Aparecen también asociados con el hecho de no haber escrito nunca algo sin

obligación el tener una autopercepción positiva en ciertos aspectos (estar muy satisfecho con la propia imagen, considerarse de los mejores en el deporte y sentir siempre confianza en uno mismo). Por otra parte, otros rasgos asociados denotan una deficiente integración en el sistema educativo (no hacer nunca deberes escolares y sentir una gran insatisfacción con la vida escolar). No disponer de instalaciones deportivas y que el centro docente esté ubicado en un hábitat semiurbano aparecen también como características significativamente asociadas con la nula práctica voluntaria de la escritura. Otros rasgos vinculados son, asimismo, haber respondido el modelo 1 del cuestionario (dirigido al alumnado de 5º y 6º de primaria), sentir dificultad para mostrar a los amigos una postura discrepante, dedicar diez horas semanales o más a juegos de ordenador, tener previsto ponerse a trabajar al acabar la escolaridad obligatoria y que haya en casa tres televisores o más.

Es de destacar que los sujetos que no escriben nunca voluntariamente son algo propensos a dejar preguntas en blanco en ciertas áreas temáticas. En especial, en las cuestiones relativas a la percepción de la peligrosidad del consumo de distintos tipos de drogas o de ciertas situaciones de circulación viaria de especial riesgo. También tienden a omitir sus respuestas, en proporciones algo superiores a las del conjunto de la muestra, en las preguntas sobre consumo de cannabis o de otras drogas no institucionalizadas. Por último, muestran también una tendencia especial a no responder cuando se les plantea ítems relativos a la información sobre el Sida.

TABLA IV

Características más asociadas con el no haber escrito nunca algo voluntariamente

TODOS LOS CASOS (n= 887)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
Ser chico	5,88	0,000	47,91	71,01
No haber leído nunca un libro por placer	5,75	0,000	11,84	28,26
No ayudar nunca en las tareas de casa	3,95	0,000	4,62	12,32
No usar nunca el cinturón de seguridad cuando va en coche	3,77	0,000	5,30	13,04
Gustarle mucho el propio aspecto	3,70	0,000	19,50	31,88
Autovalorarse entre los mejores de su edad para los deportes	3,34	0,000	16,91	27,54
Tener siempre confianza en sí mismo	3,24	0,001	47,13	60,14
No respetar nunca las señales de tráfico cuando se es peatón	3,13	0,001	3,83	9,42

CHICOS (n= 424)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
No haber leído nunca un libro por placer	3,13	0,001	15,53	26,53
No consumir nunca vino	2,99	0,001	40,47	54,08
No haber probado nunca el vino	2,83	0,002	32,47	44,90
No usar nunca el cinturón de seguridad cuando va en coche	2,64	0,004	5,88	12,24
No ayudar nunca en las tareas de casa	2,53	0,006	7,53	14,29
No saber si la gente con Sida debería vivir apartada	2,49	0,006	4,71	10,20
No saber si visitaría a un amigo con Sida	2,35	0,009	3,53	8,16
No haber hecho nunca cosas peligrosas para probarlas	2,35	0,009	20,47	29,59

CHICAS (n= 462)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
No haber leído nunca un libro por placer	4,49	0,000	8,44	32,50
Tener siempre confianza en sí misma	3,89	0,000	42,21	72,50
Tener dificultad para mostrar desacuerdo con amigos	3,06	0,001	10,39	27,50
Gustarle mucho el propio aspecto	2,98	0,001	12,34	30,00
Sentirse excluida por los compañeros del centro docente varias veces por semana	2,92	0,002	3,68	15,00
No saber qué es la seda dental	2,72	0,003	11,69	27,50
Estar en 6º de primaria	2,62	0,004	12,12	27,50
Ser fastidiada varias veces en semana por compañeros	2,56	0,005	5,84	17,50

* 1 Proporción de sujetos que eligen esa respuesta en el conjunto de la muestra.
* 2 Proporción de sujetos que eligen esa respuesta entre los que afirman que no han escrito nunca algo voluntariamente.

Ahora bien, ¿con qué aparece asociado el rasgo opuesto a la nula práctica voluntaria de la escritura, es decir, *escribir con frecuencia textos de cariz reflexivo*? (tabla V). De forma muy destacada, con ser chica y con haber leído más de tres libros por placer. A continuación, en orden de intensidad en la asociación, con no tener posturas marginadoras hacia los afectados por el Sida, así como con mostrar buenos niveles de información en torno a las vías básicas de transmisión de la infección por el VIH.

Otros rasgos estrechamente vinculados con la práctica frecuente de la escritura son sentir insatisfacción con algún aspecto del propio cuerpo, considerar muy peligroso tomar cocaína, emplear más de dos horas diarias en realizar los deberes escolares y sentir tensión interior o nerviosismo con frecuencia. No jugar nunca con el ordenador y colaborar diariamente en casa aparecen también como rasgos asociados.

Igualmente, aparece vinculado con la escritura frecuente tener consciencia del riesgo que entraña circular sin cumplir la normativa de seguridad vial (conducir una moto después de haber ingerido alcohol o sin llevar casco) o bien ir en vehículos conducidos por sujetos que no la cumplan. Otras características asociadas son no consumir drogas no institucionalizadas (heroína, anfetaminas, éxtasis, LSD, etc.) o considerar muy peligrosa su utilización. En el caso concreto de la cannabis, aparece asociada la respuesta de considerar su consumo «bastante peligroso». En cuanto a fumar tabaco o a embriagarse, el rasgo asociado es considerarlos sólo «regular de peligroso».

Por otra parte, esta característica está también significativamente asociada con estudiar bachillerato, con percibirse algo obesa u obeso, con tener facilidad para hablar de temas preocupantes con los amigos del propio sexo y con tener sentimientos depresivos en ocasiones. Otras características destacables de entre las que resultan asociadas son, por último, disponer de instalaciones deportivas, sentir que resulta fácil manifestar a los amigos una discrepancia y sentir cierta satisfacción con la vida escolar.

Ya que hemos observado notables diferencias de género en cuanto a la práctica de la escritura voluntaria, tiene especial sentido explorar qué otros rasgos están asociados con ella dentro del grupo de los chicos y del de las chicas independientemente.

Así, cuando nos ceñimos a los *chicos*, aparecen significativamente vinculados con *no haber escrito nunca algo voluntariamente* un número relativamente reducido de respuestas: no leer nunca libros por placer, no haber consumido vino, residir en un núcleo de 10.000 a 50.000 habitantes, no usar nunca cinturón de seguridad, no

TABLA V

Características más asociadas con escribir frecuentemente de manera voluntaria textos de cariz reflexivo

TODOS LOS CASOS (n= 887)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
Haber escrito una carta (último texto escrito)	18,01	0,000	17,59	43,33
Ser chica	10,12	0,000	52,09	72,50
Haber leído más de tres libros por placer	6,22	0,000	47,01	59,72
Estar totalmente de acuerdo en que asistiría a clase con un compañero portador del virus del Sida	5,72	0,000	26,49	36,94
Estar totalmente de acuerdo en que visitaría a un amigo con Sida	5,44	0,000	30,21	40,56
Estar totalmente en desacuerdo en que la gente con Sida debería vivir apartada	5,38	0,000	29,31	39,44
Desear cambiar algo de su cuerpo	4,99	0,000	42,62	52,78

CHICOS (n= 424)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
Haber escrito una carta (último texto escrito)	9,96	0,000	7,76	33,33
Estar totalmente de acuerdo en que asistiría a clase con un compañero portador del virus del Sida	3,86	0,000	23,06	38,38
Estar totalmente de acuerdo en que visitaría a un amigo con Sida	3,36	0,000	25,65	39,39
Haber leído más de tres libros por placer	3,25	0,001	41,88	56,57
Haber estado muchas veces nervioso en los últimos seis meses	3,03	0,001	16,47	27,27
Afirmar que es verdadero que una persona portadora del virus del Sida puede no tener síntomas de enfermedad	3,00	0,001	56,24	69,70
Afirmar que el Sida puede contagiarse por el uso compartido de jeringuillas con portador del virus	2,99	0,001	66,12	78,79

CHICAS (n= 462)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
Haber escrito una carta últimamente	12,94	0,000	26,62	47,13
Haber leído más de tres libros por placer	4,42	0,000	51,73	60,92
Afirmar que es verdadero que el Sida puede contagiarse teniendo relaciones sexuales con portador del virus	4,10	0,000	69,48	77,39
Afirmar que es verdadero que un portador del virus con aspecto sano puede contagiar a otros	3,59	0,000	46,54	54,02
Estar totalmente de acuerdo en que asistiría a clase con un compañero portador del virus del Sida	3,55	0,000	29,65	36,40
Valorar como muy peligroso tomar cocaína	3,52	0,000	62,99	70,11
Dedicar 2-3 horas semanales a hacer ejercicio físico intenso fuera del horario escolar	3,44	0,000	16,88	22,22

* **1** Proporción de sujetos que eligen esa respuesta en el conjunto de la muestra.
* **2** Proporción de sujetos que eligen esa respuesta entre los que afirman que escriben voluntariamente con frecuencia.

colaborar nunca en casa y no tener una postura definida con respecto al trato que debe darse a los enfermos de Sida.

En cuanto a los rasgos asociados con *la práctica frecuente de la escritura de cariz reflexivo*, aparecen en primer lugar, por orden de significación en la asociación, algunos de los que destacaban en este mismo sentido para el conjunto de los sujetos estudiados: tener actitudes no marginadoras con respecto a los enfermos de Sida, haber leído más de tres libros por placer, estar bien informado sobre las vías básicas de transmisión de la infección por VIH, considerar muy peligroso tomar cocaína, sentir tensión o nerviosismo con frecuencia y hacer más de dos horas diarias de tareas escolares después de las horas lectivas.

Otros rasgos que aparecen vinculados son estudiar en un centro donde se imparte bachillerato, acostarse tarde en los días lectivos (a las 12 horas de la noche o más tarde), utilizar siempre casco si se conduce una moto y sentir a veces dolor de espalda. Aparece también entre las características significativamente asociadas considerar «regular de peligroso» fumar tabaco, la facilidad para plantear cuestiones preocupantes a los amigos (del mismo sexo o del otro sexo) y mostrar una relativa satisfacción con la vida escolar. En cuanto a los progenitores, el que el padre o la madre hayan estudiado graduado escolar son rasgos también vinculados.

Exploremos ahora con qué está asociada la frecuencia de la escritura voluntaria entre las *chicas*.

En lo que se refiere a *no haber escrito nunca algo voluntariamente*, los rasgos más asociados son no leer nunca libros por placer, sentir siempre confianza en sí misma y haber respondido el cuestionario modelo 1. Además, aparecen como rasgos asociados dejar en blanco las preguntas sobre las áreas temáticas arriba indicadas al caracterizar la nula práctica de la escritura voluntaria con todos los casos estudiados (percepción de la peligrosidad del consumo de drogas, etc.).

Otras respuestas que resultan asociadas, aunque con menor significación, son tener dificultad para manifestar una discrepancia a los amigos, estar muy satisfecha con la propia imagen, sentirse excluida por los compañeros varias veces por semana, ser intimidada en el colegio también varias veces por semana, no saber qué es la seda dental, estudiar 6º de primaria, que la madre no tenga ningún tipo de estudios, no sentir nunca dificultades para dormir y respetar siempre las señales al circular como viandante. Igualmente, que el centro docente esté ubicado en un hábitat semiurbano.

En el otro extremo, la *escritura frecuente* aparece muy vinculada, entre las chicas, con haber escrito como último texto una carta o un diario, así como con haber leído más de tres libros por placer. Igualmente, está muy asociada con tener un buen nivel de información sobre los mecanismos de transmisión del Sida y con adoptar posturas no marginadoras hacia los afectados. El hábito de escribir textos de cariz reflexivo resulta también estrechamente asociado con considerar muy peligroso ingerir cocaína o anfetaminas alucinógenas, así como con la práctica de dos o tres horas semanales de ejercicio físico intenso. Sin embargo, este sector de las alumnas muestra una especial insatisfacción por las clases de Educación Física que reciben en su centro. Estudiar en centros donde se imparte bachillerato y ser hija de padre universitario son también características vinculadas significativamente a la escritura frecuente.

Por último, otras características asociadas son el alto nivel de consciencia del riesgo que entraña no respetar la normativa de seguridad vial al circular en vehículos, así como no haber ingerido nunca drogas no institucionalizadas; también, estar a disgusto con algún aspecto de su cuerpo, sentirse algo obesa, percibirse como bastante sana

y encontrar fácil hablar con las amigas de temas que preocupen.

DISCUSIÓN

Antes de reflexionar sobre los resultados obtenidos, conviene examinar una cuestión preliminar: ¿Merecen nuestra confianza los datos analizados? La muestra es aleatoria, de un tamaño cercano a los 900 sujetos y ha sido elegida entre el alumnado de cinco comunidades autónomas muy dispares entre sí. En cuanto al instrumento, se trata de un cuestionario anónimo respondido por el alumno en su aula, con garantías de confidencialidad. Al presentar el cuestionario al alumno, se ha procurado no utilizar términos que generen deseabilidad social en las respuestas a cualquiera de las cuestiones. En lo que se refiere específicamente a la escritura, la mayoría de los sujetos reconocen abiertamente que nunca o rara vez escriben. Podemos, pues, suponer que las respuestas han sido, por lo general, sinceras. Por otra parte, las preguntas sobre esta materia parecen haber resultado claras e inteligibles a todos los encuestados (al menos, no han sido identificadas como confusas o problemáticas cuando se les ha preguntado al respecto). Finalmente, en las fases posteriores a la recogida de datos, los controles de calidad en la codificación y grabación han sido sistemáticos y, en algún aspecto, exhaustivos (doble grabación de los datos).

El primer objetivo que pretendía este trabajo era examinar la implantación de la práctica extraescolar de la escritura de cariz reflexivo entre el alumnado de 10 a 18 años. Los resultados del estudio muestran que dicha práctica no está generalizada entre el alumnado actual. Tratándose de una conducta cuyo valor educativo está aparentemente asumido de manera generalizada en nuestra cultura, ¿cómo podría explicarse esta situación?

Las prácticas cotidianas que integran los estilos de vida de los sujetos de cualquier población no suelen ser fruto de decisiones razonadas con las que cada persona elija conscientemente desarrollar un cierto hábito y no otro alternativo, tras haber sopesado cuidadosamente los pros y los contras de las diferentes alternativas. Más bien todo parece indicar, como se apuntaba en la introducción, que en el día a día tendemos a practicar aquellas conductas que resultan fáciles de practicar (porque están muy apoyadas por nuestro medio social, al estar prestigiadas o resultar cómodas o baratas de ejercer). Al mismo tiempo, tendemos a dejar de practicar las conductas que resultan difíciles de practicar porque presentan barreras relevantes de cualquier índole (cultural, física o económica). Ello tiende a ser así aunque dichas conductas sean educativas, saludables o ecológicas: no podemos hacer un sobreesfuerzo todos los días, ni exponernos sistemáticamente al desprestigio, salvo que seamos muy peculiares.

Esta perspectiva facilita el análisis de la génesis del problema: si la mayoría de los alumnos apenas escriben voluntariamente, debe de ser porque encuentran muchas barreras y pocos apoyos al respecto.

¿Qué tipo de barreras? Sin el menor ánimo de agotar el tema, lo que además excedería los límites físicos de este trabajo, se apuntan a continuación algunas que podrían estar explicando la limitada implantación de la escritura como práctica cotidiana entre los alumnos actuales.

Es probable que ponerse a escribir *motu proprio* esté poco prestigiado entre los adolescentes. Además, la casi totalidad de ellos vive en contextos sometidos a permanentes estímulos audiovisuales atractivos y dispersantes, lo que dificulta encontrar espacios o momentos de sosiego para disponerse a escribir, o incluso para sentir la necesidad de escribir. Una buena parte de los contextos de desarrollo cotidianos están llenos de ruido, música trepidante o imágenes en movimiento, o las tres cosas al mismo tiempo.

Es cierto que una imagen puede ser motivo de inspiración artística o de reflexión, o fuente de sentimientos intensos que se deseen comunicar. Pero, por lo general, para que ello ocurra se requiere que sea relativamente armónica (como suele ser el caso de una puesta de sol, del mar o del fuego en la chimenea, por ejemplo). La imagen en movimiento rápido y brusco, en especial si está acompañada de sonidos atractivos o penetrantes, acapara forzosamente la atención y dificulta una reflexión sosegada, aunque sea para analizar lo que se está viendo. No se olvide que tanto las películas como los mensajes televisivos dirigidos particularmente a los niños y los adolescentes suelen tener un ritmo muy rápido.

Un sonido también puede ser motivo de inspiración, pero, cuando se trata de ruidos o de músicas estridentes, difícilmente permiten un pensamiento lúcido, reconocer los sentimientos o una comunicación matizada.

La escritura reflexiva requiere sosiego. El ritmo de vida acelerado que predomina hoy en día en jóvenes y adultos, en especial entre los que viven en grandes urbes, tampoco contribuye precisamente al sosiego. El quehacer continuo suele ser alternado con la pasividad del consumo televisivo o, en el caso de los niños y de los chicos, con la práctica frenética de videojuegos. Tanto la televisión como los videojuegos tienden a generar dependencia y, por ello, a constituirse en elementos cotidianos de la vida del sujeto. En la medida en que se implantan progresivamente en el estilo de vida personal, tienden a desplazar otras formas más activas y más interactivas de afrontar la realidad y la vida.

Por otra parte, el auge progresivo del teléfono a lo largo del siglo XX como forma privilegiada de comunicación a distancia ha contribuido a desplazar la fórmula clásica: escribir cartas. Se ha ido perdiendo, pues, una buena fuente de motivación para ponerse a escribir. Nótese que, según los resultados expuestos, las cartas son el tipo de documento más citado como el último texto escrito por aquellos alumnos que escriben con frecuencia. En otras palabras, el deseo de comunicarse con alguien ausente parece seguir siendo la fuente más relevante de motivación para la escritura voluntaria. Sin embargo, hoy en día, el teléfono, el «chateo» y otros procedimientos (como los mensajes telefónicos) están siendo prestigiados y facilitados por el entorno social en el que se desarrollan los actuales adolescentes.

Además de sosiego, la escritura reflexiva requiere motivación. Anticipar resultados atractivos podría ser una fuente de motivación, pero ello implica, por lo general, haber tenido experiencias previas gratificantes en este sentido. Es probable que una buena parte de los alumnos actuales haya tenido pocas experiencias que evidencien cómo al escribir se aclaran las ideas o los sentimientos, o bien puede uno comunicarse con sutileza e intensidad con alguien ausente. Si ello es así, tanto el sistema educativo como el entorno familiar están desaprovechando una buena fuente de motivación para que el pre-adolescente o el adolescente adopten la escritura como medio para comunicarse o para reflexionar.

Para que el escribir resulte fácil y gratificante de practicar, hay que saber hacerlo, con un cierto dominio de la gramática y del léxico. El lenguaje se desarrolla usando el lenguaje. El uso reflexivo de la palabra, en concreto, puede ser estimulado por el ejercicio de cualquiera de sus modalidades. Pero la falta de sosiego comentada antes no parece estar afectando sólo a la escritura, sino también a la lectura relajada y al diálogo tranquilo. De hecho, como se recordará, el rasgo más asociado con no haber escrito nunca, además de ser chico, es precisamente no leer nunca libros por placer; y el rasgo más asociado con escribir con frecuencia, además de ser chica, es haber leído más de tres libros. Se escribe

poco, se lee poco -cuestión que se aborda en otro trabajo- y, probablemente, se dialoga poco con sosiego. Las ocasiones de escuchar atentamente a alguien que domine el lenguaje culto también suelen ser escasas o desaprovechadas. ¿Por qué habríamos de extrañarnos, pues, si una buena proporción de los actuales pre-adolescentes no domina las herramientas que la lengua o las lenguas de su entorno cultural han puesto a su disposición? En suma, esta relativa pobreza lingüística puede ser una barrera relevante a la hora de escribir, lo que llevaría al sujeto a un círculo vicioso de pérdida de capacidades (o de no desarrollo de las mismas) y de pérdida de oportunidades de desarrollarlas.

Además de un buen número de barreras –por lo general, sutiles– que le dificulten el ponerse a escribir con sosiego, el adolescente promedio actual debe de encontrar pocos apoyos efectivos para hacerlo. Si no, difícilmente se explicaría la actual situación. Ello sugiere que, en general, ni el sistema educativo, ni la familia, ni los medios de comunicación están utilizando adecuadamente los instrumentos de los que disponen para potenciar el hábito de la escritura.

En el entorno familiar, los padres y los abuelos suelen haber perdido el hábito de la escritura como vehículo de comunicación o como medio de reflexión, si llegaron a tenerlo. Las razones son las mismas que están afectando a las nuevas generaciones. El ritmo de vida de los progenitores tampoco suele ser tranquilo. La televisión, a su vez, tiende a dominar los espacios privilegiados de interacción familiar y de apoyo intergeneracional. El hogar, por lo general de dimensiones reducidas, es diseñado sin priorizar espacios tranquilos para dialogar, leer o escribir.

Por otra parte, los padres suelen acostumbrar a sus hijos a manejar altas cantidades de dinero de bolsillo y, con ello, estimulan que desarrollen estilos de vida consumistas y poco saludables (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994). A su vez, los horarios de adultos y jóvenes son cada vez menos coincidentes, en especial en lo relativo al ocio en el fin de semana. El que la generalidad de los adolescentes españoles haya desplazado el ocio compartido con los iguales hacia las horas nocturnas del fin de semana está contribuyendo a la pérdida de hábitos deportivos o de estudio por parte de ellos, así como a que se reduzcan las oportunidades de comunicación intergeneracional y a que sea más difícil que practiquen la lectura relajada o la escritura voluntaria.

En el entorno escolar, a pesar de los movimientos de renovación pedagógica, de las reformas educativas desarrolladas en las últimas décadas y del periódico renacer de discursos educativos tendentes a potenciar el pensamiento original y la construcción activa de conocimientos, es probable que las prácticas cotidianas de muchos docentes sigan más orientadas hacia la formación memorística que hacia el pleno desarrollo de las capacidades de los alumnos. Sin duda, hay factores que explicarían esta situación, que con frecuencia no coincide con lo que a los propios docentes les gustaría poder hacer en su trabajo con los alumnos. Pero todo parece indicar que las prácticas educativas imperantes en el sistema educativo no son las más adecuadas para estimular el desarrollo del diálogo reflexivo, de la lectura voluntaria, de la composición de textos inteligibles y originales, del hábito de la escritura y de la oratoria. A su vez, la organización del horario lectivo (multiplicidad de asignaturas, programas apretados, horario intensivo...) permite escasos momentos para reflexionar por escrito.

Con todo ello, el sistema educativo está perdiendo oportunidades únicas de potenciar el hábito de la escritura, salvo excepciones ejemplares. Los talleres de escritura, por ejemplo, podrían ser una práctica generalizada (Lacasa, 2000) y los docentes de todas las materias –no sólo los de Lengua–

deberían asumir como prioridad esencial potenciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos. Enseñar a los alumnos a escribir y hablar correctamente y con fluidez es forzosamente una responsabilidad interdisciplinar, al igual que fomentar el hábito de la lectura. Es lógico que haya un trabajo coordinado de todos los docentes en torno a lo esencial, que es fomentar el instrumento más formidable que tenemos los seres humanos para humanizarnos, para generar y transmitir conocimientos, para encontrar soluciones a los problemas y para insertarnos realmente en la sociedad: el uso correcto del lenguaje.

En cuanto al «entorno mediático», el aumento de la oferta (multiplicación de las emisoras de televisión, incremento de las horas de emisión, etc.) ha contribuido al aumento del consumo y, con ello, a la ruptura o a la no implantación de los hábitos de diálogo y de lectura o de escritura. No es posible reflexionar bajo la lluvia de infinitos anuncios rápidos y muy atractivos o siguiendo películas o programas de ritmo acelerado. En cuanto al hecho específico de escribir, desde los medios de comunicación en general no se está prestigiando que un ciudadano normal o un joven cualquiera sepa escribir; parece propio sólo de los grandes escritores. Además, sutil o abiertamente se está potenciando más el teléfono móvil que la correspondencia epistolar como medio de comunicación entre los jóvenes o entre los jóvenes y los adultos.

El apoyo a los actuales pre-adolescentes y adolescentes desde otros entornos socializadores (más allá del familiar, el escolar o el «mediático») para que desarrollen la capacidad y el hábito de la escritura es escaso o inexistente. Piénsese, por ejemplo, en la crisis o casi desaparición del asociacionismo juvenil, que tradicionalmente ha constituido un contexto favorable a la producción de textos de cariz reflexivo.

Todavía en relación con el primer objetivo, pasemos ahora a examinar un resultado surgido tanto en el análisis bivariable realizado como en el multivariable: las notables diferencias de género existentes en cuanto a la práctica voluntaria de la escritura. ¿Qué podría explicar que entre los chicos el hábito de la escritura esté menos implantado que entre las chicas?

La razón estriba, probablemente, en que los chicos encuentran más barreras y las chicas, más apoyos, en relación con la escritura de cariz reflexivo.

Tradicionalmente se ha sometido a los chicos a un menor control social que a las chicas por parte de la familia. Con ello se ha facilitado que tengan una vida más autónoma y callejera y, al mismo tiempo, una mayor exposición a estímulos dispersantes, en cuanto al estudio se refiere.

Por otra parte, en la actualidad, los chicos sufren una mayor presión que las chicas para jugar con videojuegos, que en general están más concebidos para ellos que para ellas. Además, por motivos que no es posible detallar aquí, leen mucho menos que las chicas.

Todo ello está contribuyendo a una mayor pobreza lingüística entre los chicos y, secundariamente, a una integración escolar más dificultosa. A su vez, en tanto en cuanto la escritura suele ser asociada con lo escolar, el chico que rechace lo escolar tenderá a rechazar la escritura. Además, en la medida en que no haya aprovechado las pocas o muchas oportunidades que la escuela le haya brindado para aprender a escribir, esta actividad le resultará poco atractiva o gratificante.

También tradicionalmente, los chicos han encontrado en nuestro país más facilidades para hacer deporte o ejercicio físico en general, situación que sigue vigente. Las chicas españolas son especialmente propensas al sedentarismo (Mendoza *et al.*, 1997). Sin embargo, habría que profundizar en los resultados del estudio antes de concluir que la práctica deportiva está inversamente relacionada con el hábito de la escritura. Al menos en lo referente a las

chicas, los datos sugieren lo contrario: escribir con frecuencia está positivamente asociado con hacer ejercicio físico intenso.

Las chicas, a su vez, leen más que los chicos, gozan actualmente de mejor integración escolar (MECD, 2002) y parecen más proclives a un mejor uso del lenguaje. Sin excluir razones genéticas, ello puede ser explicado por factores culturales. Entre otros, por el hecho de que tradicionalmente se ha educado a la mujer para que preste más atención al otro, escuche más y dialogue más. No es infrecuente, a su vez, que los modelos femeninos cercanos sean dialogadores. El hecho de sufrir un mayor control social ha contribuido a que esté más tiempo en casa y, por tanto, desarrolle más los hábitos practicables en el ámbito doméstico, como son el diálogo y la lectura. A su vez, ello ha facilitado un mayor dominio del lenguaje y, consiguientemente, una mejor integración escolar.

Pasemos ahora a examinar los resultados obtenidos en relación con el segundo objetivo: explorar la incardinación de la escritura de cariz reflexivo en los estilos de vida de los pre-adolescentes y los adolescentes de nuestro país, así como determinar si está asociada con determinadas características de los contextos educativos y con ciertos rasgos autopercibidos por parte de los propios sujetos.

En cuanto al análisis multivariable realizado con este propósito, puede ser conveniente adoptar tres precauciones para que sus resultados no sean objeto de malinterpretación. En primer lugar, interesa recordar que el que dos respuestas estén significativamente asociadas no significa forzosamente que la mayoría de los sujetos que muestran un rasgo muestren también el otro, o viceversa. En segundo lugar, se trata de asociaciones entre respuestas, no de rasgos de determinados tipos de sujetos; en este trabajo, no se ha hecho una clasificación tipológica de los sujetos estudiados. En tercer lugar, como es sabido, las asociaciones entre dos categorías de respuesta no significan forzosamente que haya algún tipo de relación causal entre las respectivas variables.

Puede arrojar luz recapitular sintéticamente los resultados del análisis multivariable estructurándolos en función de los contextos de desarrollo a que se refieren (o por bloques temáticos). En esta síntesis, que se expone a continuación, aquellos hallazgos que son coherentes con lo esperado en las hipótesis figuran en cursiva. Así también el lector podrá obtener una visión global del respaldo empírico obtenido por las hipótesis.

En cuanto al contexto familiar, la práctica frecuente de la escritura reflexiva resulta asociada *con colaborar diariamente en casa en las tareas domésticas* y también, en el caso de las chicas, *con que el padre haya cursado estudios universitarios*; entre los chicos, con que el padre o la madre hayan estudiado graduado escolar. A su vez, la nula práctica voluntaria de la escritura resulta vinculada *con no cooperar nunca en casa* y *con que la madre no tenga estudios escolares.*

En lo que se refiere al contexto escolar, la práctica frecuente está vinculada con la *satisfacción con la vida escolar y con hacer más de dos horas diarias de «deberes»*, así como con estudiar bachillerato; también, en el caso de las chicas, con sentirse insatisfechas con la educación física que reciben en el centro docente. La nula práctica de la escritura resulta asociada *con no hacer nunca «deberes» escolares, con una gran insatisfacción con la escuela y con tener previsto ponerse a trabajar al terminar el actual nivel de escolaridad.*

En relación con el contexto de los iguales, la escritura frecuente aparece vinculada con la facilidad para hablar con los amigos de temas preocupantes y *con la facilidad para mostrar discrepancias al grupo.* En el polo contrario, la nula práctica resulta relacionada *con la dificultad para manifestar al grupo una opinión divergente*; específicamente entre las chicas, esta nula

práctica está asociada con sentirse excluida por los iguales con frecuencia en el centro docente, así como con ser intimidada con frecuencia.

Con respecto al contexto «mediático», la escritura frecuente está asociada *con la nula práctica de videojuegos*. A su vez, no haber escrito nunca nada voluntariamente aparece vinculado *con ver más de cuatro horas de televisión al día, con jugar al ordenador más de diez horas a la semana y con tener tres televisores o más en casa*.

En cuanto al entorno del barrio o pueblo, la escritura frecuente resulta relacionada con disponer de instalaciones deportivas, mientras que su nula práctica aparece asociada con no disponer de dichas instalaciones, con que el centro docente esté ubicado en un hábitat semiurbano y con que el propio sujeto resida en dicho tipo de hábitat.

En lo que se refiere a los hábitos del sujeto, escribir a menudo tiene vinculación con *haber leído más de tres libros* y con que el último texto escrito voluntariamente haya sido una carta; también, pero sólo entre los chicos, con acostarse tarde en los días lectivos; entre las chicas, con practicar dos o tres horas a la semana de ejercicio físico intenso. Complementariamente, la nula práctica voluntaria de la escritura aparece estrechamente asociada *con no haber leído nunca un libro por el placer de hacerlo.*

En lo relativo a la autopercepción del sujeto, la escritura frecuente resulta asociada con la no aceptación del propio cuerpo y con percibirse algo obeso u obesa (en especial, entre las chicas). A su vez, no escribir nunca queda vinculado con la satisfacción con la propia imagen, con creerse de los mejores de su entorno a la hora de practicar deporte y con sentir siempre confianza en uno mismo (en especial, entre los chicos).

En cuanto a los trastornos psicosomáticos, escribir frecuentemente aparece asociado con sentir nerviosismo con frecuencia y con tener a veces dolor de espalda, mientras que no escribir nunca por propia voluntad resulta asociado con no tener nunca dificultades para dormir.

En lo relativo a las conductas de riesgo y a la percepción de riesgos, la escritura frecuente queda vinculada con el mostrar un *buen nivel de información sobre la infección por VIH*, con considerar muy peligroso ingerir cocaína o anfetaminas alucinógenas, *con tener consciencia del riesgo que implica no cumplir la normativa de seguridad vial* y *con usar siempre casco en motocicleta, así como con el no consumo de drogas no institucionalizadas*. En el extremo contrario, la nula práctica de la escritura de cariz reflexivo aparece asociada *con no usar nunca cinturón de seguridad* y *con no respetar nunca las señales al circular como peatón*; en el caso concreto de los chicos, está también relacionada con no haber consumido nunca vino; entre las chicas, con no saber qué es la seda dental y con respetar siempre las señales como viandante.

Finalmente, en lo que se refiere a las opiniones y actitudes, escribir con frecuencia está asociado con adoptar posturas integradoras con respecto a los afectados por el Sida, mientras que no haber escrito nunca algo voluntariamente está vinculado con no tener una postura definida en relación con estas personas; también, con una especial tendencia a omitir la respuesta en preguntas relativas a ciertas cuestiones indicadas anteriormente.

En general, la mayoría de las hipótesis del trabajo concuerdan con los resultados obtenidos. Es de resaltar que la técnica multivariable utilizada es de carácter exploratorio y «ciego»: no se buscan asociaciones significativas en la dirección o direcciones donde el investigador prevé encontrarlas, sino que se han rastreado sistemáticamente *todas* las posibles asociaciones entre *todas* las categorías de respuesta de *todas* las variables estudiadas y las categorías de la variable que ha sido el foco de este trabajo

(frecuencia de la escritura voluntaria de cariz reflexivo).

Cualquier planteamiento metodológico en el análisis de datos de un trabajo, aunque sea correcto, tiene sus limitaciones. El aquí utilizado también las tiene (por ejemplo, tendría sentido contextualizar estas asociaciones en el marco de un análisis de correspondencias múltiples). Sin embargo, la técnica usada también tiene sus ventajas. De manera eficiente, ha servido para detectar asociaciones significativas que, a su vez, en buena parte han concordado con lo esperado. Otra ventaja es que las hipótesis del investigador no han contaminado las asociaciones exploradas.

La asociación entre escritura *motu proprio* y lectura voluntaria no por ser esperable deja de ser extremadamente relevante. Es una de las asociaciones más significativas de las aparecidas en el análisis multivariable efectuado. Este hallazgo parece ratificar lo tantas veces intuido por los educadores: el alumno que lee poco reduce sus posibilidades de asimilar un léxico rico y fórmulas variadas de expresión lingüística; y viceversa: leer amplía el vocabulario, etc. La interpretación simétrica también parece plausible: quien no vive de vez en cuando la experiencia de bucear en su interior escribiendo, o de comunicar a un amigo sus vivencias o reflexiones en una carta, puede sentirse poco motivado por las narraciones literarias. Por último, también se podría explicar esta asociación bivariable acudiendo a la posible influencia de terceras variables; por ejemplo, que en los hogares donde los padres son más reflexivos se estimula que los hijos lean y escriban. No es el objeto de este trabajo profundizar en esta relación, pero sí ha sido útil constatar que ambas variables están estrechamente vinculadas.

En el caso concreto de las chicas, aparecen algunas asociaciones significativas que no estaban previstas en las hipótesis y que podrían resultar aparentemente absurdas o paradójicas.

Un primer grupo de estas asociaciones vincula la escritura voluntaria con dos rasgos que son hoy en día frecuentes entre las chicas: la insatisfacción con algún aspecto del propio cuerpo y el percibirse como algo obesas (Batista *et al.*, 2000). En tanto en cuanto escribir con frecuencia resulta más propio de chicas que de chicos, es lógico que también aparezca asociado con otros rasgos más frecuentes entre las chicas.

La escritura frecuente aparece también vinculada con un cierto nivel de ejercicio físico intenso (dos o tres horas por semana). Ello también puede resultar coherente, ya que probablemente las chicas más propensas a reflexionar son también las que se hacen más conscientes de la necesidad de practicar regularmente algún ejercicio físico intenso, en un contexto social que no favorece adecuadamente que las chicas hagan deporte u otros tipos de ejercicios físicos intensos (Torre, 1998; Mendoza *et al.*, 1997).

Por último, también en lo referente a las chicas, no escribir nunca está asociado con determinados rasgos que ya en los estudios de la serie ECERS (en 1986, 1990 ó 1994) se observó que eran más frecuentes entre el alumnado de menor edad: estar a gusto con la propia imagen, sentir siempre confianza en sí misma (o en sí mismo), no sentir nunca dificultades para dormir y respetar siempre las señales de tráfico como peatón. En tanto en cuanto la nula práctica de la escritura voluntaria es también más prevalente en el alumnado de menor edad, parece lógico que dichos rasgos resulten asociados con ella.

En lo relativo a los chicos, las asociaciones entre la escritura frecuente y otras variables se pueden englobar básicamente en dos grupos: uno que denota una adaptación escolar relativamente buena (satisfacción con la vida escolar y más de dos horas diarias dedicadas a las tareas escolares

después de las clases) y otro que denota cierta tensión interior (sentir nerviosismo con frecuencia y tener a veces dolor de espalda). El primer grupo de asociaciones concuerda con lo esperado en las hipótesis. El segundo puede sugerir que los chicos que más frecuentemente escriben son los más reflexivos y, por tanto, los más propensos a interiorizar las normas sociales que tienen que ver con el sentido de formarse para ser un adulto capacitado en un contexto social complejo. Consiguientemente, estos chicos tenderían a un mayor nivel de autoexigencia en lo escolar, lo que con frecuencia se traduce en una cierta tensión, además de en una mejor integración escolar.

Resulta lógico que escribir frecuentemente no esté significativamente asociado con practicar deporte en los chicos -entre ellos es relativamente común- y con una buena adaptación escolar entre las chicas, lo que, a su vez, es relativamente frecuente entre ellas. La escritura frecuente ha resultado vinculada a dos rasgos favorables al desarrollo cuando éstos son menos comunes dentro de un determinado género: el deporte entre las chicas y la buena adaptación escolar entre los chicos. En el fondo, más allá de las peculiaridades propias de la situación actual de los chicos y de las chicas, la asociación puede ser la misma: los sujetos que más escriben (probablemente los más reflexivos) son más conscientes de lo que resulta adecuado para el desarrollo (al menos, en cuanto a hacer ejercicio físico o tratar de seguir bien la escolaridad) cuando se desenvuelven en un contexto relativamente desfavorable para ello (porque abundan las presiones hacia la vida sedentaria o hacia la dispersión con respecto a lo escolar, por ejemplo).

En lo que se refiere a los chicos, destaca la asociación con el no cooperar nunca en casa en las tareas domésticas. Ello podría interpretarse en el siguiente sentido: en el actual contexto español, detrás de un chico que coopera en casa suele haber unos padres reflexivos; y viceversa, cuando a un chico se le permite no ayudar nunca en casa, probablemente los progenitores no destacan por su postura reflexiva a la hora de decidir criterios educativos, sino que tienden a reproducir miméticamente estilos educativos parentales imperantes en su medio. En esta interpretación, subyace una idea ya apuntada anteriormente: parece probable que los padres reflexivos tiendan a fomentar rasgos filiales favorables a la práctica de la escritura voluntaria.

Entre los chicos, es de resaltar también la asociación entre la nula práctica de la escritura y no tener una postura definida ante los afectados por el Sida. Una vez más, los resultados sugieren que hay asociación entre escribir textos de cariz reflexivo y tener criterios elaborados ante cuestiones relativamente complejas en el ámbito de las relaciones personales.

Los resultados no han respaldado algunas de las hipótesis planteadas. Por razones de espacio, no es posible analizar aquí a qué puede deberse esta falta de apoyo empírico a dichas hipótesis. Sin embargo, nótese cómo, en la hipótesis «los sujetos que más frecuentemente escriban mostrarán respuestas que denoten mayor reflexividad que el resto», el ejemplo previsto -al valorar situaciones de seguridad vial para las cuales no tienen una respuesta aprendida- no ha salido respaldado por el análisis efectuado, pero, en cambio, sí ha surgido como asociación significativa algo que podría haber servido también de ejemplo para la misma idea: los sujetos que más escriben muestran posturas no marginadoras en relación con los enfermos de Sida.

En conjunto, los resultados del trabajo parecen verosímiles, incluso los no previstos en las hipótesis, aunque algunos no han sido comentados por razones de brevedad. Como es lógico, el lector no tiene por qué compartir todas las interpretaciones que se han ido exponiendo, y más tratándose de una cuestión compleja y apenas investigada. Si este trabajo ha servido para

que se plantee o haga explícita su propia visión del fenómeno, un objetivo adicional que se pretendía al elaborarlo habrá sido alcanzado.

En cuanto a las líneas de intervención que cabría adoptar para reducir este grave problema (la limitada práctica de la escritura de cariz reflexivo), a lo largo del texto se han ido formulando algunas sugerencias. Otras posibles intervenciones son deducibles de forma casi directa del conjunto de hallazgos y reflexiones aportados en el trabajo. Sin duda, se trata de un gran reto colectivo, que debería ser asumido como tal por los educadores, los padres, las autoridades educativas y los propios adolescentes. El primer paso para intervenir efectivamente frente a un problema es comprenderlo en profundidad. Ha sido la intención de este artículo contribuir a ello.

BILIOGRAFÍA

BATISTA FOGUET, J. M.; MENDOZA, R.; PÉREZ PERDIGÓN, M.; RIUS, R.: «Life-styles of Spanish school-aged children: their evolution over time», en FERLIGOJ, A. (ed.): *New approaches in methodology and statistics*. Ljubljana, FDV [Universidad de Ljubljana, Facultad de Ciencias Sociales], 2000, pp. 173-210 (Metodoloski zvezki 15).

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA EL PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS: *Encuesta sobre drogas a la población escolar, 1994*. Madrid, Ministerio de Justicia e Interior, 1995.

KEATING, D. P.: «Adolescent thinking», en FELDMAN, S. S.; ELLIOTT, G. R.: *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1993, pp. 54-89.

LACASA, P.; PARDO, P.; MARTÍN, B.; HERRANZ-YBARRA, P.: «Texto y contexto social: aprendiendo en un taller de escritura», en *Infancia y aprendizaje*, 69-70 (1995), pp. 157-182.

LEBART, L.; MORINEAU, A.; LAMBERT, T.: *SPAD-N*. Saint-Mandé, CISIA.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Las cifras de la educación en España: Estadísticas e indicadores: Edición 2002*. Madrid, MECD, 2002.

MENDOZA, R.: *Concept of healthy lifestyles and their determinants*. Second European Conference on Health Education (Varsovia, 7-9 de junio de 1991). Conferencia invitada. Mimeo.

MENDOZA BERJANO, R.; BATISTA-FOGUET, J. M.; OLIVA, A.: «Life-styles of European school-children: findings of the WHO cros national study on health-related behaviour», en DAUWALDER, J. P. (ed.): *Psychology and promotion of health*. Bern, Hogrefe & Huber Publishers, 1994, pp. 8-20.

MENDOZA, R.; SAGRERA, M. R.; BATISTA, J. M.: *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1994.

MENDOZA BERJANO, R.; BATISTA FOGUET, J. M.; REDONDO GARCIA, E.; SAGRERA PEREZ, M. R.; SÁNCHEZ AYASO, M. P.; SÁNCHEZ GARCÍA, M.; TORRES RAMOS, E.: *La actividad físico-deportiva del alumnado español en el contexto de sus estilos de vida*. 1997. Informe elaborado con ayuda del Consejo Superior de Deportes, Ministerio de Educación y Cultura.

MENDOZA BERJANO, R.; BATISTA FOGUET, J. M.; SÁNCHEZ GARCÍA, M.; CARRASCO GONZALEZ, A.: «El consumo de tabaco, alcohol y otras drogas en los adolescentes escolarizados españoles», en *Gaceta Sanitaria*, 12, 6 (1998), pp. 263-271.

MIRAS, M.: «La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe», en *Infancia y Aprendizaje*, 89 (2000), pp. 65-80.

PLASENCIA, A.; MONCADA, S.: «Reducir los accidentes», en ALVAREZ DARDET, C.; PEIRÓ, S.: *La salud pública ante los desafíos*

del nuevo siglo: informe SESPAS 2000. Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública, 2000, pp. 165-174.

RUIZ PÉREZ, I.; ACEIJAS HERNÁNDEZ, C.; HERNÁN GARCÍA, M.: «Uso de drogas ilegales en España», en CABASES, J. M.; VILLALBI, J. R.; AIBAR, C. (comp.): *Invertir para la salud: prioridades en salud pública: Informe SESPAS 2002*. Valencia, Generalitat Valenciana (Escuela Valenciana de Estudios para la Salud), 2002, pp. 91-112.

TORRE RAMOS, E. *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con área de educación física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 1998.

LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA (FLE)

ALFREDO ÁLVAREZ ÁLVAREZ (*)

Resumen. Las Nuevas Tecnologías forman ya parte de la vida de todos y hemos de integrarlas también en nuestra actividad profesional como enseñantes. Al profesor se le abren, con las TIC, enormes posibilidades de actuación en el aula teniendo en cuenta, además, que se trata de herramientas capaces de motivar al alumno con mucho más vigor que las estrategias convencionales. El artículo hace un recorrido por algunas de las herramientas que ofrece Internet, en lo que se refiere al aprendizaje del Francés Lengua Extranjera: diccionarios *on line*, recursos didácticos, prensa escrita, recursos audio/vídeo (documentos sonoros, radio, televisión...) y una larga lista en la que tampoco faltan los juegos, para terminar con un análisis sucinto de los portales pedagógicos más completos creados en España.

Abstract. New Technologies are part of everyone's life and we have to integrate them too into our professional activity as teachers. Big possibilities for the class are offered to the teacher, taking into account that they are tools capable of motivating the students more than the conventional strategies. The article reviews some of the tools found in the Internet, referred to French as a Second Language: on-line dictionaries, teaching resources, press, audio-video resources (sound documents, radio and television) and a long list including games, to finish with a short analysis of the most complete pedagogical portals created in Spain.

INTRODUCCIÓN

Si la irrupción de las Nuevas Tecnologías en la mayor parte de la actividad humana ha supuesto una modificación radical de conceptos y procesos, la enseñanza, como actividad neurálgica que es, no podía en ningún modo permanecer al margen. La revolución que supone la introducción, en la vida diaria, del ordenador y, más en concreto, de Internet, sólo es comparable a la que supuso la invención de la imprenta en el siglo XV. Estamos, pues, ante un cambio de ciclo, ante una nueva cultura en la que el término analfabetismo adquiere dimensiones de consecuencias desconocidas, con el riesgo cierto de que una parte de nuestras sociedades pueda quedar excluida de este nuevo maná, pero también con la esperanza de que ello no ocurrirá y, por el contrario, el uso del ordenador, además de generalizarse del mismo modo que lo hicieron los procesos de alfabetización convencional, contribuya a acercar a todos

(*) Universidad Carlos III.

Fecha de entrada: 3-3-2004 Fecha de aceptación: 5-4-2004

al mundo de la comunicación global y a disfrutar de las indudables ventajas que ello comporta.

Pero, convencerse de que las Nuevas Tecnologías no son un mero capricho, sino una realidad notoria, es algo muy necesario para una parte de nuestra sociedad que todavía mira el PC como una especie de nuevo invento, lejano y peligroso, de los gitanos de Macondo. Digámoslo, sencilla pero claramente: las Nuevas Tecnologías están aquí, y se van a quedar. Por tanto, lo que procede, sobre todo para un colectivo como el del profesorado, es adaptarse a la nueva situación con el menor temor posible, teniendo en cuenta dos consideraciones:

- Los alumnos llevan ventaja, porque para ellos un ordenador es, sencillamente, un juguete tan familiar como el teléfono móvil que teclean incansablemente.
- Esta constatación, que *a priori*, parece dejar en desventaja al profesor –que debe adaptarse a una nueva y desconocida situación– puede, sin embargo, tener una lectura muy ventajosa si éste consigue entender que siendo el ordenador, como se ha dicho, un juguete, tiene una multiplicidad de usos en el aula que contarán siempre con una aceptación decisiva en el alumno.

Veámoslo de forma más gráfica, ¿a qué profesor de francés, o de cualquier otro idioma, no le seduce tener a mano, en sus clases, cientos de libros, canales de televisión, lector de CD's, radios, videoclips, diccionarios y un etcétera tan largo como cualquiera se quiera imaginar, todo ello en una pequeña maquinita que se mueve al dictado de nuestro dedo índice?

LOS RETOS DEL ENSEÑANTE

El rol convencional del profesor necesita, por tanto, de una readaptación que tome en consideración los nuevos elementos que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación introducen en el aprendizaje. Es decir:

- Internet es una fuente inagotable de recursos, como material real, fichas de actividades o programas informáticos gratuitos.
- El uso de las TIC provoca una gran motivación en el alumno.
- La inmensa mayoría de los alumnos conocen su uso.
- El nivel de identificación del estudiante con estos recursos es muy elevado, lo que contribuye a crear en el aula una dinámica enormemente positiva.
- Por otra parte, las TIC brindan al profesor la posibilidad de intercambiar conocimientos con colegas de otros países, mediante listas de distribución o foros, y de integrarse en proyectos tanto de rango nacional como internacional.

La primera consecuencia de todo ello es que esta situación, al contrario de lo que pudiera pensarse en un primer momento, refuerza el papel del enseñante en la medida en que, al tener muchos más recursos a su alcance, el abanico de posibilidades que se le ofrece se incrementa exponencialmente en función de su manejo de la nueva herramienta.

El problema, por decirlo de alguna forma, consiste ahora para el profesor en dominar el exceso de información, que puede llegar a abrumarle ante la imposibilidad material de abarcar este muestrario de recursos que crece día a día y al que forzosamente tendremos que someter a alguna forma de organización. Cuando uno entra por primera vez –ojos fijos en el monitor y mano segura en el ratón– en el mundo de Internet y, en concreto, en el *maremagnum* de los recursos didácticos que se ofrecen para el aprendizaje de la Lengua Francesa, penetra en

realidad en un gran bazar en el que cada cual ha ido colgando la información que le ha parecido oportuna y la ha organizado de la manera que ha preferido. Al encontrarnos en las fases iniciales, los criterios, como es lógico, no son demasiado uniformes ni obedecen siempre a planteamientos equivalentes, ni en lo que se refiere a la calidad de los recursos utilizados ni en lo que respecta a su idoneidad. En otro apartado de este artículo me referiré precisamente a este aspecto con ejemplos concretos de portales pedagógicos y sus características, con lo cual, por ahora, entraremos en el aspecto que a mi juicio mejor define la tarea del profesor que quiere utilizar las TIC en el aula. Hasta hace pocos años, la información que manejaba el enseñante en el proceso de aprendizaje se componía, básicamente, del libro de texto, el *cahier d'exercices*, de algunas casettes, de audio o de vídeo, revistas, fotos y poco más. Naturalmente, siendo los elementos básicos el libro de texto y las casettes, el profesor no necesitaba intervenir, de la forma tan activa en que lo hará, en la búsqueda y selección de recursos. Ahora se verá obligado a realizar un proceso mucho más meticuloso de filtrado, al estar éstos dispersos en la red. Por tanto, las nuevas (y viejas) funciones del profesor en este sentido consistirán en lo siguiente:

- Búsqueda de la información.
- Selección de la misma.
- Evaluación.

Como se ve, el proceso no difiere de la enseñanza convencional, con la diferencia de que ahora ya no tendremos en nuestro instituto o en nuestra facultad a un comercial de la editorial X que nos presente de forma muy organizada sus tres o cuatro productos, entre los que podremos elegir. En este momento se nos impone un proceso de búsqueda que exige de nosotros, ante todo, el conocimiento de las vías de llegada a esa información. Es verdad que, cuando uno apenas se ha iniciado en esta cuestión, la panoplia de posibilidades que se le aparece es tan considerable que puede provocar un efecto de rechazo con la sensación de que se trata de un mundo inabarcable. Hemos de decir que sólo lo será en la medida en que nuestra capacidad de organización sea mejor o peor. Para ello hay algunos recursos fáciles que nos ayudarán a adentrarnos en este proceloso mundo de lo virtual.

Uno de ellos consiste simplemente en crear un archivo *.doc* en el que vayamos introduciendo las distintas URL's que visitemos y analicemos, añadiéndoles algunas notas ilustrativas. De este modo habremos procedido a poner en marcha nuestra propia base de datos a la que, en poco tiempo, podremos acudir con bastantes garantías. Naturalmente, crear nuestra propia base de datos implica un proceso de doble dirección, que no es otro que el de la selección, necesaria, a la que habremos de proceder antes de introducir una URL más en nuestro archivo. Seleccionar los recursos para la preparación de nuestras clases implica que lo hacemos también para nuestros estudiantes, aunque esta selección no rendirá el fruto necesario sin una evaluación, tanto de los contenidos de cada recurso como de otros aspectos, enormemente importantes, como la presentación, la velocidad de descarga, la visibilidad, los colores utilizados, etc. A este trabajo de selección y valoración nos pueden ayudar enormemente las *grilles d'analyse,* que podemos encontrar en algunas *webs*. No hay un modelo mejor que otro, a mi juicio, porque todas sirven en función de las necesidades de cada cual. Una propuesta sencilla, pero eficaz, la hace Thierry Perrot *(http://www.polarfle.com/)*:

1. *Présentation*
2. *Analyse de l'interface*
3. *Analyse pédagogique*

1. Présentation

1.1. Site

Nom du site	
Adresse (URL)	
Description	
Pour quel public	
Date de création	
Mise à jour	

1.2. Langue de l'interface

Français	☐
Autre:	☐☐_____

1.3. Activités proposées

Rallye	☐
Exercices	1[1]QCM ☐
	1[2]Champ texte ☐
	1[3]Menu déroulant ☐
	1[4]Glisser déposer ☐
	(5)1[5]Cliquer ☐
Jeux	☐
Liens	☐
Chat	☐
Forum	☐
Son	☐
Vidéo	☐
Texte	☐☐Type :
Hypertexte (vocabulaire)	☐
Téléchargement	☐

2. Analyse de l'interface

2.1. Contenu

Contenu	**Passable**	**Bien**	**Excellent**
Page d'accueil explicite			
Objectif pédagogique clairement identifié			
Logique de l'organisation des activités			
Pertinence des ressources			
Qualité de la langue			
Consignes clairement décrites			
Illustration pertinente			
Lisibilité des textes			
Qualité des images			
Liens pertinents			

2.2. Navigation

Navigation	**Passable**	**Bien**	**Excellent**
Facilité de navigation			
Compréhension des boutons (mnémonique)			
On trouve facilement l'information désirée			
Table des matières et structure cohérente			
Rapidité de chargement			
Téléchargement de certaines applications			

3. Analyse pédagogique

3.1. Exercices structuraux

Exercice	**Passable**	**Bien**	**Excellent**
Traitement des erreurs			
Diversité des exercices			
Exercices pertinents			
Facilité d'emploi			
Consigne claire			
Ajouts (son / vidéo ...)			

3.2 Activités ludiques

Exercice	Passable	Bien	Excellent
Intérêt			
Facilité d'emploi			
Consigne claire			

[1] Questions à choix multiples. L'apprenant doit sélectionner la bonne réponse en cliquant sur une case à cocher.
[2] L'apprenant doit taper sa réponse dans un champ.
[3] L'apprenant doit sélectionner sa réponse dans une liste qui se trouve dans un menu.
[4] Exercice de «Drag'n Drop» L'apprenant doit sélectionner un objet et le placer au bon endroit.
[5] Exercice de «Clic and Play» L'apprenant doit cliquer sur une zone pour répondre à une question.

En cualquier caso, la *web http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles2.html* dispone de una oferta interesante con diferentes modelos de *grilles d'analyse.*

Pero, el proceso de aprendizaje con las TIC queda cojo –todos lo sabemos– si no nos adentramos en lo que tiene de novedoso y de atractivo para el estudiante. Más arriba se ha mencionado su gran poder motivador –a veces, podríamos decir, también hipnótico–. El ordenador y sus múltiples elementos, entre ellos el correo electrónico y los chat, como el *Messenger,* son algo a lo que los jóvenes se sienten especialmente apegados. De hecho, uno de los hábitos de cualquier muchacho consiste en «verse» en el *Messenger* con los mismos compañeros con los que ha pasado una gran parte del día. ¿Por qué no aprovechar ese gregarismo, por ejemplo, utilizando el chat citado, u otro –que puede crear el propio centro– para entrar en contacto con jóvenes francófonos con los que practicar el idioma? Lo mismo podríamos decir del correo electrónico, tan apasionante para ellos como los mensajes SMS.

Pero, al lado de este elemento neurálgico, las TIC presentan también la enorme ventaja de liberar al profesor de la necesidad de intervenir casi en el cien por cien del proceso de aprendizaje, posibilitando una optimización de la autonomía en el alumno. No olvidemos que la mayor parte de los recursos que ofrecen son autocorrectivos, con lo cual, si enseñamos al estudiante a manejarse con ellos, estaremos sentando los cimientos para lograr un estudiante más autónomo, capaz de impulsar su propio autoaprendizaje.

ALGUNAS CLAVES

Enseñar un idioma, o cualquier otra materia, mediante el uso de las TIC, implica trabajar con un *itinerario,* en el que el profesor habrá establecido, o bien las URL's sobre las que va a trabajar, o bien la tarea que va a desarrollar, o ambas cosas, que es lo más aconsejable. Y ello principalmente por dos razones: la primera, porque la propia mecánica del uso de la informática implica procesos rápidos y, si el estudiante se encuentra de pronto con su tarea terminada y sin otra que la continúe, en la mayor parte de los casos le faltará tiempo para ver su correo o para visitar cualquier *web* que no tenga necesariamente relación con su asignatura. Dicho de otro modo, la misma concentración que pondrá en la tarea que le encomendemos, la tendrá también para escapar cuando lo considere necesario. La segunda razón es de índole más doméstica, si el profesor no tiene perfilado con exactitud el trabajo que va a desarrollar, la posibilidad de perderse en cualquier *web* es

muy alta, y puede resultar enormemente desagradable no saber muy bien qué hacer con toda una clase esperando a que el profesor *se dépanne*.

En todo caso, el itinerario, que se pasará a los alumnos fotocopiado si no se dispone de un soporte *web* del que puedan tomarlo, resultará de gran utilidad, porque permite además fijar con bastante exactitud los tiempos para cada recurso.

Tres elementos nada desdeñables en una clase con ordenadores son, por una parte, la disposición de los mismos, el número de que se dispone con respecto a los de alumnos y la colocación de éstos. Personalmente, prefiero una disposición cercana a la clase convencional, en filas, que permite que los alumnos puedan copiarse, por decirlo de alguna manera, ya que el efecto comparación puede resultar estimulante, sobre todo para aquellos estudiantes cuyo nivel de comprensión de la informática sea más bajo. Obviamente, si pretendemos hacer un examen con una distribución así, habremos de tenerlo en cuenta a la hora de diseñarlo.

Con respecto a la colocación de los alumnos, suele resultar muy eficaz, al contrario de lo que podría parecer a primera vista, que se sienten dos por cada ordenador, siempre que el nivel de manejo de la informática no sea dispar e impida el intercambio. Esta situación contribuye a establecer colaboraciones e interacciones de gran eficacia, consultándose, intercambiando opiniones, haciendo comentarios que, en definitiva, producirán mejores resultados.

HERRAMIENTAS BÁSICAS

- Un recurso necesario, por las fabulosas dimensiones de Internet, son los *buscadores*. El buscador es una herramienta que hay que venderle al alumno, en la medida en que le ayudará a ser más autónomo frente a la utilización de Internet, al tiempo que permitirá al profesor encargarle trabajos de búsqueda de documentación en los cuales deberá utilizar obligatoriamente el francés, lo que le forzará a practicar principalmente la comprensión escrita. Sobre ellos, conviene señalar que, en los procesos de búsqueda, si escribimos el signo + delante de una palabra, el motor de búsqueda encontrará aquellas páginas que la contengan obligatoriamente. Igualmente, si buscamos una frase será necesario escribirla entre comillas para que el buscador seleccione exactamente lo que hemos marcado. Estos son algunos de los más utilizados:

  - *Google: http://www.google.fr*
  - *Yahoo: http://www.yahoo.fr*
  - *Wanadoo: http://www.wanadoo.fr*
  - *Bonjour:* Lista de buscadores franceses: *http://perso.infonie.fr/ponspuch/Recherchefr.htm*
  - *Big Foot France: http://fr.bigfoot.com*
  - *Clic Net: http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/index.html*
  - *Voilà: http://www.voila.fr*

  De ellos, señalaremos algunos que ofrecen alguna característica singular. *Google*, por su potencia y rapidez, en el enlace *Répertoire* ofrece un amplio menú por temas que puede ser enormemente útil, al igual que ocurre con *Yahoo*. *Bonjour* es en realidad una lista de buscadores franceses bastante exhaustiva, desde *Gal@rt,*, único web dedicado a las bellas artes, que presenta la actualidad de exposiciones en Francia, hasta *Sssplash*, buscador para niños de 7 a 14 años. Por otro lado, *Clic Net*, de la Universidad Swarthmore, es un buscador específico de recursos didácticos de francés, para estudiantes y profesores.

- El *diccionario* es otra de las herramientas necesarias e imprescindibles en clase de FLE. En la red podemos encontrarlos *monolingües* como *http://www.tv5.org/TV5Site/*

lf/langue_francaise.php, en el web del canal de televisión TV5. No faltan los diccionarios de terminología, como *http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp* publicado por *l'Office Québecois de la Langue Française*, ni los de sinónimos, como *http://elsap1.unicaen.fr/cherches.html*, publicado por la Universidad de Caen. En el apartado de los diccionarios multilingües Eurodicautom (*http://europa.eu.int/eurodicautom/Controller*) base de datos de la Unión Europea, es el más completo ya que ofrece versiones de todos los idiomas oficiales de la Unión.

- No pueden faltar tampoco *los diccionarios de conjugación,* como *http://www.leconjugueur.com/* publicado por Brewalan Le Drû, el cual ofrece características que lo hacen bastante atractivo, tanto para alumnos como para profesores, por su rapidez y manejo; basta con escribir un verbo y hacer clic en el espacio correspondiente a *conjuguer*. La Universidad canadiense de Alberta, por su parte, ha publicado *Le Devoir Conjugal* (*http://www.pomme.ualberta.ca/devoir/*) con ejercicios incluidos, aunque algunas peculiaridades idiomáticas canadienses contribuyen a que podamos encontrar sorpresas.

Una vez conocidos los elementos de base para que los alumnos puedan desarrollar algunas estrategias por sí solos o, mejor, una vez que el profesor haya podido trabajar con ellos las distintas posibilidades de búsquedas y sepan dónde acudir para resolver los problemas con los que se puedan encontrar, tanto a nivel de léxico como de comprensión verbal, estaremos en condiciones de pasar a la fase siguiente, que no es otra que la de trabajar la comprensión y expresión escritas por un lado, y la comprensión y expresión orales, por otro.

Tanto en el primer caso como en el segundo, hemos de tomar en consideración, ya de entrada, una aportación indudable que produce el trabajo con las TIC en el terreno de la ortografía. Dicha aportación se deriva precisamente del hecho de que, al programar cualquier ejercicio autocorrectivo, el programador lo hace introduciendo, obviamente, la respuesta correcta de acuerdo con la norma ortográfica. Ello quiere decir que, tanto en los ejercicios en los que el alumno se ve obligado a escribir una respuesta como en aquellos en los que despliega un menú, como en cualesquiera otros, la ortografía adquiere un sentido que hasta ahora no ha tenido, en la medida en que el programa de que se trate no aceptará otra respuesta que la correcta. Naturalmente, eso lleva al estudiante a vincularse más estrechamente con la ortografía, prestando atención a aspectos que en otros momentos no consideraba tan esenciales, como el tipo de acento, la diptongación, etc.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Ya me he referido al hecho de que, en el proceso de búsqueda, selección y evaluación de recursos, hemos de considerar algunos aspectos de los *webs* con los que trabajemos, enormemente importantes si deseamos no eternizarnos ante el monitor del ordenador. Estos aspectos son de índole diversa, pero de ellos señalaremos tres: el contenido, la facilidad de navegación y los ejercicios estructurales.

En el primer caso, el contenido representa un elemento nuclear de cualquier página. Dentro de este apartado, el objetivo claramente identificado y la lógica de la organización de las actividades, si son los adecuados, nos serán de mucha utilidad para no perdernos. Por supuesto que otros elementos como unas consignas descritas con claridad, una facilidad de lectura (tipo, cuerpo de letra y fondo adecuados), junto

con una buena calidad de las imágenes, ayudarán a que nuestro paso por la w *eb* en cuestión no resulte efímero. Si a ello le añadimos una buena velocidad de descarga, una buena distribución visual de los elementos, una facilidad para encontrar la información que buscamos y una estructura coherente de las diversas materias tendremos, en definitiva, una herramienta útil, rápida, precisa y ante todo rentable en términos de aprendizaje, tanto para el profesor como para los alumnos.

Desde esta óptica, me referiré a los diversos recursos lingüísticos, presentes en portales que ofrecen la confianza de haber superado un proceso de selección necesario. Así, en lo que se refiere a *gramáticas* en las que encontrar una gran base de ejercicios para trabajar, la Escuela Azurlingua (*http://www.bonjourdefrance.com/index/indexjeu.htm)* de Niza en Francia propone una página con recursos clasificados hasta cuatro niveles (*Débutant, Elémentaire, Intermédiaire et Avancé*), con ejercicios imaginativos, entre los que no faltan los recursos audio, junto con juegos y otras actividades. Todo ello para trabajar tanto las diferentes estructuras gramaticales, como el léxico, la comprensión oral y escrita o los giros idiomáticos, en un entorno de fácil comprensión. Otro tanto ocurre con *Les Editions Didier (http://www.didieraccord.com/Accord1/dossier1/)*, que presentan un *web* en el que, con una distribución en dos niveles y cuatro tipos de actividades, hacen un recorrido coherente por la mayor parte de las estructuras gramaticales en un entorno comprensible, rápido y con un excelente tratamiento de los distintos temas. Igualmente, la Universidad Swarthmore de EEUU (*http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html#anchor.grammaire),* agrupa por temas más de 400 recursos pedagógicos virtuales. A pesar de una distribución del espacio que podemos calificar como clásica, el conjunto resulta bastante comprensible, de fácil utilización y eficaz en cuanto a los resultados.

El *correo electrónico* es una herramienta indispensable que permite una comunicación global e inmediata. El uso del correo ha introducido un nuevo interés en los jóvenes por el placer de la escritura. Los hay gratuitos, que se pueden abrir, por ejemplo en *www.yahoo.es* o en *www.hotmail.com*. En ambos casos se trata de correos de tipo *web mail* con los que hay que trabajar mientras estamos conectados a la red. Para el profesor, el uso de *Outlook* puede ser más aconsejable, en la medida en que puede trabajar con el programa, abriendo carpetas con las direcciones de sus alumnos, etc. sin tener que conectarse. En cualquier caso, cuando se inicia una comunicación con el alumno por medio de esta herramienta, éste lo asume con toda naturalidad ya que le ofrece privacidad (algo muy necesario para muchos estudiantes en su relación con el profesor), confianza y cierta inmediatez. Una pequeña advertencia, en función de determinadas condiciones (cercanía del profesor, estímulo a utilizar el correo por parte de éste, períodos de exámenes) muchos estudiantes verán en esta forma de comunicación una posibilidad de resolución personal de dudas y problemas con la asignatura. Será necesario en ese caso proceder a una mínima regulación de la comunicación (estableciendo, por ejemplo, objetivos y principios básicos) so pena de que el profesor pueda llegar a ver colapsado su correo con preguntas que muy bien puede resolver en clase. En todo caso, como herramienta, el correo parece estar llamado a adquirir una gran relevancia en el proceso de aprendizaje, no solamente a través de la comunicación estudiante-profesor sino también, si éste último lo estimula, para establecer contactos con jóvenes francófonos con los que mantener una correspondencia que puede potenciarse entre distintos centros de enseñanza a nivel institucional.

PARTICIPACIÓN EN FOROS DE DEBATE Y LISTAS DE DISTRIBUCIÓN

Los foros son grupos de discusión, es decir, espacios de conversación entre internautas que comparten puntos de interés. Cada visitante del foro puede dejar un mensaje y todo el mundo puede plantear preguntas, impulsar un debate o aportar una respuesta. En estos sitios, los estudiantes entran en contacto con el argot, vocabulario y expresiones de uso corriente de los jóvenes franceses. En el portal FLENET pueden encontrarse varios foros, dirigidos tanto a estudiantes como a profesores: http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/forumflenet.htm#forum. Igualmente, la Escuela Oficial de Idiomas de Hellín, (http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/foro.htm), propone un foro, que coordina Carmen Vera, en el que los estudiantes intercambian informaciones, materiales, hacen sugerencias, etc.

Las listas de distribución representan una forma de comunicación, entre profesionales, en este caso, que da lugar a un intercambio de informaciones de todo tipo, vinculadas con el tema de que se trate. En el caso del Francés Lengua Extranjera, una buena lista la encontramos en *http://listserv.rediris.es/archives/flenet.html* .

PRENSA ESCRITA

Los diarios y las revistas *on line* proporcionan información de actualidad con material gráfico que el alumno puede imprimir y sobre el que se puede trabajar. Todos los diarios franceses de tirada nacional pueden consultarse en Internet y, por tanto, son susceptibles de ser utilizados como material didáctico en función de las necesidades y deseos de cada profesor. En *http://www.lemonde.fr* encontramos el diario *Le Monde,* en el que, además de la información más actual, en su buscador se pueden encontrar artículos e informaciones de semanas o meses anteriores con los que trabajar. Además, en la sección *Articles recommandés par les internautes du Monde.fr,* ofrece igualmente una selección de artículos considerados especialmente atractivos por los lectores, entre los que siempre se encuentra alguno que pueda tener un interés para nuestros estudiantes. Los títulos de portada, por otra parte, pueden resultar enormemente atractivos si consideramos que se trata de un lenguaje *percutant,* con flashes rápidos que pueden estimular más a los estudiantes. Dependiendo de su nivel, esta posibilidad puede motivarles más que entrar en la comprensión de un artículo periodístico más extenso. En la dirección dirección www.*liberation.com* encontraremos el diario *Libération,* y en *www.figaro.fr, Le Figaro.*

Una vía de búsqueda de interés en nuestros estudiantes puede constituirla la información deportiva, que podemos encontrar en *L'Équipe (http://www.lequipe.fr/).* Teniendo en cuenta que cada día que pasa, la información, tanto general como deportiva, es más internacional, el caso de esta última presenta algunos puntos de indudable interés ya que, casi diariamente, el fútbol en concreto produce informaciones que los alumnos considerarán sin duda de gran relevancia. Naturalmente, esto no ocurrirá con la mayoría de las alumnas, con lo que habremos de cuidar el tratamiento para no desmotivar a una buena parte de nuestros estudiantes. El diario *Ouest-France (http://www.france-ouest.com/)* además de la información propiamente periodística, ofrece una visita virtual en la que pueden verse las distintas fases de confección de un diario. Igualmente, en el enlace *Ouest-France école,* el diario ha desarrollado una serie de actividades pedagógicas para trabajar en clase, con material, propuestas, fichas, etc.

El capítulo de revistas no es menos atractivo, con la diferencia de que, en este caso, nuestra propuesta de trabajo irá más orientada a elementos visuales, ya que la

propia estructura de estas publicaciones exige un tratamiento de la imagen más intenso que los diarios. *Paris-Match (http://www.parismatch.tm.fr/)* es un buen ejemplo con gran cantidad de contenido gráfico. Siempre en función del nivel de nuestros grupos, *Le Nouvel Observateur (http://www.nouvelobs.com/)* es un buen exponente del tratamiento de la información.

RECURSOS AUDIO/VÍDEO

Radio

La radio es un recurso con enormes posibilidades de explotación. No debemos olvidar que prácticamente todas las estaciones tienen acceso a través de Internet, en directo; algunas de ellas ofrecen la posibilidad de descargar programas, informativos, etc., es decir, que nos encontramos con un elemento que, si sabemos explotarlo, indudablemente nos rendirá grandes frutos. El tipo de actividad que podemos proponer con la radio es variado, desde escuchar las noticias (todas las *webs* de radio tienen enlaces para escuchar en directo, *écoute en direct* o *écoute live*), escuchar música (la oferta de FM es tan variada como en España) o, como ya se ha dicho, descargar programas, ya sean informativos, entrevistas, etc. Si las posibilidades técnicas lo permiten, se puede incluso trabajar escuchando una cadena musical, algo que ayuda a que el ambiente sea *un peu plus décontracté.*

En todo caso, la oferta es muy rica, y va desde las cadenas generalistas hasta las radiofórmulas pasando por las emisoras de información permanente. *France Inter (http://www.radiofrance.fr/chaines/france-inter01/direct/)* incluye en su programación una oferta musical de gran actualidad. Con *France Info (http://www.radiofrance. fr/)* se podrá trabajar con las informaciones, y RFI (*http://www.rfi.fr/*) plantea varias posibilidades de explotación. En el enlace *Audio à la carte* se pueden escuchar o descargar (en *Real Player* o en *Windows Media*) entre 30 y 40 informativos de 30 minutos. Igualmente, en *Lire, écouter, apprendre* se encuentran hasta diez recursos pedagógicos para trabajar en clase, desde cursos *on line*, hasta un diario en francés fácil, pasando por ejercicios de perfeccionamiento del francés, además de otros de enorme interés. Por su parte, RTL, en *Les chroniques de RTL*, ofrece la posibilidad de escuchar unas cuantas crónicas al tiempo que se visualiza el texto. En lo que respecta a las emisiones de FM, éstas plantean algunas diferencias con respecto a las cadenas generalistas. La primera de ellas, obviamente, es la música, un medio del que los profesores conocemos muy bien su capacidad de sugerencia. Las emisoras de FM, en general, hacen un tratamiento diferente de la estética de sus *webs,* atendiendo a sus jóvenes radioyentes. *Radio Nostalgie* es una radiofórmula por la que pasan los éxitos musicales de los últimos treinta años, tanto en Francia como en otros países. Una parte de esos éxitos, que podría estar en torno a un 30%, son temas de origen inglés, español o de otros países, el resto es francés. En cualquier caso, es probable que esta emisora guste más a profesores que a alumnos. Estos últimos necesitarán probablemente de un poco más de contundencia, la que puede dar NRJ –nótese la fonética, En-er-gie– (*http://www.nrj. fr/*) con listas de Hits, noticias, novedades (algunas de ellas pueden escucharse o ver el correspondiente videoclip), juegos, etc.

Documentos sonoros

Hay *webs* que combinan el documento sonoro con el documento escrito. Ofrecen una buena herramienta, con bastante versatilidad a la hora de trabajarlas en el aula. En el *web http://www.archivox.com/* podemos encontrar extractos de autobiografías, cuentos, cartas, fábulas, pensamientos, poesías, novelas, viajes... con la posibilidad

de escuchar visualizando el texto. El *web http://bonnesnouvelles.ifrance.com/bonnesnouvelles/* también ofrece una amplia selección de documentos sonoros. Para aquellos profesores a los que la música ofrezca grandes ventajas, la página *http://www.paroles.net/* es probablemente el mayor espacio de letras de canciones, con unas posibilidades de búsqueda muy fáciles.

Otro tipo de actividades propone *Presses Universitaires de Grenoble, (http://www.polarfle.com)*, con ejercicios a partir de un texto, en los que se practica la comprensión, la gramática y el vocabulario, todo ello mediante la utilización de recursos audio y texto. En la dirección *http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/dicteacti.html* se puede trabajar con dictados sencillos autocorrectivos, y en *http://www.tv5.org/TV5Site/lf/langue_francaise.php, La dictée de Bernard Pivot* es un excelente ejercicio que permite escuchar varios dictados a un ritmo no demasiado duro para los alumnos, con la particularidad de que dispone de dos posibilidades de actuación, una, por secuencias y otra el dictado completo.

Televisión

El mundo audiovisual ofrece sin duda un enorme atractivo por lo que tiene de sugerencia entre la imagen y la palabra. Algunos canales de televisión se han dado cuenta de ello y se puede disponer *on line* de grabaciones de programas con los que trabajar tanto en lo que respecta a contenidos como a partir de las imágenes. TF1 (*http://www.tf1.fr/*) ofrece sus informativos en diferido, segmentados de forma que pueden verse en versión íntegra o por temas. En todo caso, aparecen en el *web* prácticamente al mismo tiempo que su emisión en directo. Además ofrece, entre otros recursos, una red de *webcams* por toda Francia. TV5, por su parte, ofrece un *web www.tv5.org* con una información clara, concisa y atractiva, prestando una atención especial a la enseñanza del Francés Lengua Extranjera, ya sea colgando un diccionario multifunciones de Lengua Francesa, entre los que se cuenta un diccionario de sinónimos, otro de conjugación, el ya mencionado Dictado de Bernard Pivot, además de juegos, o ya sea abriendo el espacio *enseignants,* donde podremos encontrar todo tipo de material didáctico adaptado al estudio del Francés (fichas pedagógicas de las emisiones, recursos pedagógicos, conceptos pedagógicos, documentos para descargar...).

JUEGOS

Todos los profesores sabemos de la capacidad de seducción de los juegos y conocemos, quien más, quien menos, las publicaciones que hay en el mercado. Internet representa, también en este sentido, una innovación en la medida en que la estrategia del juego varía con respecto a cualquier otra. El alumno juega aquí «contra» la máquina en la medida en que debe medirse con ella si desea ganar. Habrá que decir, entonces, aunque resulte reiterativo, que lo lúdico resultará más motivante en la medida en que el juego sea más creativo. El sitio *http://site.ifrance.com/jaser/nvexerc.html* presenta más de cincuenta para ejercitarse con la gramática en los que su autor ha demostrado una gran destreza e imaginación. *El Conseil National de la Langue Française*, en la página *http://www.sdv.fr/orthonet/pages/jeux.html,* propone *Les jeux d'Orthonet,* clasificados en *Des jeux faciles, Des jeux instructifs, Des jeux variés, Des pièges, des énigmes et du métalangage.* Cada uno de los apartados contiene veinte juegos, excepto el último (*Des pièges, des énigmes et du métalangage*) con diez, en los que se trabaja la gramática desde diferentes ópticas. Los partidarios de los juegos de mesa, podrán encontrar la oca (con *les*

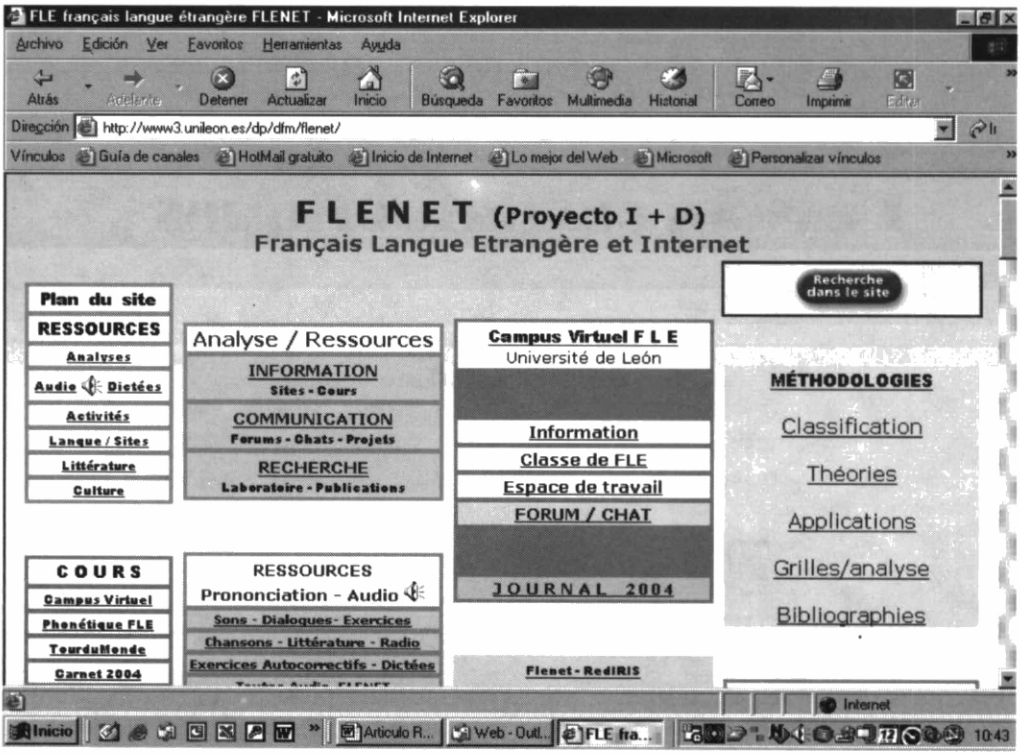
saisons) en *http://www.chez.com/jeudeloie/HTML/jeu.html*; y en *http://jeudeloie.free.fr/intermediaire/pronrel/oie.html* también la oca con los pronombres relativos. El sitio *http://www.polarfle.com/crime/crimedeb.htm* propone una actividad lúdica, original y creativa en torno a la investigación de un crimen.

ADEMÁS

Éste es un esbozo de los recursos que ofrece la Red en general en el campo de la enseñanza, pero no son todos ni el campo está agotado. Podemos mencionar, aunque sea de pasada, otros como la *videoconferencia* (hay centros de enseñanza franceses con los que podremos conectarnos), los *proyectos de escritura*...

PORTALES PEDAGÓGICOS

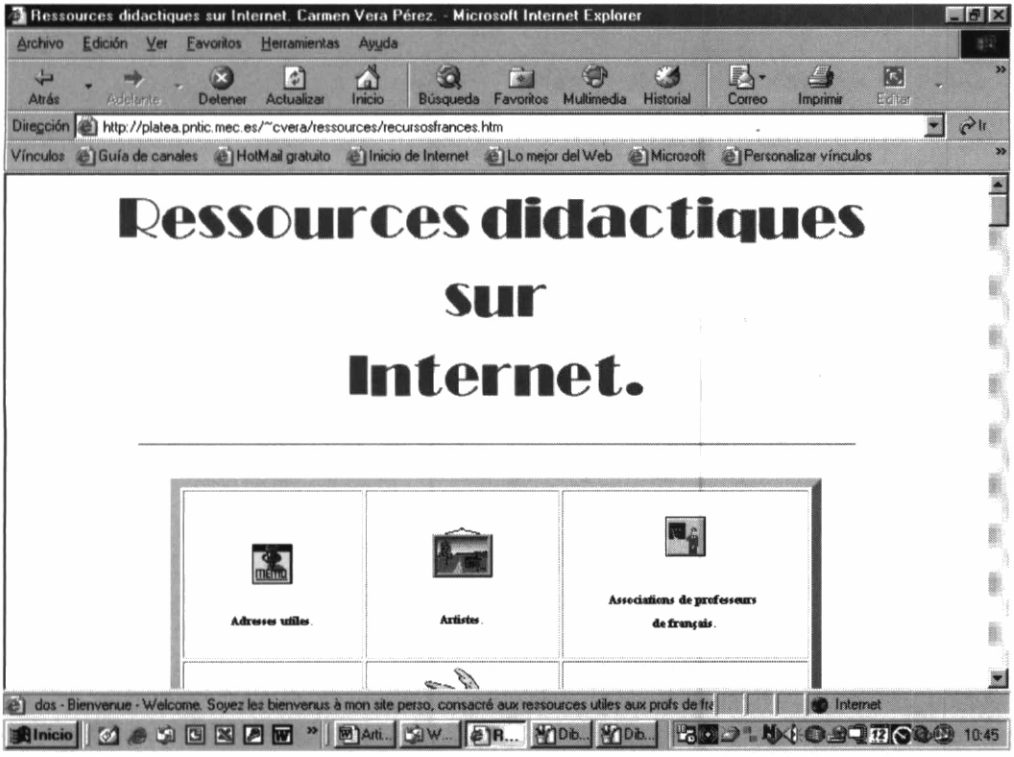
Son muchos los portales dedicados a la enseñanza del Francés Lengua Extranjera, en España y en otros países. Las universidades canadienses, y algunas estadounidenses, parecen haber tomado la iniciativa desde hace años, con un concepto de *web* visual, con calidad de contenidos en general. También algunas universidades y centros de enseñanza franceses, cómo no, se han subido al carro de las TIC. En algunos casos, hay profesores que están llevando a cabo una labor entusiasta de difusión de recursos de la Lengua Francesa, Nicole Amann en la página *http://bonnesnouvelles.ifrance.com/bonnesnouvelles/* y Thierry Perrot (*http://www.polarfle.com/*) y en *http://lexiquefle.free.fr/* son un buen ejemplo de ello. En España se mantiene, a



Portal FLENET (Mario Tomé)

mi juicio, un buen nivel en cuanto a contenidos y páginas. El portal FLENET (*http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/*) de la Universidad de León creado por Mario Tomé, es un portal esencial en el campo de la investigación sobre Nuevas Tecnologías en aprendizaje del Francés. Uno de sus elementos significativos es el Campus Virtual FLENET, es decir, una plataforma de trabajo colaborativo (BSCW) que permite la realización de cursos y actividades pedagógicas de forma presencial o a distancia. Representa, indudablemente, una gran aportación al estudio del francés. Metodologías, cursos, modelos de análisis, fonética, publicaciones, bibliografías, información sobre otras páginas, lista de distribución FLENET, todo eso y más se puede encontrar en este portal, declarado Proyecto *I + D* en octubre de 2003.

La Escuela Oficial de Idiomas de Hellín (*http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/recursosfrances.htm)*, en la página creada por Carmen Vera, es otro portal imprescindible en lo que se refiere a recursos, con la ventaja de que un caudal nada desdeñable de la información se ofrece clasificada por niveles, con recursos sonoros y visuales. Al igual que FLENET, el portal cuenta con un buscador interno y en el enlace *Ressources didactiques sur Internet* (en dos versiones, una más amplia y otra más ligera) se presentan contenidos lingüísticos, culturales, de civilización, vocabulario y un largo etcétera en el que destaca, por su originalidad, la propuesta de utilización del karaoke. Siendo un dato aparentemente anecdótico, resulta sin embargo muy innovador, estimulante y enormemente motivador para los alumnos.



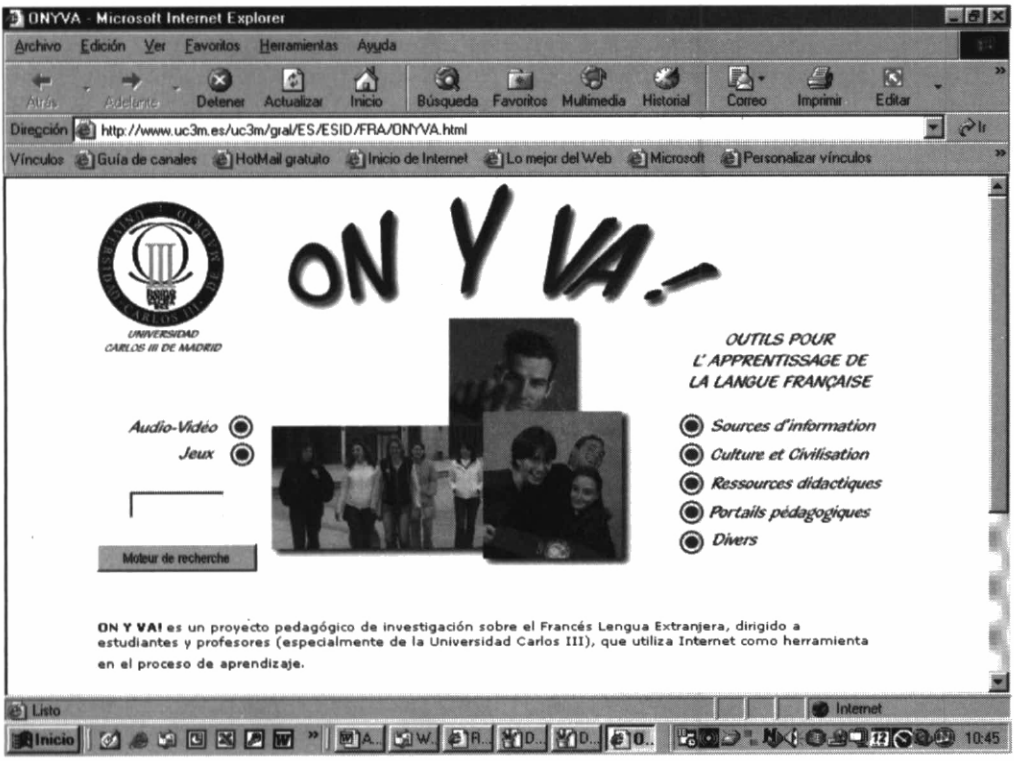
Página de recursos de francés de la Escuela Oficial de Idiomas de Hellín (Carmen Vera)

El portal *http://www.xtec.es/~sgirona/fle/links8lf.htm,* creado en 1996 por Sadurní Girona y alojado en el *web* de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, es otro de los grandes portales españoles. De consulta para profesores y alumnos, pero sobre todo para los primeros, la idea de su creador parece haber sido la de agotar todas las posibilidades en la concentración de contenidos de manera organizada, concisa y, sobre todo, extensa. *Gramáticas, Ejercicios interactivos, Diccionarios, Organismos franceses y francófonos, recursos y explotaciones pedagógicas para la clase de* FLE, *Alojamiento de páginas web, Intercambio de correspondencia...* son algunos de los temas que tienen puntual tratamiento en el *web.*

Por último, ONYVA *(http://www.uc3m.es/onyv)* portal de la Universidad Carlos III de Madrid, creado por el que suscribe, representa un intento por tratar el elemento didáctico mediante la utilización de una iconografía y una distribución de la información que permitan, no sólo a los enseñantes sino también y muy especialmente a los alumnos, un acceso fácil, un entorno sin sobrecargas y una información complementaria comprensible. Así, en la página de inicio se han dispuesto siete entradas exclusivamente, cada una de ellas identificando un concepto (*Sources d'information, Culture et Civilisation, Ressources didactiques, Portails pedagogiques, Audio-Vidéo, Jeux, Divers)* que lleva a una página con una distribución de contenidos en forma de tabla con cuatro elementos de información: *tema, referencia descriptiva* sobre el contenido y la autoría del enlace, *nivel* (1, 2 y 3) y una *indicación sobre el interés,*



Web RESSOURCES FLE et LANGUE FRANÇAISE, creada por Sadurní Girona



Web ONYVA, Universidad Carlos III, Alfredo Álvarez

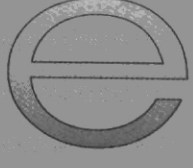
con una valoración de 1 a 3 (1 bueno, 2 interesante, 3 excelente). Por otra parte, cada una de las siete entradas está dispuesta siguiendo una caracterización cromática diferente, con el fin de que pueda dar lugar a una mejor identificación temática.

CONCLUSIÓN

El tema de las TIC en el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera, en España, como se ve, dispone de bastantes aberturas como para que haya que seguir investigando y experimentando, sin dejar de lado los avances y los esfuerzos que se están realizando. Bien es verdad que, aún siendo más bien individuales en estos momentos, están siendo apoyados desde universidades y centros de enseñanza. El interés creciente que suscita entre el profesorado es un síntoma de que vamos en la dirección adecuada; sólo falta que se estimule la investigación (la de las TIC en general, aplicadas a la enseñanza) y se favorezca la experimentación en el aula que, en definitiva, es la que dará las pautas a seguir en este futuro que ya está aquí.

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

HOLBERG: *Viaje al mundo subterráneo.* Barcelona, Abraxas, 2002, 189 pp. ISBN: 84-95536-49-8.

Ediciones Abraxas ha editado, en esta ocasión, la novela utópica *Viaje al mundo subterráneo* de Ludvig Holberg, destacado representante de la cultura europea del siglo XVIII, que ha sido con frecuencia comparada con *Los Viajes de Gulliver* de Jonathan Swiff y cuya influencia puede apreciarse en obras como el *Icosaméron* de Cassanova o *The Fall of The House of Usher* de Edgar Allan Poe.

Ludvig Holberg –dramaturgo, historiador y moralista, nacido en Bergen en 1684– tuvo, en su juventud, ocasión de conocer, en el curso de sus viajes, numerosas naciones europeas y, ya como escritor, aprovechó los conocimientos adquiridos para introducir nuevos géneros en la literatura del reino de Dinamarca-Noruega, por lo que se le considera el padre la literatura moderna en estos dos países.

Autor prolífico y profesor de la Universidad de Copenhague, escribió para el Teatro Lille Grønnegade 25 comedias en las que puede apreciarse la influencia de Molière y la comedia del arte italiana, y destacó, no sólo como dramaturgo, sino también como historiador, poeta satírico, filósofo y defensor del derecho natural.

Pero, además, en 1741, Holdbeg publicó anónimamente en Leipzig, lejos de la vigilancia del absolutismo danés, un supuesto libro de viajes escrito en latín: *Nicolas Klimii Iter subterraneum.* En esta obra, que pronto fue traducida a varias lenguas, Holberg, protegido por el halo fantástico que reviste el relato, reflexiona acerca de cuestiones tan diversas y polémicas como la religión, la justicia y la educación.

El protagonista, Niels Klim, un estudiante noruego de teología, inicia –tras la ruptura de la cuerda que le sujetaba mientras intentaba adentrase en una cueva– una caída que le lleva a un mundo subterráneo. Allí, tendrá ocasión de observar los usos y costumbres de los pueblos que habitan algunos de los pequeños planetas que giran en torno a la estrella luminosa que se encuentra en las entrañas de la tierra.

El primero de esos planetas es Nazar, donde todos los países están habitados por árboles de distintos tipos. A su llegada al pequeño principado de Potu, las ideas preconcebidas y los prejuicios le impiden comprender a unas gentes que viven conforme a unos valores que, en un principio, le resultan extraños e incomprensibles. Los potuanos no sólo consideran virtudes la lentitud y la circunspección; sino que, además, en su legislación admiten la libertad de pensamiento y de conciencia, han suprimido todo privilegio otorgado por razón de nacimiento, reconocen a las mujeres el derecho a ocupar cargos públicos, sancionan a aquellos que alaban a sus conciudadanos más allá de sus merecimientos y conceden a todos el derecho a examinar cualquier ley y comunicar su opinión sobre ella antes de que ésta sea aprobada o modificada.

En lo que respecta a la educación, su proceder difiere también del de las

sociedades de los hombres, puesto que, por ejemplo, enseñan las artes liberales en unas universidades que se caracterizan por la sobriedad de todos sus actos y de donde han sido desterradas disciplinas como la teología, la medicina y la metafísica, estiman la dialéctica como un arte vano y creen que la oratoria sólo sirve para oscurecer la verdad.

El gobierno de Potu recae en el príncipe, que sólo puede ser juzgado una vez muerto. El soberano debe modificar las malas conductas con su buen ejemplo y no con edictos; no debe tolerar la ociosidad, sino favorecer que, después del trabajo, se mantenga ocupado el espíritu con juegos y diversiones; ha de mantener la unión y la concordia entre sus súbditos, castigar el vicio y premiar la virtud, y otorgar los cargos públicos de acuerdo a la capacidad de los candidatos. Por todo ello, los potuanos consideran que es necesario elegir como mentor del príncipe una persona de piedad y erudición manifiesta que le inculque el amor a la patria y a sus súbditos.

Por otra parte, la religión de los potuanos permite la libre expresión de las diversas sensibilidades religiosas, mientras que se respete la creencia en un dios único, soberano y creador de todas las cosas, aunque no cae en el deísmo, gracias a la existencia de un libro en el que se recoge la revelación, la manifestación divina, y no sólo castiga a aquellos que tienen la osadía de discutir acerca de la esencia y los atributos de dios, sino que sostiene que ofrecer sacrificios, cantar himnos, celebrar ritos, venerar las cenizas de los muertos o llevar en procesión imágenes sagradas son signos de pereza y no actos de fe, porque cualquier impío puede realizarlos sin el menor esfuerzo.

Conocedor de las costumbres de la Europa de su tiempo, Holdbeg emplea el humor e, incluso, el sarcasmo para expresar sus opiniones y denunciar los males de la sociedad de su tiempo mediante la descripción del comportamiento de los habitantes subterráneos. Así, descubrimos un mundo en el que existen lugares como la Provincia de Lalac –donde la abundancia es tal que sus habitantes no tienen necesidad de trabajar, viven en la ociosidad y la pereza, y mueren pronto–, la Provincia de Mardak –cuyas gentes se diferencian por el número y las características de sus ojos, y donde sólo el perjurio permite acceder a cargos y honores–, el Principado de Kimal –tan rico en minerales que sus habitantes pasan la vida condenados a buscarlos o a vigilar que los numerosos ladrones que lo recorren no les arrebaten sus riquezas–, el Reino de Quamboia –en el que los viejos se comportan como jóvenes alocados y viven sometidos a la tutela de sus hijos–, Cockleku –donde los machos son gobernados por las hembras, y se ocupan de moler el grano, coser, barrer, tejer...– etc.

Pero en el libro no sólo se narra lo ocurrido en el planeta Nazar, sino también lo que acontece en el Firmamento, en Martinia, lugar habitado por monos parlanchines que conceden gran importancia a las apariencias, y en el que reinan el aturdimiento, la hipocresía, la adulación y la inconstancia. Sin embargo, aunque Niels Klim considera que los martinianos son locos insensatos, el desmedido amor de estas criaturas por la innovación permite al protagonista obtener nobleza y fortuna al poner de moda el uso de las pelucas.

Martinia es en realidad la antítesis de Potu, un espejo en el que aparecen reflejados incontables vicios, un dibujo mordaz y caricaturesca de los males que acosan a la sociedad. Pero Klim tampoco permanece allí para siempre, sino que, tras caer en desgracia, y verse obligado a confesar un crimen que no ha cometido para salvar su vida, recorre como galeote los más fantásticos paises, habitados por animales, instrumentos musicales, hombres de olor nauseabundo que hablan por el trasero... hasta que un naufragio le lleva hasta la única

nación del mundo subterraneo habitada por hombres, Quama.

Los quamitas, salvajes e incultos, lo consideran un enviado del sol y él se afana en corregir su ignorancia y aplicar los conocimientos adquiridos en el trascurso de sus aventuras. Como general del ejército obtiene grandes victorias, y conquista y anexiona otros reinos al imperio. Sin embargo, la ambición le leva a proclamarse Emperador, y cegado por el poder y las riquezas, logra despertar el odio de sus vasallos por su crueldad y sus injusticias, por lo que se obligado a huir.

En realidad, el autor estructura su obra de tal modo que mientras, por una parte, su relato de las aventuras de Niels Klim en el principado de Potu –cuyo nombre es anagrama de utopía– le permite proyectar su propio sistema, y presentar al lector una utopía, un modelo de organización educativa, económica, política y social; por otra, la descripción de su estancia en Martinia le posibilita la construcción de una sátira que tiene como fin poner en evidencia y reprobar las malas costumbres.

Por último, Holdbeg retoma el mito del buen salvaje, tan en boga en la época, para reflexionar acerca de lo que ocurriría en el caso de que el protagonista de su obra –o, quizá, cualquiera de nosotros– tuviese la oportunidad de hacer realidad la utopía, y pudiese llevar a la práctica su ideal de gobierno. En este caso, el intento pone de manifiesto las limitaciones de Klim, las carencias de su educación, y los peligros que conllevan el poder y la ambición.

Viaje al mundo subterraneo aúna, en definitiva, imaginación e ironía, y no sólo ofrece una alternativa al modelo imperante en la Europa del siglo XVIII, sino que nos permite cuestionar, como ya hicieron los contemporáneos de Holdbeg, los principios y valores que rigen la convivencia en nuestra sociedad.

Elena Rábago Alonso

PÉREZ GÓMEZ, A.: *Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad.* Málaga. Universidad de Málaga. 2003, 111 pp. ISBN: 84-7496-830-5.

¿Cuáles deberían ser y cuáles son las aportaciones de las instituciones educativas en el desarrollo de individuo y de la sociedad?, ¿cuál es la finalidad que ha de perseguir la escuela?, ¿qué funciones tienen los maestros?, ¿cómo se produce el aprendizaje y el conocimiento? Los responsables educativos no pueden obviar tales cuestiones condicionantes de su práctica y disposición docente. La escuela, como institución social, no puede huir de sus responsabilidades con la sociedad global a la vez que ha de reconocer las individualidades de cada centro concreto, con unas necesidades e intereses específicos.

La Universidad de Málaga publica la Lección de Apertura del Curso Académico 2003-04, bajo la autoría de Ángel I. Pérez, quien trata de abrir y ofrecer sus aportaciones al debate urgente sobre las intenciones educativas y la comunidad escolar así como propuestas generales de trabajo práctico. El título es en sí mismo una invitación a la lectura, pues trata un tema de interés común ampliamente abordado por otros autores: «los desafíos de la escuela en la era de la información»; sin embargo, le añade «y de la perplejidad», sensación compartida por muchos cuando observan y analizan la compleja situación actual en cualquiera de sus dimensiones.

Para su desarrollo se analizan características de la situación actual de las escuela, destacando la falta de continuidad entre los procesos de socialización naturales del alumnado; el tiempo y los aprendizajes escolares son vividos como un mundo independiente de la vida cotidiana fuera

del centro. Tal división obliga al profesorado a replantearse cuál es su verdadera tarea educativa: la de formar parte de una progresiva selección y preparación del alumnado como mero recurso humano o la de facilitar un desarrollo intelectual que le capacite para la participación comunitaria.

Todos califican el presente como un momento de globalización, a pesar de que ésta se ha limitado a los intercambios económicos e informativos, pero no de forma homogénea ni socialmente justa. Las novedosas fuentes de información han revalorizado las aptitudes y actitudes vinculadas con el aprendizaje permanente como forma de vida, es decir, se incluye la capacidad de comprensión y formación de un pensamiento propio y complejo, que facilite al alumnado una adaptación activa al medio. Sin embargo, la cultura escolar mantiene su dinámica restringida, occidental y cerrada, incoherente con los nuevos umbrales de relatividad y multiculturalidad. En esta línea, Pérez Gómez argumenta cuáles pueden ser los rasgos más reveladores del tan citado y ambiguo «fracaso escolar». Se reconoce la dificultad del ejercicio de la función compensadora de diferencias de orígenes, reducida a una homogenización cultural en la que mediante el aprendizaje de unos conocimientos válidos para todos los estudiantes se les equipara académicamente. Las enseñanzas mantienen el tradicional perfil cientificista, resultando irrelevantes para quien no le ve utilidad más que en forma de éxito académico. Los aprendizajes son efímeros, no se consolidan en estructuras internas sino que se solapan unos y otros; se repiten, año tras año, ideas ya superadas en cursos anteriores.

En caso de querer una actuación educativa eficaz se ha de partir de la relaciones entre la escuela y sociedad, se han de conocer y comprender las nuevos estímulos y procesos en los que se sumergen los jóvenes. El segundo capítulo describe los nuevos entornos de desarrollo, con nuevos sistemas simbólicos, así como novedosos escenarios de socialización, en los que televisión, videojuegos y redes telemáticas ofrecen posibilidades de participación insospechadas. Todos los espacios de socialización han sido modificados, el familiar, el de los compañeros y juegos, etc., lo que afecta a la escuela y reafirma la conveniencia de tener en cuenta el cambio de funciones en la socialización juvenil y reducción de su experiencia directa de convivencia democrática. Las nuevas tecnológicas informáticas, de la comunicación y audiovisuales no pueden sustituir dichas vivencias, pero si facilitarlas si se emplean de forma creativa y crítica.

La práctica docente, coaccionada por las propias creencias epistemológicas y psicopedagógicas sobre el conocimiento, se ha desenvuelto entre las orientaciones exógenas y endógenas, con predominio de la racionalidad moderna, si bien, desde el siglo xx, dicha racionalidad es cuestionada por las emergentes concepciones críticas. El relativismo postmodernista de las ideas de verdad, bien, belleza, conocimiento y valor cultural afecta especialmente a las ciencias sociales y humanas, con las que, entre otras, las ciencias de la educación están íntimamente vinculas. A través del recorrido que nos ofrece, por las aportaciones de distintas ciencias como la sociología, epistemología, filosofía, ética y política, psicología, etc., se estipulan y retocan las funciones docentes, que decididamente han de ir «más allá del academicismo», convirtiendo al docente en un facilitador, animador cultural y adulto de referencia.

El modelo de ciudadanía aquí contemplado entiende al individuo como constructor de conocimiento que supere la realidad local y contextual, que comprenda la provisionalidad de muchas respuestas existentes a cuestiones que se dan por cerradas. Con el tradicional contenido estático las *verdades* quedan disciplinalmente organizadas y los intereses, valores

y reflexiones personales quedan relegados a comentarios anecdóticos. La propuesta del aprendizaje relevante supone un cambio radical en el proyecto educativo, ya que incluye y toma como referente fundamental la utilidad de los aprendizajes para el estudiante y su vida cotidiana. Mediante el modelo de espiral de Bruner se plantea la construcción de un currículum, dinámico en el que confluyan la resolución de conflictos científicos y sociales.

Entre los retos metodológicos del profesorado, bajo esta perspectiva, se encuentra establecer las condiciones necesarias y suficientes para la actividad, cooperación, diálogo y debate en un clima de afecto y comunicación desde el respeto, lo que no se consigue sin los adecuados recursos financieros, materiales, humanos, formativos, etc. La escuela diversificada, flexible y comprensiva ha de cuidar aspectos tanto curriculares, en su concepto y estructura, como en sus materiales curriculares y atención formativa del profesorado.

Curricularmente se trata de partir de los problemas y experiencias personales, contextualizando la última selección cultural que realiza la escuela, que se recomienda organizar mediante proyectos de trabajo en colaboración. Generalmente, los materiales curriculares disponibles obstaculizan una práctica curricular integradora, lo que presume superar el academicismo y segmentación de los medios hoy existentes. No se ha de confundir la creación de nuevos materiales con su simple modernización estética. Las recientes tecnologías han de convertirse en herramientas de contraste de información, ampliación de autonomía y participación social; aliadas que permitan superar la tradicional estructura espacio-temporal tradicional, la gestión vertical de recursos, los procesos de implementación de cambios curriculares, etc.

En definitiva, la obra trata el aprendizaje significativo y relevante mediante un discurso argumentativo variado y ameno, en el que se detallan aspectos sociales que quizás si no pasan desapercibidos ante los docentes, sí son infravaloradas sus consecuencias educativas. La complejidad y amplitud de los conocimientos científicos actuales llevan a que los escolares pierdan su valor acumulativo y tomen relevancia según capacite o no para codificar y organizar la información. La mejora así entendida supone potenciar la autonomía docente para la elaboración de currículos innovadores, superando los obstáculos de formas didácticas más clásicas aún perennes.

Lorena González-Piñero Doblas

SAVATER, F.: *El valor de elegir*. Barcelona, Ariel, 2003, 187 pp. ISBN: 84-344-4444-5.

Fernando Savater es un autor de reconocido prestigio en obras de pensamiento. Sus textos sobre ética, quizás por estar escritos en un lenguaje cercano y comprensible para el lector, han hecho que su pensamiento y forma de plantearse las «eternas» cuestiones de la vida se hayan popularizado y en la actualidad, esto se traduzca en que este Catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, tenga un gran número de lectores fieles que le han seguido a lo largo de su trayectoria literaria, de la que humildemente me atrevo a destacar obras como *Ética para Amador, El valor de educar, Política para Amador* o *Sobre vivir*.

En *El valor de elegir* se centra en intentar buscar el significado del término «libertad» para el ser humano, único animal que por su capacidad racional posee realmente la opción de elegir.

Savater, en la primera parte de este libro esboza una semblanza de la libertad

humana de carácter antropológico. De este modo trata la cuestión del «libre albedrío», sujeta a tantas tribulaciones pero llena por otro lado del espíritu creador que es a su entender, lo que ha posibilitado los grandes avances en el ser humano y; por otro lado estudia asimismo, las instituciones de la libertad en la técnica, la ética y la política, con el objetivo de conocer cómo se ha reflejado dicho «libre albedrío» en las ciencias creadas por el hombre para regular su convivencia y avanzar en el tiempo.

Sin embargo en la segunda parte del libro pasa de lo teórico a los ejemplos prácticos, recomendándole de esta forma al lector, a través de los mismos, diversas elecciones ante diferentes situaciones en la que las personas nos encontramos de manera rutinaria. Savater explica que ofrece dichas recomendaciones con la intención de que las mismas le sirvan al lector para afrontar mejor su destino en la realidad que le ha tocado vivir y así vuelva a cuestionarse la concepción que tiene de las cuestiones clave para nuestra existencia y convivencia, que el autor condesa en conceptos como la «verdad», el «placer», la «política», la «educación cívica», la «virtud de la humanidad» y la aceptación de la «contingencia» del ser humano.

Como colofón a lo anteriormente escrito y con el deseo expreso de recomendar la lectura de la obra aquí referida, pues la lectura de los escritos de Savater siempre hacen participar a su lector de sus dudas y elecciones ante la eterna pregunta del por qué infinito, no encuentro mejor conclusión para invitar a la lectura de esta obra que la despedida elegida por su autor, que no es otra que unos versos de Gottfried Benn, que dicen: *Me he preguntado a menudo, / y no he encontrado respuesta, / de dónde viene lo suave y lo bueno, / hoy tampoco lo sé, ahora tengo que irme.*

Patricia Escuredo

OTERO, O. F.: *Cultivar la imaginación*. Madrid, Internacionales Universitarias, 2002, 210 pp. ISBN: 84-8469-065-2.

Cultivar la imaginación es un libro que no puede entenderse como algo aislado, ya que fue concebido por su autor como complemento de una trilogía –*Educar la voluntad*, 1999; *Educar el corazón*, 2000; *Educar la inteligencia*, 2001– que él mismo había publicado en Ediciones Internacionales Universitarias. Tal vez por eso el propio autor declara ya desde un principio cual es la relación que, a su entender, permite establecer una conexión entre esta obra y las anteriores, y sostiene que «la imaginación cultivada está penetrada de inteligencia, y a su servicio, gobernada por la voluntad, y en su lugar propio, el corazón».

El libro, que consta de una introducción y siete capítulos, divididos a su vez en varios apartados, y concluye con un breve epílogo, se estructura, en un principio, a partir de tres preguntas que sirven como título a los tres primeros capítulos: ¿Por qué cultivar la imaginación? ¿Qué aporta la voluntad en el cultivo de la imaginación? ¿Qué aporta la inteligencia en el cultivo de la imaginación?

En el primer capítulo, Otero afirma que la imaginación es un regalo, y que, puesto que el ser humano está dotado de imaginación, ha de cultivarla y hacer un uso inteligente de ella. En su opinión, una imaginación no cultivada puede tener una influencia negativa en el proceso de percepción y suponer un obstáculo a la hora de estructurar el pensamiento.

En el segundo, sostiene que la voluntad es necesaria para la educación –ya Aristóteles, en *Acerca del alma*, dijo que «es posible educar la imaginación, regida por la voluntad»–, por eso, trata de determinar cual es el papel que ésta desempeña a la hora de cultivar la imaginación y aboga por

el desarrollo de una voluntad «fuerte, sana, libre y buena», que permita distinguir lo importante de lo urgente, y administrar correctamente el tiempo y el esfuerzo. En este sentido, opone voluntad esclava –la que está sometida al egoísmo y a la ignorancia– a voluntad libre –la que permite la superación de estas limitaciones personales–. Además, señala la importancia que tienen los valores y las virtudes en la motivación de la voluntad y, consecuentemente, en el cultivo de la imaginación.

Mientras, en el tercer capítulo, trata de determinar qué es lo que aporta la inteligencia en el cultivo de la imaginación. Otero cree que la imaginación y la inteligencia se necesitan mutuamente, porque un uso inteligente de la imaginación evita la evasión y posibilita la adecuación a la realidad. Considera que sólo la inteligencia permite evitar que realidad y ficción se confundan, y se produzca una «fragmentación de la realidad» y la consiguiente transformación de la sociedad en «sociedad espectáculo». Por eso, propone utilizar el binomio voluntad-inteligencia para hacer frente al peligro que supone el distanciamiento de la realidad y, en los dos capítulos siguientes, intenta determinar qué uso debe hacerse de la imaginación.

Para cultivar la imaginación, el principal apoyo ha de ser, a su entender, la voluntad –el primero es la inteligencia–, aunque sin olvidar el papel que desempeña la motivación y, sobre todo, la importancia de la auto-motivación. Además, el uso que ha de hacerse de la imaginación ha de ser no sólo inteligente, sino también «correcto y cordial». El hacer un uso correcto de la imaginación implica utilizarla para buscar el bien, y el éxito de esta búsqueda depende en gran medida de la voluntad, ya que ésta es la que permite que adecuemos nuestra conducta a nuestras prioridades. El lugar propio del uso cordial de la imaginación es el corazón, que desempeña un papel fundamental en las relaciones interpersonales y en la búsqueda de la felicidad. «Y si la imaginación tiene como lugar propio el corazón, también ella estará presente en todos los acontecimientos de una existencia humana». Para realizar un uso cordial de la imaginación hay que tener en cuenta tanto las necesidades del individuo como su capacidad para dar, para aportar cosas a los demás y a la sociedad, en un acto de libertad y coherencia con su condición personal. La búsqueda de la armonía, el intento de integrar la inteligencia, la voluntad y el corazón, es el camino hacia una imaginación inteligente, correcta y cordial.

El sexto capítulo contiene una serie de sugerencias para cultivar la imaginación en familia, y en él se pone de manifiesto el papel que la familia puede desempeñar a la hora de proporcionar «consejos, sugerencias o asesoramiento» en un ambiente de confianza y respeto, en el que las preguntas tiene a veces tanta importancia como las repuestas, o incluso más. En este contexto, marcado por la intención de proporcionar ejemplos de imaginación cultivada, cobra especial relevancia la «ficción imaginativa, en sus tres géneros –novela, teatro y cine–», porque Otero considera que la importancia de la imaginación puede apreciarse sobre todo en el proceso de creación. Tal y como ocurría en los libros que componen la trilogía anteriormente citada, incluye como ejemplos transcripciones de diálogos pertenecientes a películas como *El club de los poetas muertos* y *Mi padre* y, también, fragmentos de obras de teatro, novelas e, incluso, biografías... Estos ejemplos permiten acercar la teoría a la vida cotidiana, son *ensayos de vida* que es posible asumir, proporcionando una magnífica oportunidad para ejercitar la imaginación.

Por otra parte, el último capítulo está destinado a señalar las posibilidades y las oportunidades del cultivo de la imaginación en una familia cristiana. Por ello, el propio Otero –que ya en la introducción dice que «quienes no tienen fe sobrenatural pueden dar por terminada la lectura del

libro al final del capítulo VI»– considera que su lectura es una opción que interesará sólo a algunos lectores, aquellos que creen que «lo primero que santificó Jesucristo con su presencia fue un hogar». Intenta dar una definición de lo que es una familia cristiana, y defiende que ésta ha de ser una escuela de coherencia, en la hay que tener en cuenta la imaginación.

Finalmente, el epílogo constituye una interesante reflexión acerca de las virtudes y las carencias de la obra que nos ocupa. En él, el autor reconoce que faltan «fichas técnicas, casos, planes de acción, esquemas, diálogos, etc..» destinados a ejercitar la imaginación de modo que sea posible llevar a la práctica unas propuestas que, en esta obra, son sólo teóricas. Por eso, se compromete a poner a disposición del público una serie de documentos destinados a proporcionar a través de internet, material escrito complementario a aquellos que pretendan llevar a cabo proyectos orientados al cultivo de la imaginación.

No obstante, pese a las carencias que el propio autor señala y a que en el libro están presentes una serie de valores que no tienen por que coincidir con los de todos sus lectores, éste proporciona la inestimable ocasión de reflexionar acerca del papel de la imaginación en nuestras vidas, en nuestras familias y en nuestro sistema educativo.

Elena Rábago Alonso

RÜCKER-VENNEMANN, U.: *Aprender a estudiar. Técnicas para enseñar a los niños a concentrarse en los estudios*. Barcelona, Oniro, 2003, 142 pp. ISBN: 84-9754-046-8.

Es un hecho que la mayoría de los estudiantes de entre 8 y 15 años, hoy día, no sabe estudiar. El mundo actual y su aceleramiento favorecen la dispersión y en la escuela se les ofrecen muchas materias pero apenas ninguna técnica para asimilarlas. Este libro de la pedagoga alemana Ursula Rücker-Vennemann pretende dotar a padres y profesores de recursos y estrategias para motivar a los alumnos y ayudarlos a estudiar en este mundo tan complicado en el que actualmente vivimos todos inmersos.

El libro reúne buenas técnicas para dominar el estrés y estrategias para la eficacia en el estudio procedentes de diversas disciplinas, incluso adaptando técnicas que se emplean en la formación de altos directivos o deportistas de élite. No se pretende crear «topalumnos», pero se ha buscado la mejor formación que se les puede ofrecer.

La autora se dirige a un adulto que, se supone, guiará al alumno en el aprendizaje de estas técnicas, aunque algún tipo de alumno pueda ser capaz de abordar el libro personal e individualmente. La estructura del texto permite, una vez conocidas todas las estrategias, elegir las que mejor se adapten a cada individuo.

Los ejercicios que Úrsula Rücker-Vennemann propone son de varios tipos o están pensados para después combinarlos en cada sesión. En primer lugar, propone *relajaciones y viajes fantásticos* para que los niños entren en contacto consigo mismos, reaviven sensaciones y recuerdos agradables, desarrollen pensamientos e ideas nuevas, se abran a la creatividad. Seguidamente presenta una serie de *ejercicios corporales*: estiramientos sencillos, respiraciones y masajes que estimulen la circulación, relajen la musculatura de cuello, nuca, hombros y espalda, corrijan la postura corporal y profundicen la respiración. Liberando las fuerzas que quedan obstruidas en estas tensiones las energías quedan disponibles para otras finalidades. Otro tipo de ejercicios no menos importante son los de percepción, cuanto mejor pueda percibir un niño su mundo, mejor lo

entenderá y más funcionales serán sus reacciones al mismo. Por último, lo que la autora viene a llamar fichas-fuerza supone una recreación del alumno de un momento positivo de su vida pasada que puede recrear cuando se encuentre bajo de energías para afrontar una tarea.

Todas estas técnicas sirven como metáfora de «llenar el tarro» que se emplea a lo largo de este libro. «El tarro» simboliza la reserva de energías o de fuerzas que precisamos para todas nuestras actividades diarias. De dónde sacarlas, cómo utilizarlas y cómo crear nuevas reservas, es decir, de cómo administrar todo esto es de lo que se trata. Las personalidades fuertes tienen en común que son conscientes de su valía y su riqueza interior, lo que les hace asumir esfuerzos, imponerse amablemente, ser creativas y desbordantes de ideas. La integridad, la honradez, la responsabilidad y la actitud afectuosa son otras de sus características. Y eso vale tanto para una persona adulta como para los pequeños. La riqueza interior de una persona es lo que determina que ella sepa (o no) amar y reír, resolver conflictos de manera pacífica, concentrarse en una tarea, creer en la realización de sus metas y sueños en la vida... Aprender es, aprender a vivir, y nunca es tarde para empezar a hacerlo.

Que profesores y padres ayuden a los niños reforzando su autoestima mediante mensajes positivos y de apoyo en vez de redundar en sus errores puede ser de gran ayuda para ellos, puesto que suelen realizar las expectativas que ponemos en ellos, incluso las negativas. De manera que, hacer una apuesta por las sugestiones positivas y de los premios a los aciertos, tendrá un efecto duradero hasta la edad adulta (por supuesto, sin confundir elogiar con consentir, claro).

Dado el carácter práctico del libro y su sugerente manera de presentar la cuestión, he aprovechado tener en casa una adolescente de 14 años para poner a prueba las técnicas de este libro, y como madre, puedo decir que ha funcionado la propuesta y que ha sido un placer tanto para ella como para mi este juego de relajarse y concentrarse. Yo también he aprendido mucho de y con este libro y me parecería absolutamente recomendable que técnicas de este estilo se introdujeran en las aulas de los centros educativos españoles cuanto antes pues son mucho más efectivas que las técnicas de estudio tradicionales. Aquéllas no se ocupan apenas de conseguir que el alumno llegue ante el libro con una actitud abierta al aprendizaje y a la creatividad, con su «tarro abierto», como diría Ursula Rücker-Vennemann. Y una mente abierta y receptiva es, sin duda, el principio del éxito.

Victoria Malvar Ferreras

GALÁN, I.: *Actualidad del pensamiento de Sem Tob.* Madrid, Endimión, 2003, 260 pp. ISBN: 84-7731-404-7.

Partiendo del olvido que aún soporta la cultura de Sefarat, –cuando no mal disimulado desprecio de oscuras raíces en la sociedad española–, nos trae Ilia Galán este trabajo sobre el pensador hispano-judío Sem Tob, cuyos Proverbios visita él, por fin, desde un enfoque filosófico bien distinto del filológico al que se ha sometido tradicionalmente a este autor, uno de los primeros en dejar su reflexión, sus meditaciones, en un castellano arcaico al que Sem Tob donó una primera floración filosófica no igualada en su tono, probablemente, hasta que, ya en español maduro, Baltasar Gracián compusiera el Oráculo Manual y Arte de Prudencia. La relevancia de Sem Tob es, pues, triple: poética, filológica y filosófica. Pero lo que le otorga una estremecedora actualidad es, sin duda, la vertiente filosófica ya

que su pensamiento, por estar moldeado sobre la duda constante, nos revela que nuestras propias incertidumbres, ante un ámbito donde lo estable escasea, han sido ya pensadas, medidas, meditadas con la modestia de quien está convencido de que la humildad cognoscitiva, a la hora de formular proposiciones sobre el mundo que nos rodea, es la primera condición que nuestra limitada experiencia de las cosas nos impone.

Pero, en cualquier caso, no estamos hablando tanto de un relativista como de un escéptico que, anclando la genealogía de su estirpe intelectual en Epicuro, buscara los modos de un mejor vivir, en el que pudiera establecerse una jerarquía de lo óptimo. Pues relativo, cambiante y contradictorio es el comportamiento humano, mas no el juicio moral que tales acciones nos merezcan. Y esto es algo que no sólo sabemos de un modo intuitivo sino que, en múltiples ocasiones, somos capaces de formular intersubjetivamente. Pero de Sem Tob, un racionalista dentro de la tradición judía de su época, sobre cualquier otro aspecto, destaca la posibilidad de mejora del ser humano. Por tal razón, cité antes a Baltasar Gracián. Mas no una mejora grupal o social, basada en regulaciones normativas sino un crecimiento moral e intelectual del que cada persona es dueña y responsable, aunque sea una potencialidad colectiva e inherente al ser humano. En este sentido, la obra de Sem Tob posee no sólo los aspectos poéticos, filológicos y filosóficos mencionados sino que, además, engarzando unos elementos con otros y edificando el sentido total de los Proverbios, permanece como basamento una clara intención pedagógica: las reflexiones de Sem Tob se dirigen a quien, como su autor, siga creyendo que aun en las más tenebrosas circunstancias el hombre puede librarse de ser la peor de las bestias. Y para ello no queda otra opción que confiar en el individuo que, sólo y anónimo, frente al nietzschano crecimiento de los desiertos, continúa cultivando los jardines de la inteligencia.

Ardua ha sido, a tenor de la bibliografía citada y del grado de detalle e información aportada, la labor de Ilia Galán a la hora de dar forma a este ambicioso trabajo no sólo de investigación sino de recuperación. Descontando la aportación que nos hace, desde el punto de vista filosófico, al ofrecernos en cada capítulo las claves que caracterizan a las reflexiones de Sem Tob, me gustaría subrayar la interesante investigación histórica con la que nos introduce en los sucesos que condicionaron la biografía y, sin duda, el pensamiento del autor. Cabe destacar también la introducción que a la cultura judeo-española se lleva a cabo en esta sección del libro, pues esta cultura, así como la persecución, con limpieza étnica incluida de la que fue víctima, sigue siendo lo suficientemente ignorada en España, formando apenas parte de los planes de estudio académicos. Con esta aportación, que intenta revivir la memoria de un autor al que nunca debimos olvidar, Ilia Galán rompe afortunadamente con la pesimista advertencia de Jünger, quien nos advirtió que «con el progresivo deterioro de la cultura podría llegarse a temer la gloria póstuma como producto de una selección negativa». No será así con Sem Tob. Y aquellos que alberguen alguna duda sobre la importancia filosófica del personaje que comiencen por leer el prólogo de José Luis Abellán.

Herminio Andújar

GIMENO, J.: *El alumno como invención*. Madrid: Morata, 2003, 252 pp. ISBN: 84-7112-487-4.

Después de la lectura atenta del nuevo libro del profesor Gimeno, por más que lo

pienso, no llego a comprender el sentido último que pueda tener. En primer lugar porque, desde la defensa de la escuela pública, pretender «deconstruir» al alumno es «atacar» lo que ha sido su propia creación: el alumno, en efecto, ha sido creado por la escuela pública, en el «internamiento» –vamos a ponernos «foucaultianos»– de una escolaridad obligatoria, progresivamente prolongada. Si no es éste, sino sencillamente subirse al «carro postmoderno», estimo, supondría una ruptura con lo que ha sido la trayectoria del autor, que se ha inscrito siempre en una defensa clara de los ideales ilustrados –y, por ello, modernos– en educación, aunque ahora podamos considerarlos una «retórica moderna». Si no es ninguno de los dos anteriores, sino simplemente reivindicar la igualdad del alumno, para que no sea considerado «menor», como parece ser una línea directriz, a un autor que ha empleado tanto en los últimos tiempos a Hannad Arendt, convendría recordarle aquello de su célebre ensayo de que «es absurdo tratar a los niños como si fueran una minoría oprimida que necesita ser liberada», renunciando a la responsabilidad que, como adultos, tenemos por el mundo. Curiosamente, para un autor que tantas referencias ha hecho a Arendt en otros textos, no aparece citada una sola vez en este libro. Si, finalmente, lo único que se pretende es tratar uno de los polos del «triángulo didáctico» –alumno, contenido, profesor– que, en los últimos tiempos, no ha sido tratado suficientemente, esta perspectiva didáctica –estimo– está simplemente ausente.

En un largo capítulo segundo se revisa, con variada argumentación, cómo los adultos han ido construyendo discursiva y socialmente la condición de la infancia, vinculada a la imagen de ser menor y, por tanto, inmaduro. La narrativa occidental ha creado al «alumno», en la doble condición de menor y escolarizado. Se dibuja una historia de la infancia a través de las imágenes que, desde diversas representaciones, prácticas y disciplinas, han ido construyendo lo que el adulto ha hecho del alumno en tanto que menor. En el camino –considerado positivo o progreso– de llegar a ser adulto, desde la mirada evolutiva, el niño ha sido clasificado según cuerpo, la edad, el desarrollo psicológico. Igualmente han dominado un conjunto de imágenes negativas, asociadas en gran medida al cristianismo, del niño como encarnación del mal, al que hay que educar «para su propio bien», que decía el Sócrates de Platón.

El asunto es a dónde nos lleva esta constatación, que el autor ejemplifica de variados modos. Así, en un determinado momento (pág. 58), dice el profesor Gimeno que, al escolarizar al menor, se está «prolongando su condición social adjudicada de ser menor. A cambio se le propone que esa segregación sea percibida como la etapa para las adquisiciones necesarias para ser adultos y entrar en el mundo de éstos», dejándolos –mientras tanto– en un cierto *apartheid*. Uno se pregunta, extrañado por este enfoque, si –dada dicha crítica– lo que se pretende es acabar con la escolaridad, culpable de consolidar la condición de menor o, sencillamente, consolidar a los niños como adultos y, seguramente, para que funcione, infantilizar a los adultos (según el mensaje evangélico de «sed como niños»). A dónde nos conduce este tipo de discurso es, considero, completamente incierto, máxime –como señalaba– desde la defensa de la escuela pública, como creación de la modernidad ilustrada. Por lo demás, como reconoce el propio autor, esta argumentación choca con la revalorización de la infancia y juventud que ha operado en las últimas décadas.

Se resalta a lo largo del libro: «partimos del supuesto de que la idea de infancia, la de menor o la de alumno son creaciones nuestras, radicadas en realidades culturales discursivo-prácticas desde las que dotamos de significado a esas categorías» (pág. 124). Si bien es un supuesto ampliamente compartido, no toda la realidad es una realidad

socialmente construida. Como señala Searle (cfr. *La construcción de la realidad social*), habría «hechos brutos» independientes de los deseos, creencias y necesidades cognitivas de los humanos. Entre éstos estarían algunos (el hecho mismo de ser desvalido, amamantar a las crías, enseñar a comunicarse, precisar el cuidado de padres o adultos, etc.), que compartimos ampliamente con otras especies animales. No en vano Hannad Arendt situaba la esencia de la educación en la natalidad, en el hecho mismo de que haya nacidos que tienen que ser introducidos en el mundo adulto.

Si la Primera parte se ha dedicado a «el sujeto que será escolarizado», considerado como menor; la Segunda, compuesta por tres capítulos, se dedica a «el sujeto es escolarizado», convertido en alumno. Se realiza un recorrido histórico de las maneras de educar a los menores en la familia, en primer lugar, y en otras instituciones, principalmente la escolar, como extensión o delegación de la educación familiar, mostrando –al tiempo– el proceso de individualización que comporta en la configuración del sujeto, diferenciado según el sexo. Tema foucaultiano por excelencia es el «control» de los individuos por las instituciones, en unas relaciones de poder, a través de todo un orden regulativo de comportamientos, espacios y tiempos. Manuales de buena conducta, *Ratio Studiorum* o *Guía de las escuelas cristianas* de La Salle, que se traen a comentario, lo muestran elocuentemente, aun cuando las modernas pedagogías hayan instaurado otros controles más invisibles. La lectura y escritura, así la oralidad del docente y la escucha paciente del discente, son sometidas a un proceso de deconstrucción para mostrar cómo han contribuido a construir un determinado tipo de alumno.

Si ser alumno va asociado a ser menor también, cuando la condición de alumno se prolonga a lo largo de la vida, es el adulto el que recupera la condición de alumno. En una sociedad del conocimiento los muros de la escuela se rompen, pues las nuevas tecnologías permiten a los ciudadanos acceder libremente a la información y el aprendizaje puede ocurrir no sólo en un lugar y tiempo determinado, ni limitado a una edad determinada de la vida. Las fronteras entre la infancia y la adultez se rompen, pudiendo afirmar la tesis de la muerte de la infancia. La desaparición de la niñez o muerte de la infancia, en efecto, fue enunciada hace unos años por Neil Postman y ha sido ahora situada ampliamente por David Buckingham en el contexto de la era de los medios electrónicos.

El capítulo quinto y último se dedica a las pedagogías innovadoras en su intento de hacer una educación «a la medida del alumno». Aquí el orden del discurso se transforma, pues presentar propuestas innovadoras supone tener en cuenta el propio orden escolar, «ya que no renunciamos al papel normativo que creemos debe tener la educación proporcionada por las escuelas», afirma (pág. 223). Incluso, a la hora de buscar salidas a la situación, escribe (pág. 230) «quizá habríamos de ser más coherentes con el proyecto ilustrado, revitalizarlo y hacer una nueva lectura del mismo a la luz de las nuevas condiciones sociales». Confieso que, según mi lectura, estas afirmaciones –congruentes con las que siempre ha mantenido al autor– están en contradicción con algunos análisis de los capítulos anteriores. No obstante, el programa presentado es «minimalista», conformado por algunos principios obvios que cualquier educación, a la altura de nuestro tiempo, no puede renunciar, eso sí pretendiendo hacer más significativo el papel cultural de las escuelas en el mundo de hoy. La contradicción está en que proceden de una tradición escolar moderna, que justamente antes se ha tratado de deconstruir. Y es que, como declara en la última página, «estamos llamados, pues, a inmiscuirnos en la vida de los alumnos, siendo consecuentes con las posiciones que mantuvimos respectos al desarrollo de los

menores». Pero ser consecuentes con estas posiciones postmodernas supone renunciar al modo moderno de educar a los menores. Las formas más «progresadas», como diría Agustín García Calvo, son modos más sutiles de controlar el alma infantil, como mantiene Popkewitz. Al respecto, la última tabla del texto lo ejemplifica elocuentemente: si hay principios de enseñanza-aprendizaje en la pedagogía tradicional y moderna, cuando queremos formularlos en la pedagogía postmoderna sencillamente no contamos con (casi) ningunos.

El análisis foucaultiano y deconstructivo de la escuela cuenta con una tradición en España, que acometieron en su momento con perspicacia y maestría Julia Varela o Fernando Álvarez-Uría en primer lugar, pero también otros muchos, como Jaume Trilla en sus *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela* (1985). Hoy, sin embargo, los tenemos ya un tanto superados en nuestro contexto, no así en el norteamericano por haber entrado mucho más tarde. Mostrar la relatividad de creencias y supuestos asentados es una tarea necesaria, para encarar de modo más libre el futuro. Este es el valor del libro. La cuestión preocupante, que hemos señalado antes, es si por acogerse a los enfoques postmodernos de la modernidad, podemos tirar al niño con el agua de la bañera, no siendo posible recuperarlo después.

Antonio Bolívar

LATORRE BELTRÁN, A.: *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona, Graó, 2003, 138 pp. ISBN: 84-7827-292-5.

Hoy en día nadie pone en tela de juicio que la época social por la que actualmente atravesamos se caracteriza esencialmente por sostener un entramado social bastante complejo en el que la cultura no se distribuye de forma uniforme y se define por estar compuesta de una miríada de conocimientos, actitudes y saberes que la hacen recibir el sobrenombre de cultura mosaico. No sólo eso, sino que la heterogeneidad de hombres y mujeres que entran dentro del abanico de personas educables formalmente se ha dilatado considerablemente en los últimos años con lo que un conocimiento homogéneo y rígido igual para todos no es viable. El respeto a las características personales, sociales y étnicas de las personas da entrada a una visión postmoderna en la que aparentemente todo puede ser válido mientras no se vulneren ciertos valores democráticos compartidos por todos. Finalmente, el gran caudal de información que abastece las redes sociales hace que se le tilde bajo nombre de sociedad de la información en la que poseer ésta ya no es lo importante sino poder seleccionarla y manejarla en función de unos propósitos determinados. Con este panorama social, la educación como sistema subsocial se ve afectada por las grandes convulsiones y cambios macrosociales y lógicamente no se siente ajena a todo ello. Por tanto, el principal problema que ve necesario resolver es esquivar el esclavismo de la lógica positivista que habla de la determinación de objetivos y concreción de los mismos para toda la población que ni mucho menos puede compartirlos ya que no abarca todo el dilatado espectro de intereses, diferencias y conocimientos de los alumnos. Por tanto el profesor actual no puede ni debe esperar a ser ejecutor de principios universales derivados de investigaciones externas, que ve materializados en decretos y prescripciones legales, sino que ha de adaptarse a toda esa variedad jardín a la que se enfrenta para dar respuesta a las demandas que socialmente le son determinadas. Ello hace que la profesión se haga sin duda más compleja y que

tenga que abrazar otro paradigma más acertado para la multitud de solicitudes que se les remiten a los docentes. Este nuevo paradigma es el de la investigación-acción y ha sido ampliamente desarrollado por autores como Dewey, Schön, Elliott, Kemmis, McTaggart, Putnan y Borko entre otros.

De esta tesitura educativa es de donde parte Antonio Latorre, que, avistando este nuevo fenómeno en educación, trata de concretar los presupuestos básicos de la investigación-acción y los modos de proceder bajo este modelo. Por tanto, en este libro podemos encontrar un excelente medio para iniciarnos en el conocimiento de este enfoque de la investigación-acción, y además disponer de un instrumento idóneo para operar en la práctica con él. En este libro no sólo se nos presenta de forma ordenada y clara cuáles son los conceptos y posturas epicéntricas en este modelo, sino que además no se aleja de brindar una visión práctica de estos procesos ofreciéndonos los modos y maneras de llevarlos a cabo en el entorno del aula. Finalmente nos ofrece dos estudios experimentales al final del libro en el que podemos encontrar datos de un proceso de investigación-acción llevado a cabo por un grupo de profesores.

En este sentido creemos que no se limita a ser un compendio del conocimiento existente sino que va más allá para procurarnos modos de actuar y experiencias que nos hagan entrever la lógica interna que subyace en estos procesos.

Como argumento central que se sostiene a lo largo de todo el libro destaca la nueva visión de la profesionalidad docente que emite el autor, en la que el práctico se instaura como un profesional activo y comprometido con su trabajo, que analiza y reflexiona críticamente las vicisitudes y problemas que se le plantean en su aula con una finalidad ante todo pragmática: pretende cambiar en primer momento la situación que le preocupa y después explicarla de un modo más o menos plausible. En este sentido se apuesta por un profesional que integra en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad de los centros educativos. Por tanto, se intenta soterrar la visión de un docente técnico que aplica mecánicamente una serie de estrategias de actuación surgidas de investigaciones paralelas al mundo real al que se enfrenta. Se defiende entonces un docente no pasivo, que no disocie los medios (verificados desde la investigación académica) con los fines (lo que pretende conseguir con sus alumnos), para mostrar un docente que integra ambos elementos, puesto que emergen de su propia reflexión en la acción. Es un docente investigador capaz de diseñar programas de auto-perfeccionamiento, analizar su experiencia cargada de valores, actitudes, simbologías, sentimientos e intereses personales y sociales.

Una vez expuestos de forma somera los puntos centrales que arguyen la exposición de Latorre nos gustaría detenernos en ofrecer al lector una sinopsis más detallada de los temas y descriptores sobre los que versa este libro. Así pues esta obra se estructura en cuatro capítulos.

En el primero «el profesorado como investigador» se consideran las funciones de la docencia y de la investigación como tareas nucleares en la profesión docente. En este capítulo también se discuten conceptos de gran trascendencia en el mundo de la investigación tales como las relaciones entre teoría y práctica, la enseñanza y la investigación como las nuevas y necesarias competencias docentes y la manera de compaginarlas además de ofrecer un recorrido por las autores más relevantes en el modelo de la investigación- acción.

En el segundo capítulo, «la investigación acción», se presenta las líneas maestras que dan trabazón a este paradigma y cuál es la metodología a seguir. Se describe la naturaleza de la investigación-acción y los

diferentes modelos que la literatura ofrece para ponerlo en práctica.

En el tercer capítulo, uno de los más interesantes a nuestro parecer, se describe paso a paso y rigurosamente el modo de elaborar un proyecto de investigación-acción (identificación del problema, plan de acción, la acción, observación de la acción y reflexión) los materiales y técnicas de recogida de datos que podemos utilizar y cómo elaborar el informe final de la investigación.

En el cuarto capítulo, «Experiencias de investigación acción» se recogen dos experiencias de investigación-acción realizadas sobre temas y niveles educativos diferentes. Pero aun así nos aportan una visión sin duda cercana de lo que supone hacer efectiva este tipo de investigación. En el primer estudio una profesora indaga sobre cómo coordinar y organizar el trabajo grupal que se da en el aula para conseguir un mejor clima a fin de favorecer las interacciones entre alumnos y alumnos-profesor. En el segundo estudio nos muestra una práctica realizada por un grupo de docentes de la República Dominicana en la que pretenden mejorar su práctica profesional a partir del desarrollo de estrategias basadas en el aprendizaje dialogante y cooperativo. Analizan sus efectos y el impacto de la propuesta en sus aula.

Poco resta decir de este interesante libro, que no sólo se adentra de una forma concreta y decidida en el complejo modelo de la investigación-acción sino que didácticamente sigue una exposición en todo momento clarificadora de lo que constituyen los procesos implicados en este modo de actuar, y si se nos permite, también de ser. No obstante cabe añadir que quizá Latorre podría habernos hablado de algunas de las dificultades que entraña el poner en marcha este modelo, ya que creemos que este es uno de los aspectos menos desarrollados en la literatura de este campo.

Juan José Mena Marcos

ISLA, J. F.: *Cartas familiares y escogidas*. León, Instituto Leonés de Cultura, 2003, 297 pp. ISBN: 84-95702-27-4.

El tercer centenario del nacimiento del Padre Isla (Vidanes, 1703 - Bolonia, 1781) ha dado lugar a distintas conmemoraciones, entre ellas un Congreso Internacional organizado por las Universidades de León y de Valladolid y por el Instituto Leonés de Cultura, cuyo Director, Alfonso García Rodríguez, aportó, además de estímulos de todo tipo, la publicación facsimilar de las *Cartas Familiares* de Isla editadas en Barcelona en 1884 (Biblioteca Clásica Española).

Puede decirse que la memoria del P. Isla parece haber quedado circunscrita a la *Historia del Famoso Predicador Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes*, con olvido de otras facetas de su obra de no menor interés, como estas *Cartas Familiares*, en realidad una selección de los seis tomos que a finales del XVIII editó su hermana María Francisca. Hoy –y no sólo hoy– tiende la crítica a alabar estas cartas que fueron escritas no con afán de que las conocieran todos, sino referidas al ámbito familiar de su hermana, ya nombrada, y de su cuñado, Nicolás de Ayala. Ante la posibilidad de que sus amigos publicaran sus cartas, el Padre Isla se despachaba así, no sin gracia: «¡Imprimir unas cartas escritas sin cuidado, de golpe, ninguna erudición, las más familiares, casi todas de confianza, y todas, sin casi, ligerísimas! ¡Imprimir unas cartas de estilo alegre, de alusiones festivas, de gracias frescas, de dictámenes francos, y de un jesuita! ¡Qué poco saben ustedes el berenjenal en que se meterían!». Su hermana María Francisca no opinaba igual y pronto se dio cuenta del valor de aquellas epístolas que su hermano de sangre le escribía. Por suerte, el Padre Isla, que fue

un verdadero polígrafo y un escritor que no dio tregua a la pluma; fue hombre muy entregado también a la carta, pues era la manera de saber algo de aquellos a los que quería y, a la vez, de proporcionarles noticias suyas, de su vida, tan agitada en sus últimos años. Debido a ello podemos contar con biografías solventes del gran escritor jesuita.

No es nuestra literatura tan abundante en lo epistolar como para dejar de lado el importante legado de Isla. Se ha elogiado la mezcla del hombre culto y la expresión espontánea; y no menos la abundancia de noticias que de ellas se desprenden: costumbres de la época, algunos entresijos de la política, vivencias en el exilio que Isla tuvo que padecer con los demás padres de la orden jesuítica, etc. La pluma de Isla brilla con una gracia natural inimitable; su espíritu franco, su naturalidad, aspectos íntimos de la vida de cada día... Caso González escribió en su día que las cartas familiares de Isla «son una auténtica delicia, un vivísimo retrato del hombre extraordinario que era Isla, aparte de un manantial de noticias de todo tipo». Alfonso García lo indica en la presentación de la edición facsimilar: «Es necesario subrayar que la lectura de sus cartas es un verdadero gozo. Por su gracia y espontaneidad. Por el juego del tono que en ellas emplea, entre irónico y serio. Por la soltura y naturalidad que se respira, siempre en la línea de escribir como se habla, con cuidado. Porque, en fin, como no podía ser de otra forma, estos textos se convierten en verdadero documento de hechos puntuales, de constatación de algunas formas de vida de la época y en testimonio de ciertos registros lingüísticos de aquella centuria en que se entrelazan y confrontan los conceptos tradicionales y las nuevas tendencias».

Isabel Cantón Mayo y José Enrique Martínez

MURILLO, F. J. (Coord.): *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá, Convenio Andrés Bello/CIDE, 2003, 467 pp.

El Convenio Andrés Bello y el Centro de Investigación y Documentación Educativa nos ofrecen un interesante volumen sobre un tema, la eficacia escolar, hasta ahora poco estudiado y sobre el que no hay mucha literatura en castellano. Y la novedad se presenta, además, con un atractivo diseño que nos conduce a un no menos llamativo índice.

El Convenio Andrés Bello es un organismo internacional, de carácter intergubernamental, cuya misión es favorecer el fortalecimiento de los procesos de integración y la configuración y desarrollo de un espacio cultural común. Para ello busca generar consensos y cursos de acción en cultura, educación, ciencia y tecnología, con el propósito de que sus beneficios contribuyan a un desarrollo equitativo, sostenible y democrático de los países miembros; esto es, de Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Tal y como se recoge en su contraportada, esta publicación pretende «mostrar qué se hace sobre eficacia escolar en Iberoamérica». Y ello siendo fiel a la denominación de este movimiento de investigación, a pesar de que el término *eficacia escolar* genera importantes reticencias en el ámbito latinoamericano. Javier Murillo explica en la introducción el porqué de esta reserva y aporta interesantes argumentos para no confundir la eficacia escolar con estudios de eficiencia o productividad educativa. Pero, sobre todo, muestra la conveniencia de definir claramente los conceptos y de no utilizar otra nomenclatura que la que

reconoce la comunidad internacional. Porque es sólo esto lo que nos va a permitir conocer lo que se hace en otros ámbitos pero, también, dar a conocer a investigadores del resto del mundo lo que se está haciendo sobre este tema en Iberoamérica.

El punto de partida de este volumen es el análisis de distintas revisiones de investigación sobre eficacia escolar, las cuales parecían indicar una importante carencia de trabajos sobre el tema no sólo en Iberoamérica sino, incluso, realizados por investigadores iberoamericanos. Así, las escasas referencias a países en desarrollo están realizadas por autores de Estados Unidos, Países Bajos, Australia o Reino Unido, países que tradicionalmente han liderado esta corriente de investigación. Sin embargo, la *Revisión Internacional del Estado del Arte* que aquí se presenta ha demostrado no sólo que el número de estudios sobre eficacia escolar realizados en Iberoamérica es amplio, sino también que su calidad es alta y que hay equipos consolidados con investigadores capaces de desarrollar importantes trabajos. Como botón de muestra, algunos de los que ya están en curso: la *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar* (IIEE)[1], la *Red Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia Escolar* (RINACE)[2] o la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE)[3]. Todas ellas iniciativas relacionadas, de una u otra manera, con la revisión internacional sobre Eficacia Escolar que aquí se presenta (por ejemplo, este volumen fue el punto de partida teórico para la IIEE y los autores de los capítulos correspondientes forman parte de los equipos de investigación).

La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte se divide en dos partes. La primera es un estudio comparado que parte de aspectos generales para llegar a los más concretos: comienza con la situación de la educación y de la investigación educativa en Iberoamérica, continúa con la presentación del movimiento de investigación de Eficacia Escolar y finaliza con las principales contribuciones que la investigación educativa iberoamericana hace al análisis de esta corriente de investigación.

Sin por ello infravalorar esta primera parte del libro, podríamos afirmar que el segundo bloque constituye el meollo de la cuestión, esto es, su verdadera esencia. Investigadores de los países de Iberoamérica que forman parte del CAB junto con Argentina, México y Paraguay, todos ellos conocedores del movimiento de Eficacia Escolar y de su desarrollo, pusieron manos a la obra para identificar los trabajos de investigación realizados sobre el tema, los investigadores o equipos principales, etc. De esta forma, la información encontrada por cada uno de ellos ha sido desigual en cantidad y calidad (como diferentes son los países) y, aunque el esquema de partida fue común, los capítulos son tan dispares como corresponde a la diversidad de la situación sobre este tema en la Región.

Llegados a este punto aseguramos al lector que, si valiosos son los resultados encontrados, no lo es menos su bibliografía, un valor en bruto para todos aquellos que deseen profundizar sobre el tema. Son, en total, más de 700 referencias bibliográficas (libros, artículos, investigaciones y, también, documentos inéditos), recogidas al final de cada capítulo. Algo que, si bien dificulta la visión global, facilita la localización de las publicaciones más relevantes en cada país.

Es éste un volumen de gran interés para los estudiosos de la Eficacia Escolar, no sólo por su labor de compilación de los trabajos realizados en una zona geográfica

(1) Para más información, consultar http://www.virtualmedia-i.com/cab/flashversion/iiee/index.html
(2) http://www.ice.deusto.es/RINACE/
(3) http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/default.htm

escasamente tenida en cuenta sino también por los resultados obtenidos. Como ya se ha comentado más arriba y en contra de lo que la literatura internacional indicaba, los distintos autores han encontrado una buena cantidad de investigaciones sobre eficacia escolar de alto nivel, cuyo número aumenta con los años, así como equipos de investigación consolidados capaces de continuar en esa línea de crecimiento. Asimismo, se ha constatado que los factores que en Iberoamérica parecen determinar la eficacia escolar coinciden en gran medida con los hallados en otros contextos, pero que existen también diferencias. Esto lleva a pensar que es necesario seguir trabajando en la Región, ya que los estudios internacionales pueden servir como punto de partida pero no pueden ser la única referencia para la toma de decisiones.

En resumen, una obra que recopila, de forma clara y ordenada, muchas de las investigaciones sobre Eficacia Escolar que se han llevado a cabo en Iberoamérica hasta el momento. Y, además, escrito por profesionales de primera línea en este campo. Es, sin duda, una obra de referencia clave para los estudiosos del tema; pero, sobre todo, un punto de partida sobre el que continuar avanzando.

Mª Lourdes Hernández Rincón

ESTEBAN ORTEGA, J.: *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, 224 pp. ISBN: 84-9742-051-9.

En el marco de la colección «Memoria y crítica de la educación» de la Editorial Biblioteca Nueva, que dirige el profesor Agustín Escolano, catedrático de la Universidad de Valladolid, aparece este libro que confirma la actualidad de la hermenéutica como una de las corrientes de pensamiento con mayor aceptación en el mundo contemporáneo. En consecuencia, no resulta extraño que Joaquín Esteban –que es un buen conocedor de la filosofía de Emilio Lledó a quien ha dedicado una monografía (*Emilio Lledó. Una filosofía de la memoria*, 1997)– haya aplicado la hermenéutica a la pedagogía, al partir de la consideración de la experiencia educativa como experiencia hermenéutica.

No por casualidad, Lledó –discípulo de Gadamer en Alemania– publicó el año 1963 en la *Revista de Filosofía* la recensión de la monumental obra *Verdad y Método*, cuyo original había aparecido tres años antes dando así a conocer la filosofía gadameriana en España. En otro orden de cosas, conviene destacar que el mismo Gadamer dictó –pocos meses antes de morir, exactamente el 19 de mayo de 1999– una conferencia de claro interés pedagógico-hermenéutico con un título que recuerda la tradición de la *Bildung* neohumanista: *La educación es educarse* (Barcelona, Paidós, 2000). Desde aquí queda claro que educar implica entender la experiencia educativa reflexivamente, es decir, poner a funcionar dialógicamente el pensamiento, con lo cual Gadamer nos indica que la única posibilidad para hacer florecer la verdad es permanecer atentos en el camino, es decir, en el diálogo. Y ese diálogo necesita de la memoria porque –en último término– educarse es mirarse a través de los ojos de la memoria y sustentándose en ella rescatar el comprometedor saber práctico con el que situar nuestra siempre parcial interpretación del mundo.

De hecho, el autor –después de elaborar varios artículos sobre la cuestión– nos presenta en este libro una filosofía hermenéutica de la educación que tiene la virtud de conectar la memoria, la hermenéutica y la educación. De alguna manera, la obra pretende poner de manifiesto las limitaciones de una concepción de la Modernidad

restrictiva con la historia y, por ende, con la memoria. La Modernidad –pedagógicamente hablando– se ha caracterizado por defender la desmemoria en el campo de la educación, lo que ha generado –además de un pensamiento cosificado y ahistórico– una derivación instrumental de la razón que se manifiesta en el presentismo postmoderno abocado al ahora y aquí. Sin embargo, el retorno de Mnemosyne no es un simple retornar sino un constante impulso hacia la radical novedad al integrar la experiencia con la expectativa, es decir, lo que aconteció con el futuro esperanzador.

Efectivamente, la racionalidad moderna al interesarse desmesuradamente por la productividad experimental ha mostrado una actitud contraria hacia un pensar rememorante que destaca la dimensión narrativo-hermenéutica de la vida, que así se ha visto ocultada o desdibujada bajo diversas acusaciones de irracionalismo al defender la dimensión retórica de la verdad. De hecho, la dimensión retórico-narrativa del pensamiento ha sido tradicionalmente marginada en el contexto exclusivista del racionalismo lógico-conceptual occidental que ha olvidado que el hombre se hace interpretando, leyendo, explicando y comprendiendo en el diálogo. Pero a modo de reacción ante este estado de cosas que ha potenciado la sociedad de lo efímero, el pensamiento post-ilustrado ha recuperado la memoria con la intención de revitalizar, justamente, esta dimensión narrativo-hermenéutica olvidada por la moderna racionalidad científica, instrumental y dominadora que ha colonizado también la esfera de las Ciencias de la Educación que así se han visto sometidas a un reduccionismo positivista, derivado del esquema epistemológico de las ciencias naturales. De acuerdo con las propuestas de Antonio Valleriani (*Verso l'oriente del texto. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, 1995; *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonte progettuali di pedagogia e di didattica narrativo/ermeneutiche*, 1999) Esteban Ortega afirma que el discurso educativo es de naturaleza esencialmente retórica: la acción educativa está consolidada por el sustento de la experiencia y de la memoria y se temporaliza narrándose, por lo que no puede regularse lógicamente ya que únicamente puede ser contada.

No parece que sea ningún disparate si situamos la obra que nos ocupa en la perspectiva de las ciencias del espíritu (Schleiermacher, Ranke, Droysen, Dilthey), también llamadas ciencias de la cultura (Cassirer) que se distinguen por destacar el papel de la comprensión ya que la vida humana resulta inseparable de la dimensión histórica y cultural. Por extensión, la pedagogía de las ciencias del espíritu (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*) se desarrolló en Alemania después de la Primera Guerra Mundial (1914-18) siendo cultivada desde las cátedras universitarias de la República de Weimar (Nohl, Flitner, Spranger, Litt, etc.), siendo liquidada por el nacional-socialismo a partir de 1933. Después de la Segunda Guerra Mundial esta pedagogía quedó postergada en beneficio de otros planteamientos discursivos (neopositivistas, marxistas, pragmatistas, funcionalistas). Hoy se puede considerar a Gadamer como uno de los máximos defensores de la viabilidad de esta pedagogía científico-espiritual que pretende recuperar –como hizo Dilthey en el siglo XIX– la importancia de la comprensión (*Verstehen*). A partir de aquí, la experiencia de verdad adquiere para las ciencias humanas connotaciones propias que han sido olvidadas por la racionalidad instrumental. Por ello, y aprovechando este potencial metodológico, se recurre a la experiencia hermenéutica que nos abre al mundo entendido globalmente, en su totalidad (*Gestalt*), a un mundo implicado con la vida (el *Lebenswelt* husserliano), con la historia y con el ejercicio de nuestra proyección esperanzada sobre lo que seremos en el

futuro. Dicho de otra manera: la acción pedagógico-hermenéutica posibilita la lectura del mundo partiendo de la experiencia, abriéndose además a la expectativa.

A medida que se consolida la obra de Gadamer, con su urbanización de la provincia heideggeriana, se asiste a una rehabilitación de esta línea de pensamiento pedagógico hermenéutico que, al recuperar la fuerza del platonismo (esto es, de la memoria y del lenguaje), destaca la lectura hermenéutica de la experiencia educativa. No hay que perder de vista que la memoria platónica no estriba únicamente en volver la vista hacia un mundo eidético verdadero del que ya hemos participado para regocijarnos en la visión de lo originario, sino que también es aspiración de seguir descubriendo. Así pues, frente a la objetivación de las ciencias naturales que busca explicaciones claras y distintas (*more cartesiano*) a través de un lenguaje unificado (neopositivismo), la pedagogía de las ciencias del espíritu busca la comprensión si bien, a partir de Heidegger, la comprensión pasa a entenderse como un autocomprenderse que –pedagógicamente hablando– Gadamer formuló en su expresión «educar es educarse». En realidad, esta expresión puede entenderse como el retorno educativo que la experiencia realiza sobre nosotros mismos en el proceso autoconstituyente de reconocimiento retórico-dialógico y de formación que se basa –en último término– en la circularidad ontológica de la comprensión.

Ahora bien, esta pedagogía hermenéutica también se abastece –de acuerdo igualmente con la filosofía de Gadamer– de la dimensión crítica de la memoria que hace posible una experiencia educativa que mira siempre al futuro. Y si así sucede, se debe precisamente al hecho que la filosofía hermenéutica no está nunca acabada del todo –con lo que se niega la clausura hegeliana–, ya que sigue constituyéndose permanentemente en virtud de una tarea infinita de interpretaciones que surgen del juego que se establece entre la historicidad, la memoria, el lenguaje y el diálogo. Se ha de partir, por tanto, del habitáculo temporal de la historicidad, pero ante todo de su soporte lingüístico porque siempre estamos inmersos en el lenguaje. De hecho, el lenguaje no nos pertenece, sino que gracias a él conseguimos reconocernos como pertenecientes a un mundo: tener un lenguaje implica tener un mundo y tener un mundo-lenguaje supone un proceso vital en el que la comunidad se representa mediante la dinamización lingüística del mutuo entendimiento.

El libro que nos ocupa se divide en nueve capítulos que, a su vez, se estructuran en tres partes que contemplan, respectivamente, los siguientes puntos: 1) Memoria y educación; 2) Cultura, hermenéutica y educación; 3) Tragedia y edificación hermenéutica. De hecho, nos encontramos ante una obra que combina la filosofía con la reflexión educativa y que tiene el acierto de recuperar para la pedagogía la obra de H. G. Gadamer, uno de los pensadores más longevos del siglo XX (1900-2002), cuyo pensamiento ofrece muchas posibilidades para el nuevo siglo que acabamos de iniciar. En efecto, al enfatizar la importancia del lenguaje –la verdad se da «empalabrada», dirá Gadamer, al señalar que no hay ningún tipo de verdad si no se habita un universo lingüístico– la hermenéutica aboga por un pensamiento abierto y divergente que, desde el filtro del sentido común y de la virtud aristotélica de la *phrónesis*, ofrece muchas posibilidades educativas. Si en la filosofía contemporánea se constata la presencia de un giro hermenéutico, no seremos nosotros los que neguemos la existencia de un giro similar en el ámbito de la pedagogía. Y ello más todavía si pensamos que el siglo XXI ha de ser un tiempo para la alteridad, es decir, para construir una pedagogía dialógica que se singularice por la apertura hacia el otro: educarse es educarse en y con el otro. Nos encontramos, pues, ante la fundamentación de una

nueva *Bildung* que se distingue por dos notas: apertura y alteridad. De conformidad con esta aspiración, y tal como señala el profesor Esteban Ortega en las líneas introductorias de su libro, una pedagogía hermenéutica no puede ahorrar los argumentos antropológicos que consolidan la palabra –y por tanto, el lenguaje– porque nos sitúa, nos narra y nos reconcilia en la comunidad cultural y educativa.

La primera parte del libro –dedicada a la memoria y a la educación– comienza con una reivindicación de la tradición, siguiendo una línea de argumentación que ya mantuvo Lluís Duch en su libro *La educación y la crisis de la modernidad* (1997). Ahora bien, no se trata de una defensa acérrima de una tradición anquilosada que educa a modo de adoctrinamiento, ni domesticación, sino de algo muy distinto: la tradición es el elemento base de la historicidad lingüística del ser humano. Tanto es así que para Gadamer la precomprensión constituye una categoría fundamental que se concreta en la dimensión ontológica que supone la tradición y su expresividad en el lenguaje. Así pues, la memoria hermenéutica se concibe no como un sometimiento reproductivo, sino a modo de una prudente crítica generadora de cambios. Nos encontramos, pues, ante una filosofía de la educación que reivindica el papel de la memoria, de una memoria hermenéutica que se perfila a manera de componente esencial de la experiencia educativa que, desde este enfoque, nunca puede constituir una actividad en una sola dirección, solamente de ida o de vuelta, sino que se abre hacia una consideración interpretativa multidimensional.

En realidad, este libro se inserta en una línea de trabajo que han iniciado otros autores como Reyes Mate (*La razón de los vencidos*, 1991) y J. B. Metz (*Por una cultura de la memoria*, 1999), que han abogado por la decidida rehabilitación de la memoria. Ambos se han manifestado a favor de una memoria tolerante que, además, actúa de mediadora entre la cultura y la educación. Tal como comenta Esteban Ortega, ser tolerante es tener una memoria que no se encuentra animada por la pretensión rencorosa de pasar factura, sino que pretende nutrirse de la experiencia de la intolerancia y del sufrimiento que no puede ser olvidada. Detrás de esta tolerancia «anammética» –que encuentra un punto de referencia en el Holocausto del pueblo judío– no subyace la libertad abstracta –tantas veces reivindicada por la razón moderna– sino la responsabilidad; no la autonomía del sujeto sino la compasión.

A la vista de lo que decimos, se denuncia la tendencia moderna del olvido en educación. Frente a un hombre que vive rodeado de imágenes (*Homo videns*) se demanda la fuerza de la palabra (*Homo loquens*), de la tradición del logos, de una pedagogía narrativo-hermenéutica que restablezca las conexiones entre la cultura y la educación. De ahí que la labor docente adquiere una dimensión hermenéutica al mediar y sintetizar la realidad cultural y educativa. Más allá de la perspectiva académica de la simple transmisión-adquisición unidireccional del conocimiento y de la perspectiva técnica que reduce el papel del maestro a mero consumidor de productos prefabricados por la tecnología educativa, Esteban Ortega reclama la presencia de educadores hermeneutas que entiendan la educación como un proceso interpretativo, no predeterminado de antemano sino adaptable a cada caso y situación. Al actuar de esta manera, el profesor hermeneuta radicaliza el concepto aristotélico de interpretación en su aspiración de someterse con prudencia a la actuación de interpretación vital de las diferentes situaciones específicas. Y si bien es verdad que en ocasiones se acusa de relativista a la filosofía gadameriana, lo que aquí se plantea hay que insertarlo –de acuerdo con el propio Gadamer– en la idea de la continuidad de sentido que se obtiene a partir de la mediación hermenéutica entre cultura y educación. Tanto es

así que al instalarnos en horizontes de significado se puede decir que tener cultura supone tener mundo, por lo que la tarea hermenéutica estriba en situarnos activamente en el mundo a través de un proceso en el que el mundo y la cultura tienden a sintetizarse.

En consecuencia, se aboga por la presencia de la sabiduría práctica de la *phrónesis* aristotélica que leída, a través de la mediación hermenéutica, resulta ser un elemento esencial de las relaciones entre teoría y praxis con todas sus implicaciones sobre la acción reflexiva. El saber hermenéutico de la *phrónesis* es un saber de mediación, una especie de técnica (*téchne*) que se enraíza en la pertenencia a la comunidad y, por tanto, en la vida del lenguaje. De alguna manera, esta apelación al aristotelismo pedagógico-hermenéutico de la *phrónesis* implica una especie de tacto, de sentido común, es decir, una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones que exigen prudencia. No nos encontramos ante la espontaneidad rousseauniana, sino ante un acceso comprometido a la pertenencia histórica a un mundo y a una tradición con la que constantemente nos abrimos a la novedad. Esteban Ortega saca a colación la historia del esclavo Menón, cuya única exigencia estriba en pertenecer a un espacio idiomático común. Y ciertamente que no recibe ninguna enseñanza sino que él mismo, en el provocador proceso dialógico de anámnesis, es capaz de despertar la inquietud dialéctica del logos común que permanece en él dormida.

Desde aquí el estar inserto en un mundo por pertenecer a un lenguaje y a una historia concreta ya no se concibe –según defienden los que sostienen un deconstruccionismo que a veces raya en el nihilismo pedagógico– como una rémora para el saber, sino que constituye la auténtica condición de posibilidad de la comprensión. Además, esta dimensión lingüística de la *phrónesis* –la pertenencia a este logos común a través del cual somos capaces de tomar conciencia de nuestra propia identidad– implica la apertura hacia la alteridad y la creativa trascendencia del ser humano sobre las limitaciones de la pertenencia a un mundo común. De ahí que el autor dedique el segundo capítulo a la prudencia y la memoria como virtudes pedagógico-hermenéuticas en un intento de rescatar el ejercicio de la prudencia, entendida como un saber práctico que tiene algo de arte y que se puede equiparar a una especie de sentido común.

La segunda parte del libro plantea las relaciones entre cultura, hermenéutica y educación. De entrada, se ponen de manifiesto las relaciones entre la cultura y la educación destacándose –una vez más– la pérdida de la memoria en la cultura contemporánea. Se trata de una cultura del *link* en la que al estar todo conectado se pierde la continuidad con la tradición, con la historia, con el pasado hasta el punto que la memoria técnico-instrumental –tal como reflejan los potentes ordenadores– acaba convirtiéndose en un simple almacén de datos. Frente a esta desmemoria, se reivindica la viabilidad de una memoria que nos narra y que nos interpreta y que, por tanto, no sólo mire hacia el pasado sino también hacia el futuro haciéndolo con ilusión y esperanza. De ahí que se produzca un retorno al arquetipo platónico del conocimiento que se enfrenta al cognitivismo, teoría psicológica que ha dado sentido a la mayoría de las últimas reformas educativas. En efecto, el cognitivismo puede considerarse un formalismo desmemoriado, típicamente postmoderno, que destaca la fórmula del «aprender a aprender». Se trata, en definitiva, de una cruzada frente al nihilismo del vivir sin memoria, sin tradición, sin esperanza y sin ilusión. La alternativa no es otra que la educador hermeneuta que ha de facilitar el surgimiento y desarrollo de una subjetividad «situada» en su ámbito propio, estimulando el diálogo y devolviendo a la escuela y a

los educadores una adecuada conciencia social y solidaria.

Resulta obvio que esta pedagogía hermenéutica encuentra uno de sus puntos de anclaje en la configuración de la experiencia educativa como experiencia hermenéutica. No se trata de una experiencia rígida que aleja la historicidad, sino de la concepción originaria de la experiencia como acontecimiento y apertura. Como es sabido, la hermenéutica substituye la verdad como adecuación por una verdad que es pertenencia y experiencia retórica mucho más que experiencia cognitivo-apropiada. Gracias a esta dimensión retórica la experiencia educativa, al perfilarse como experiencia hermenéutica, revitaliza el reencuentro de la subjetividad con la razón anammética, ya que la instalación histórica del sujeto que emerge con los otros en interacción cultural permanente renueva el carácter crítico y reflexivo de una experiencia que se incorpora implicándose para proyectarse. De ahí que la experiencia educativa ha de entenderse como un encuentro de horizontes desde múltiples puntos de vista y desde múltiples implicaciones porque el dinamismo retórico, histórico y dialógico-lingüístico de la verdad –entendida como proceso no clausurado– abre vías de aplicación en el campo educativo, más aún si tenemos en cuenta que la ausencia de dogmatismos comporta la transformación mediante la reacción adecuada y prudencial ante cada cosa que acontece.

Además, esta pedagogía hermenéutica rehabilita, desde una perspectiva fenomenológica, el mundo de lo simbólico que la racionalidad instrumental moderna desacreditó al producirse lo que Weber denominó el desencantamiento del mundo. La comprensión del hombre como ser cultural pasa por el reconocimiento de la dimensión simbólica (Cassirer) que ya fue reivindicada, desde la pedagogía, por el profesor J. C. Mèlich (*Antropología simbólica y acción educativa*, 1996). El mundo de la vida (*Lebenswelt*) es un mundo pre-reflexivo, simbólico, mítico y ritual –todavía «encantado»– al cual podemos acceder a través de la experiencia hermenéutica, gracias a las mediaciones simbólicas y lingüísticas propias de la interacción. En realidad, el mundo de la vida (*Lebenswelt*) se refiere a un mundo culturalmente comprendido y lingüísticamente interpretado que nos pone en contacto directo con el concepto de tradición rehabilitado por Gadamer. De ahí que el horizonte del mundo de la vida tenga un especial interés para la pedagogía hermenéutica ya que el concepto de horizonte nos sitúa, no sólo en el «ahora» del yo puro, sino que se abre ineludiblemente a las tres dimensiones del antes, el después y lo simultáneo. Y justamente esta posibilidad de horizonte que otorga el mundo de la vida permite el acceso al sentido de las cosas, sentido que se escapa cuando éstas caen bajo el dominio de la objetivación (cosificación). Rememorando la actitud de Husserl frente a las ciencias de su tiempo, Esteban Ortega también intenta recuperar la dimensión perdida de la conciencia frente al objetivismo que coloniza el mundo de la vida.

Partiendo de esta búsqueda de sentido, Esteban Ortega asume la tercera parte de su libro que rotula con el epígrafe de «Tragedia y educación hermenéutica». Educarse, en sentido profundo, significa ordenar el mundo desde la experiencia propia, intentando configurar un horizonte de significación que, si por un lado, nos habilita para situarnos en el mundo, por el otro nos condena a tener que proyectar siempre esperanza sobre las sombras de la finitud humana. Así se aborda en esta tercera parte la cuestión de la finitud que el autor desea integrar al ámbito educativo aunque reconoce que constituye su lado menos ilustrado y optimista. De ahí que una pedagogía hermenéutico-narrativa no sólo ha de permitir el desarrollo autónomo, crítico y libre del alumno, sino que también ha de incorporar la dimensión de la finitud humana a través

de un diálogo en el que el encuentro con el otro rememora la escisión radical a la que el hombre se encuentra sometido.

Con todo, este aspecto de la finitud –ya presente en los diálogos socráticos– no debe hacernos caer en la desazón y el desánimo. La educación es el síntoma más evidente de la instalación histórica en el tiempo y de la responsabilidad efectiva sobre ese tiempo que se abre hacia un futuro que se nos escapa. Aquí el autor vuelve a sacar a colación la sutileza hermenéutica de la prudencia mediante la cual somos capaces de la creación permanente de sentido sobre la base de la tradición y de la memoria, pero con la vista puesta en el futuro. En consecuencia, la tragedia ha de tornarse en esperanza entendida no como una órbita estática y pasiva sino a modo de la legítima aspiración personal y práctica del hombre integrado a su propia comunidad. No es en el dominar, sino en el ser dominado, en la expresividad comunitaria del sentirse interpelado siempre, incluso por el temor de la finitud, donde se encuentra la potencialidad creativa del dinamismo del sentido propio de una experiencia educativa interpretada como experiencia hermenéutica.

Es obvio que el autor se mueve en el plano de la inmanencia pero pensamos que, a la vista de lo expuesto, hay posibilidades –en esta pedagogía hermenéutica– para la transcendencia, tema que esperamos que aborde en otra ocasión. Mientras tanto nos hemos de congratular por la publicación de este libro que viene a confirmar que la pedagogía hermenéutica goza de buena salud. Si en Italia, por ejemplo, esta pedagogía encuentra una buena caja de resonancia en la revista *Pedagogia e Vita*, en España libros como el que ahora presentamos, así como las últimas publicaciones del profesor Octavi Fullat (*Els valors d'Occident*, 2001), confirman las posibilidades de esta línea de discurso pedagógico que, a menudo, aparece incomprensiblemente silenciado. En cualquier caso, sólo nos queda justificar la desmesurada extensión de esta recensión que en muchos momentos se ha limitado a dejar hablar al propio autor que, a pesar de su juventud, ha tenido a bien darnos una obra de auténtica madurez intelectual.

Conrad Vilanou

TÉBAR BELMONTE, L: *El perfil del profesor mediador*. Madrid, Aula XXI, Santillana, 2003, pp. 391. ISBN: 84-294-7290-8.

La actual sociedad de la información se caracteriza, entre otros rasgos, por ofrecer al alumnado una amplia gama de mensajes, datos, etc. instantánea y simultáneamente. La creciente producción de conocimiento y su cada vez más fácil acceso, gracias a las nuevas tecnologías, hace que se valore más la capacidad de selección crítica y reflexiva, así como el uso tanto inteligente como autónomo, de las redes de conocimiento.

A esto se le unen las reformas educativas y otros muchos factores que influyen en el aula, siendo necesaria la formación del profesorado para responder al nuevo prototipo docente que se espera desempeñe. Tébar parte de la necesaria figura del profesor mediador del proceso enseñanza-aprendizaje que el propio alumno realiza. El creciente protagonismo del estudiante no resta importancia a la figura docente, en la que se centra la obra. Sobre la base de los trabajos de Raven Feuerstein, se describe su teoría, que toma forma en la exposición del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI).

Si bien el texto es relevante por tratar un programa para el desarrollo de las capacidades globales del alumnado, su principal aportación es la de trascender los pilares teóricos en los que se sustenta hasta darle forma práctica en las escuelas a partir de la figura del profesor.

Haciendo un recorrido más pausado, se diferencia una primera parte, en la que se justifica la defensa del modelo mediador docente entre los conocimientos y el alumnado; tras repasar varios modelos de perfiles docentes, se reconoce el componente utópico de la educación y se admite la necesidad de la participación de la empresa y la familia para facilitar la labor educativa social. Más adelante, se describe el componente teórico de la visión defendida por Feuerstein, que gira en torno a la Modificabilidad Cognitiva estructural (MCE) y la Mediación-Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM). Dicha base teórica, ampliada y actualizada es comparada con la defendida por las reformas educativas españolas como la LOGSE y PEI. Las semejanzas encontradas defienden la propuesta metodológica que se presenta a continuación.

La MCE contempla la inteligencia como dinámica, modificable e integradora, influida por múltiples variables. La EAM, como medio de compensación de la interacción deficitaria, negativa o no adecuada del niño con determinadas situaciones que favorecen su desarrollo, convierte al docente en intermediario que facilita tareas alternativas que impliquen al alumnado en los procesos de reestructuración cognitiva y autoanálisis.

El plan concreto de trabajo en el aula, determina una serie de pasos generales adaptables al paradigma teórico de cada investigador, aunque aceptando la «pedagogía del descubrimiento» personalizada como base fundamental del aprendizaje del alumnado. La propuesta incluye bibliografía actualizada sobre el perfil mediador, así como experiencias que permiten una visión panorámica del tema. Una vez se ha profundizado en los objetivos, contenido y modo en que el profesor puede trabajar el total de los ámbitos de desarrollo del alumnado (incluidos los afectivos-motivacionales) ya se puede analizar el total de los treinta y dos ítems que componen el perfil docente utópico. Dicho estudio, estructurado en forma de parámetros sobre los que se recapacita, bien sirven como diagnóstico reflexivo docente.

Concluir destacando que el conocimiento de la teoría de MCE y su práctica (PEI) facilita el proceso de construcción de estructuras de conocimientos a través de la metacognición, el *insight*, el aprendizaje estratificado y significativo. En un primer momento, la formación en profundidad del profesorado al respecto puede ser muy compleja, pero gracias a la presentación que ofrece «El perfil del profesor medidor», la convierte en un punto de partida reflexivo sobre las nuevas funciones educativas del docente y sus responsabilidades al respecto, dando las pautas necesarias para iniciar procesos de innovación profesional.

Tébar, en esta ocasión, transciende el conocimiento de recursos didácticos por parte del mediador, atendiendo a la evaluación de la propia acción mediadora como sistema de mejora futura, convirtiendo la labor docente en una hipótesis de mejora profesional. En dicha actuación se atiende aspectos teóricos, conductuales, emocionales, morales y religiosos, contemplando siempre al contexto como influencia fundamental en el «ser humano modificable».

Lorena González-Piñero Doblas

JEREZ MIR, R.: *Sociología de la educación. Guía Didáctica y textos fundamentales.* Lleida, Milenio, 2003, 452 pp. ISBN: 84-9743-067-0.

En las últimas décadas se ha empezado a reconocer la importancia que tiene el estudio de la dimensión sociológica de la educación para la comprensión de la problemática educativa. Así, la Sociología de la

Educación, concretamente, se ha incluido en los nuevos planes de estudio de las distintas especialidades de la Diplomatura de Magisterio y Pedagogía, aun cuando hay que esforzarse todavía por conseguir que tenga una mayor presencia y consideración académicas. En este sentido, dada la visión instrumentalista y pragmática de la formación hoy dominante, puede advertirse aún entre los profesionales de la educación un cierto desconocimiento de la utilidad de esta disciplina para su formación inicial y permanente. Ahora bien, tal y como advierte el autor de esta obra en la Introducción a su primera edición, la sociología de la educación posibilita la superación de esa dimensión puramente instrumental y técnica de la formación profesional de los educadores, al ofrecerles un marco teórico de referencia muy esclarecedor para situar la práctica educativa y su propio papel como educadores en su contexto social e histórico. De hecho, creo que esa convicción es la que ha llevado al profesor Rafael Jerez Mir a aceptar la propuesta de la Editorial Milenium de presentar una segunda edición, revisada y ampliada, de este magnífico manual, titulado *Sociología de la Educación. Guía didáctica y textos fundamentales*, Premio del Consejo de Universidades, 1989.

Cuando apareció la primera edición de esta obra, en 1990, el panorama bibliográfico de la disciplina era todavía bastante insuficiente. En cambio, últimamente se viene ampliando de forma significativa la oferta de manuales y libros de consulta, en su mayoría producto de la colaboración de distintos profesores universitarios que trabajan en este área de conocimiento. Pero, con todo, el manual que aquí se reseña destaca aún dentro de ese panorama de conjunto por diversas razones.

Por de pronto, puede afirmarse rotundamente que en este caso estamos antes un manual de autor. El texto se ha elaborado desde el pensamiento activo y personal de su autor, que aplica en él la línea de investigación abierta por el biólogo evolucionista Faustino Cordón en *La evolución de los animales y de su medio* (Madrid, Península, 1966) y *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico* (Barcelona, Anthropos, 1981). Mientras el núcleo del medio de cualquier otra especie animal está siempre constituido por las especies animales de las que se alimenta y/o de las que tiene que defenderse, el medio del hombre es la sociedad trabada por la palabra. O, dicho de otra forma, la cultura con su triple soporte característico: la sociedad, las palabras y las cosas. Como medio biológico de la especie humana, la cultura, así entendida, es una realidad objetiva, exterior e independiente de cada hombre que configura su psicología animal al modo humano, desde el nacimiento hasta la muerte. Desde ese punto de vista, la educación puede definirse como la configuración cultural de la mente humana o como la internalización psíquica de la cultura. Pero, por lo mismo, la educación en el medio humano –en la sociedad trabada por la palabra– posibilita también la reflexividad y la creatividad relativas de cada hombre como agente cultural, la comunicación lingüístico-simbólica entre todos los hombres y la acumulación social de la experiencia humana. El lenguaje –junto con el pensamiento, como palabra interiorizada– libera al hombre de la ley universal de la selección natural de los más aptos y posibilita el desarrollo histórico del hombre y de la cultura. Pues bien, esta interpretación unitaria, dinámica e histórica de la cultura, la educación y la psicología del hombre y de sus relaciones dialécticas –que se presenta explícitamente en el prólogo a esta segunda edición–, es precisamente el hilo teórico conductor del tema del libro: la crítica de la tradición central de la sociología de la cultura y de la educación, como clave, a su vez, de los principales desarrollos de la sociología de la educación como sociología del sistema escolar, desde su institucionalización como tal en la segunda mitad del siglo XX.

Otro aspecto interesante de esta obra es el de conciliar el tratamiento histórico y sistemático de la disciplina, dando así una visión muy completa de la sociología de la educación. En la introducción a su primera edición, el propio autor propone un esquema organizativo del contenido, especialmente adecuado y muy didáctico, con las principales tendencias epistemológicas, las matrices teóricas básicas y las grandes inflexiones históricas de la disciplina: grandes clásicos (Marx, Durkheim, Weber y Veblen); principales neoclásicos (Gramsci, Mannheim y Parsons); el funcionalismo sociológico; y la denominada nueva sociología de la educación. En cuanto a esta última, incluye, fundamentalmente, las distintas tendencias neomarxistas, el credencialismo neoweberiano, la microsociología fenomenológica e interaccionista y el eclecticismo teórico propio de las posiciones de Bourdieu, Bernstein y Foucault. Pero el libro puede utilizarse estructurándolo, al mismo tiempo, también en función de las tres principales direcciones heurísticas de la sociología de la cultura y la educación. En la primera se propugna la primacía real y explicativa de la dimensión material de la cultura y la educación (desde Marx, Veblen y Gramsci a las diversas direcciones de la sociología neomarxista de la educación); la segunda parte del supuesto de la primacía real y explicativa de la dimensión simbólico-lingüística e ideológica de la cultura y la educación (desde Durkheim al funcionalismo, pasando por Mannheim); y en la tercera, mantiene la hipótesis de la primacía real y explicativa del poder y la dominación, en sus diversas formas y según los casos (desde Weber a los neoweberianos). En cuanto a Bourdieu, Foucault y Bernstein, se situarían los tres, de algún modo, en una posición ecléctica, aunque con un sesgo más bien weberiano en los dos primeros y durkheimiano, en Bernstein.

Al preparar esta segunda edición, el autor ha revisado el texto original, para tratar de mejorarlo haciendo la explicación de los distintos autores y el comentario de sus textos más claros y precisos, si cabe, y ha ampliado también de forma notable el contenido de su obra. El nuevo tratamiento de la sociología de la educación de Marx, en el capítulo primero, es ya significativo en ese sentido. El profesor Jerez Mir, que es un reconocido estudioso del autor alemán, piensa que, aparte de la importancia de la crítica marxiana de la economía política, existen también en Marx materiales científicos suficientes para construir una sociología del conocimiento y una sociología de la educación, estrechamente vinculada a aquélla. Por eso amplía notoriamente el tratamiento de esta temática en esta segunda edición, con una larga sección, muy oportuna, titulada «Crítica teórica y superación práctica de la religión y de la filosofía especulativa: Hegel y Feuerbach», con la que se puede alcanzar una visión muy completa del significado y el valor de la aportación marxiana a las ciencias sociales, y entender así mejor el panorama actual de las distintas corrientes neomarxistas de la nueva sociología de la educación. El capítulo segundo, sobre Émile Durkheim, aunque apenas se ha modificado, sigue siendo especialmente atractivo y completo: se expone en él, de forma sistemática y precisa, su construcción teórica de los fundamentos básicos de la sociología de la educación y de la sociología del sistema de enseñanza. El tercer capítulo, correspondiente a Weber, se ha completado con algunos contenidos nuevos. La exposición de la sociología de la educación de Veblen, Gramsci y Mannheim en los tres capítulos siguientes, extensa y cuidada, es especialmente acertada y contrasta con otros manuales, donde apenas se les considera. Y, en cuanto al capítulo séptimo, que cierra el manual, con el título «Institucionalización académica: Sociología de la cultura y la educación escolar», se ha ampliado también notoriamente, al igual que el primero.

En ese último capítulo, más concretamente, se ha completado el tratamiento de los «neoclásicos» más coetáneos, con una sección titulada «Norbert Elias: "proceso de la civilización" y cultura, educación y psicología típica de la aristocracia cortesana de Europa occidental», en la que se resalta la lucidez y el rigor de su explicación sociohistórica de la sociogénesis y la psicogénesis del proceso de la civilización. Se ha introducido otro apartado nuevo, con el tratamiento de la sociología de la educación especial de Sally Tomlinson, en la sección correspondiente a la orientación neoweberiana de la nueva sociología de la educación. Se ha actualizado el estudio de los modelos eclécticos de Bourdieu, Foucault y Bernstein. Y se ha ampliado notoriamente la última sección, con el título: «Aproximación dialéctica: crítica de la pedagogía hegemónica y educación para la liberación», para incluir la tendencia más genuinamente dialéctica al estudiar las diversas orientaciones de los modelos neomarxistas de la nueva sociología de la educación.

Por lo demás, esta segunda edición de la obra se distingue también por otros méritos complementarios, aunque, en buena parte, se encuentran ya en la primera: la riqueza informativa, y la meticulosidad y el rigor metodológico en el análisis y la presentación de las principales fuentes –una importante selección de textos, revisada y ampliada con esmero;– la precisión lógica y la claridad didáctica de los cuadros y los esquemas conceptuales básicos, diseñados también en función de la lógica del hilo teórico y explicativo conductor del libro; y una bibliografía selecta y actualizada, muy de agradecer, teniendo en cuenta la desvalorización actual de las fuentes impresas, ante el exceso de información que proporcionan las nuevas tecnologías audiovisuales, y frente al ascenso del empirismo puro y el retroceso de la crítica en el plano del pensamiento en general.

Encarna Pesquero Franco

ADELMAN, N. E.; PANTON, K.; EAGLE, W. y HARGREAVES, A. (Eds): *Una carrera contra reloj: tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar.* Madrid, Akal, 2003, 198 pp. ISBN: 84-460-1549-8.

La obra recopila nueve estudios de casos sobre la percepción, uso, disposición y necesidades del profesorado en la implementación de reformas educativas. Todos ellos extraídos de un estudio más amplio, contratado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, que acaparaba un total de catorce lugares distintos. En cada uno de ellos, se recogen los informes escritos por los docentes, respecto al marco temporal y su labor en momentos de cambio, a los que se le suman los comentarios de compañeros, directores, administradores de distrito y los propios autores del presente título.

Los editores, expertos de reconocido prestigio en el ámbito de la investigación educativa, enmarcados en el discurso democrático y dialogado del proceso de enseñanza, del reconocimiento a los principios de particularidad de los casos y a la relatividad y complejidad de las situaciones escolares, una vez más, siguen dichos principios en un claro ejemplo de su aplicación a la investigación educativa.

El proceso de indagación, en este caso, desvela una triple finalidad. La primera trata de aportar conocimientos a una teoría más amplia sobre la problemática derivada de la organización temporal en diversas reformas educativas. La segunda, la de desarrollo profesional, es tratada desde una doble dimensión, ya que por parte de los implicados, se someten a un proceso de reflexión y de comunicación sobre sus problemas y alternativas posibles, y por parte de los lectores de la obra, mediante el

planteamiento de las mismas cuestiones. Finalmente, la tercera finalidad, le da el carácter transformador, ya que son muchas las pautas que pueden obtenerse de las narraciones para futuras actuaciones más correctas.

La investigación en su conjunto, y más concretamente, los casos seleccionados y su progresiva presentación, son especialmente innovadores tanto por el tratamiento conceptual como por su metodología y estructura que se sigue. Respecto al objeto de estudio, la dimensión temporal engloba emociones, sentimientos personales y opiniones profesionales que se entrelazan en las vivencias descritas. También es tratada en profundidad a través de los distintos quehaceres de la función docente, como son la actividad de clase, su organización y desarrollo, la formación permanente, evaluación, etc. Finalmente, también se atiende a las distintas fases de la puesta en marcha de cualquier reforma escolar, es decir, la de planificación y formación, implementación y mejora constante. A través de estos tres grandes momentos se estructuran los tres capítulos centrales de la obra, entre la obligada introducción y reflexión final.

La primera etapa, vinculada a los tres primeros casos, expone la necesidad de formación y tiempo para la comprensión y adaptación de las sucesivas reformas. Los docentes expresan su desilusión al tener que implementar reformas que no ven como prioritarias, o cuando aún no han podido acostumbrarse a cambios anteriores.

La «Implementación, expansión y prueba de ideas nuevas», enlaza con los siguientes cuatro estudios de casos. En ellos, a través de los ojos de maestros de enseñanzas medias, conjugando la profundidad y la ironía, se trata de reclamar el tiempo que, en definitiva, requiere desempeñar la autonomía docente. Aparecen y se analizan contradicciones como el respeto a las tomas de decisiones democráticas y la organización dirigida a la eficacia y eficiencia; la personalización de la enseñanza y la imposición de libros y cuadernos de clase homogéneos; la implantación de nuevos currículos mediante estrategias clásicas, etc. Muchas de las paradojas que se encuentran en los relatos docentes son un denominador común en distintos sistemas educativos, incluidos el español. Este carácter actual de las experiencias que se comparten, junto al hecho de que todas ellas se desarrollan en contextos multiculturales o de minorías desaventajadas, realzan el valor de la lectura atenta y reflexiva del capítulo, pues son todos rasgos de muchas de nuestras escuelas hoy.

Finalmente, Hargreaves hace una clara síntesis de la esencia de todos los casos, con cuestiones como la existencia y requerimiento de un nuevo pensamiento docente, una nueva filosofía y estructura curricular, pero sin embargo se les mantiene prisioneros de agendas cerradas, que no incluyen el tiempo cedido, voluntaria e informalmente por todos, ni se acomoda la planificación de proyectos educativos, etc. La publicación ofrece un claro apoyo al cambio dialogado en la escuela, con la participación colectiva y con vías de comunicación flexibles, gracias a las cuales se solventan problemas que como reflejan los casos, a menudo, provienen de la insuficiente información de las familias sobre la actividad docente (además de la desarrollada directamente en clase); o de los reformadores administrativos sobre los obstáculos que encuentran sus planes en las prácticas de aula y posibles alternativas; o del propio profesorado sobre lo que se les requiere desde las instituciones, etc.

Una de las máximas preocupaciones educativas es la integración de nuevas minorías étnicas y culturales en las aulas ordinarias y en la sociedad. El conocimiento detallado de experiencias docentes del sur de California ofrece la oportunidad de explorar cómo se ha afrontado en otros lugares los movimientos migratorios actuales. La mayoría de los casos hacen

referencia a un contexto cultural deprimido, en el que gran parte de la población es hispana y económicamente desfavorecida, lo que permite que muchas de las alternativas, así como puntos de reflexión ofrecidos, sean útiles para diferentes aulas. Entre los rasgos a tener en cuenta, destacan la flexibilidad de los horarios y calendarios escolares, la lucha docente por defender el trabajo mediante currículos integrados colaborativos, la participación abierta entre la comunidad y el centro, elaboración y adecuación de materiales curriculares, etc.; todas ellas reivindicaciones que no serán novedosas para muchos docentes, pero que en esta ocasión son complementadas con los comentarios de compañeros, familias de alumnos, equipos directivos, administradores y los propios editores.

Lorena González-Piñero Doblas

SANTOS REGO, M. A. y LORENZO MOLEDO, Mª M.: *Inmigración y acción educativa en Galicia*. Xerais de Galicia, 2003, 277 pp. ISBN: 84-9782-041-X.

El fenómeno de la inmigración en España es un hecho político y social de enorme importancia. La percepción de una sociedad homogénea estructurada en torno a un sistema de valores coherente y patrones de conducta socialmente compartidos empieza a derrumbarse, incluso en aquellas poblaciones alejadas de las grandes ciudades. La sociedad hipercomunicada ha roto las fronteras y ha abierto espacios de comunicación donde antes sólo había aislamiento y monólogos. En adelante, ya nada será igual. costumbres y tradiciones, lengua y religión, valores y comportamientos, en una palabra, cultura se verá contrastada con otras formas de vida como expresiones de otras culturas que reclaman espacios o ámbitos de manifestación. Abordar este hecho es de suma urgencia en el ámbito educativo. Es el mérito de los profesores Santos Rego y Lorenzo Moledo, de la Universidad de Santiago de Compostela en la reciente obra: *Inmigración e acción educativa en Galicia.*

La obra consta de tres partes bien diferenciadas: La primera aborda el fenómeno de la inmigración en España en los últimos años y las políticas de la inmigración. De los datos aportados se desprende que España en su conjunto ha pasado a ser receptora neta de un fuerte contingente de inmigrantes, destacando por su volumen las Comunidades del arco mediterráneo y las de Madrid y Canarias, con una predominancia clara de la población europea, seguida de la africana y latinoamericana. Se emigra, dicen los autores, porque se desea una vida mejor, aunque de esto resulte, para bien o para mal, un mayor acercamiento entre las personas y las culturas. Pero el aumento de la inmigración no iría a más si no hubiese una gran distancia de posibilidades entre unos países y otros, o que la inmigración no supusiera una fuente de mano de obra barata para el sistema capitalista, además del mantenimiento de las ventajas para los colectivos más poderosos de la sociedad. Satisfacer las aspiraciones básicas de la población inmigrante en el país de acogida supone un tránsito desde etapas de alienación a otras de adaptación y, el mejor de los casos, a la integración. Pocas veces la primera experiencia inmigratoria deja de ser una experiencia de alienación. El desarraigo físico (geográfico) va acompañado también por el desarraigo cultural y humano. Y aquí la educación juega un papel de primera magnitud.

La emigración no es posible entenderla al margen del fenómeno de la globalización política y económica. Es difícil analizar mínimamente la emigración en sus causas y consecuencias sin contemplarla en el

marco de la globalización que está afectando al conjunto de las relaciones no sólo entre los individuos sino también entre los Estados. Se trata, dicen los autores, de un gran proceso de cambio, distinto de otros procesos de cambio ocurridos en el pasado. Todo se globaliza, hasta los gustos más particulares, pero todo mediado por las poderosas fuerzas del mercado. Globalización es inmigración, desterritorialización de amplios contingentes de personas en todo el mundo, afectando a todos los continentes y de un modo directo a regiones y ciudades. Pero en este fenómeno de la inmigración no todos corren la misma suerte: los más débiles sufren más el impacto de las dificultades para integrarse en la sociedad de acogida. Esta parte termina con un estudio sobre política educativa e inmigración en España y en algunas Comunidades Autónomas españolas, especialmente en Galicia.

En la parte segunda se hace un estudio descriptivo pormenorizado sobre la inmigración en Galicia desde un enfoque socioeducativo y cultural. Sin ser el único, el medio escolar es un ámbito privilegiado para llevar a cabo un estudio científico sobre la población inmigrante teniendo presentes, entre otras coordenadas, el origen, la representación «identitaria», la acogida en la comunidad, las pautas y procesos de integración, la prevención de conflictos, etc. La escuela es un microcosmos y reproduce en pequeño la complejidad de la realidad social. El objetivo central del libro es estudiar la inmigración en Galicia, y en qué medida este fenómeno repercute en el sistema escolar para, a partir del conocimiento de esta realidad, proponer medidas y programas de intervención educativa que faciliten la integración escolar y social de los alumnos inmigrantes. Para ello, los autores hacen un análisis descriptivo de la escuela intercultural en Galicia, con la participación directa de directores, profesores, alumnos y padres. Concretamente, los objetivos propuestos son: Diagnóstico de la escuela intercultural en Galicia; estudio del perfil socioeconómico del alumnado en Galicia; aplicación de un programa pedagógico para mejorar la integración de los alumnos en la escuela; y evaluar la eficacia de las técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos escolares culturalmente heterogéneos. La población estudiada está limitada al primer ciclo de la educación secundaria (ESO) del curso 2000-01 con población inmigrante. La muestra está formada por un colectivo de 1.336 alumnos, 310 profesores, 31 directores, 975 padres gallegos y 104 padres pertenecientes a familias inmigrantes, de un total de 31 centros públicos y privados (concertados y no concertados) de las cuatro provincias de Galicia. Los autores aportan instrumentos descriptivos del ámbito familiar y escolar, así como instrumentos de medida (escalas) de las variables: actitudes interculturales en los profesores de educación secundaria y en los alumnos de 12 a 14 años.

Esta parte ocupa la mayor extensión de la obra y me parece rigurosamente elaborada. Un dato que resulta reconfortante es que los alumnos, en su mayoría, muestran actitudes positivas hacia la multiculturalidad, al menos en su disposición a interactuar en el marco escolar con alumnos de otras culturas o razas. A la pregunta si un chico/a de otra raza o cultura podría ser su mejor amigo/a responde el 67,7% totalmente de acuerdo y el 21,5% simplemente de acuerdo. De los datos aportados se desprende que los profesores no tienen un concepto claro de la educación intercultural: se la confunde con la educación compensatoria o se la identifica con la enseñanza de la lengua y cultura de las minorías culturales. Sin embargo, manifiestan que la educación intercultural tiene como finalidad escolarizar juntos a los alumnos de distintas culturas. Respecto a la necesidad de la formación del profesorado en educación intercultural, se muestran favorables a la necesidad específica de ésta e incluso rechazan la idea de que esta educación sólo

deba darse cuando hay alumnos de otras culturas. Pero afirman, a su vez, que la educación intercultural debe centrarse en el conocimiento de las otras culturas. Para un elevado porcentaje de profesores (48,4%) la interacción de culturas en el contexto escolar favorecería un mayor grado de comprensión entre los alumnos de la escuela.

Por último, la tercera parte de la obra está dedicada a la intervención pedagógica intercultural. El programa utiliza el aprendizaje cooperativo (puzzle o rompecabezas de Aronson) como estrategia de formación de actitudes positivas hacia la interculturalidad y el diferente cultural. Entre las conclusiones generales de dicha investigación se destacan: En primer lugar, la satisfacción del profesorado por la formación recibida en la elaboración y aplicación del programa de educación intercultural. Formación que debería extenderse a los tutores si de verdad se quiere una calidad educativa en los centros escolares. Coinciden en su evaluación positiva cuando se examinan los objetivos cognitivos y socioafectivos de la investigación. En ambos se percibe una clara mejoría: más atención en los alumnos, más responsabilidad individual y grupal, más solidaridad, mayor motivación intrínseca, más inclusión de «los otros» y más comunicación en el aula. Por lo que se refiere a los alumnos se constata una mayor dedicación a su tarea escolar. Motivación que se mantiene pasados los primeros momentos de la experiencia educativa. Algo que aparece con claridad es que el aprendizaje en los alumnos de secundaria obligatoria está fuertemente influido por componentes socioafectivos, lo que debería aprovecharse mejor en los programas de educación intercultural en la que el desarrollo de la capacidad de empatía y acogida al diferente cultural juega un papel determinante. Educar interculturalmente no es sólo equipar a los alumnos para una comprensión «intelectual» de las diferencias, sino capacitarlos para acoger a los diferentes étnica y culturalmente.

La presente obra de los profesores Santos Rego y Lorenzo Moledo es una muestra excelente de la labor investigadora que el grupo de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela viene realizando, singularmente en educación intercultural. Estamos ante un trabajo hecho con rigor, propio de avezados investigadores. Ello y la oportunidad del mismo hacen de esta obra un instrumento orientador de la praxis educativa y de la investigación pedagógica. Pocas cuestiones son tan urgentes hoy en la pedagogía como el problema de educar a las jóvenes generaciones para convivir, desde el respeto, con «los otros» diferentes en una sociedad que cada vez será más plural. Esto, al menos, reclama una mínima dosis de realismo y responsabilidad en los educadores. Esta obra cumple plenamente con estos objetivos.

Pedro Ortega

ECHEVERRÍA, J.: *La revolución tecnocientífica*. Madrid, FCE España, 2003, 282 pp. ISBN: 84-375-0551-8.

Tras la Segunda Guerra Mundial, algunos historiadores británicos de la ciencia empezaron a hablar de una segunda «revolución industrial». Con ella se referían a la transformación cualitativa y radical de la sociedad en su conjunto o de una parte esencial de la misma, inducida por el estímulo dado a la ciencia por el «complejo militar-industrial». El primero en utilizar el término de revolución científica y técnica fue John D. Bernal, reputado científico e historiador británico de la ciencia. Ante las aplicaciones prácticas, esto es, la continua interacción entre ciencia y técnica, Bernal afirmaba que la ciencia había pasado a ser una fuerza productiva directa.

Por otro lado, el también historiador de la ciencia Samuel Lilley estudió las repercusiones de la automatización en la productividad del trabajo y el nivel de vida, la multiplicación de científicos, investigadores, técnicos, ingenieros, etc., experimentada en los primeros decenios de posguerra.

Puede decirse que Bernal, Lilley y Oskar Lange son los antecesores de todo estudio científico de la sociedad actual. Aunque fue el checo Radovan Richta el que a finales de la década de los sesenta popularizó el término de «revolución científico-técnica» en un libro colectivo que se tradujo rápidamente a varias lenguas. La primera edición española de *La civilización en la encrucijada* data de 1972. Richta caracteriza la segunda mitad del siglo XX como una época sacudida por toda una serie de revoluciones: en la ciencia, la técnica, la economía, el trabajo, la educación, la guerra, la ecología, etc. Llevado de cierto optimismo, trazó las líneas básicas para la creación de una sociedad regida por las conquistas de la «revolución científico-técnica». Al ser productos de los seres humanos en sociedad, la ciencia y la técnica serían lo que ellos quisieran que fuesen. De ahí su interés por analizar y comprender esta revolución a fin de construir una sociedad que no frene sino que estimule su libre desarrollo. Para Richta no sólo se trata de conocer sino de utilizar la ciencia y la técnica para transformar las condiciones de vida y de trabajo en aras del bienestar común. De ahí que la «revolución cientifico-técnica» exija, según él, el socialismo a nivel mundial.

El meticuloso análisis que Javier Echeverría ofrece en este libro se centra, sin embargo, en los EEUU Es por eso, tal vez, que omita a estos precursores europeos y utilice casi exclusivamente fuentes estadounidenses. El nuevo modo de producir ciencia, esta nueva revolución que él, invirtiendo los calificativos, denomina «tecnocientífica», se inició en los EEUU a raíz de la Segunda Guerra Mundial.

Echeverría distingue tres etapas en su desarrollo: 1) 1940-65, que caracteriza como período de macrociencia, es decir, de las grandes inversiones en la producción de científicos y técnicos. 2) 1966-76, decenio de estancamiento a causa de la guerra de Vietnam y el movimiento contra la militarización de la ciencia. 3) 1976-2000, período de tecnociencia propiamente dicha.

El libro está estructurado en cinco capítulos donde se abordan las cuestiones siguientes: diferencias entre ciencia y macrociencia (cap. I), distinción entre ciencia y tecnociencia (cap. II), sus discrepancias con las revoluciones científicas de Thomas Kuhn (cap. III), análisis del sistema estadounidense de ciencia y tecnología (cap. IV), y axiología de la ciencia (cap. V). Es esta parte dedicada a la valoración de la tecnociencia y de los conflictos que ella genera la que Echeverría considera «la aportación practica más significativa de esta obra» (p. 16).

A pesar de cierta confusión inicial en los términos (utiliza a veces, indistintamente, los conceptos de macrociencia, megaciencia, y tecnociencia, por ejemplo), el autor demuestra un extraordinario conocimiento del modo actual de producción de ciencia en los Estados Unidos, sus virtudes y sus limitaciones. Reconoce que la revolución tecnocientífica es uno de los motores principales del cambio social y económico, sustentada por la concomitante revolución informacional, equiparable, según él, a la primera revolución industrial del XIX. Se ha creado así un cambio en la estructura tecnocientífica que ha dado lugar a un nuevo modo de producción de conocimiento. Aparte de generar cuantiosas y lucrativas empresas tecnocientíficas, este modo de producción se caracteriza por: la financiación estatal, la integración de científicos y tecnólogos, el contrato social de la ciencia y el desarrollo de una política científica, y la industrialización y militarización de la ciencia.

Esta «revolución» se caracteriza, pues, por la instrumentalización del conocimiento científico y tecnológico, manifiesto sobre todo en su aplicación por la industria militar. «la tecnociencia», dice Echeverría, «es una condición necesaria para la victoria militar». Aunque tal afirmación taxativa tiene sus matices. La evidente superioridad militar y destructiva de los EE UU no venció en Vietnam, ni sus victorias militares en Afganistán e Irak han sido capaces, hasta ahora, de organizar la posguerra.

Estas circunstancias llevan necesariamente a Echeverría a mencionar la relación entre tecnociencia y poder. Considera que el poder tecnocientífico está separado de la sociedad y, por ende, resulta difícil de controlar. «De este conflicto –afirma– surge una tensión permanente entre la libertad de investigación tecnocientífica, que tiende a ser concebida como una libertad ilimitada de acción, y el control social de la tecnociencia, para el que no existen mecanismos eficaces hoy en día, dada la alianza estratégica que las empresas tecnocientíficas han establecido con el poder político. Por ello surgen movimientos en pro de la democratización de la ciencia... El poder tecnocientífico se ha vinculado estrechamente con los poderes económicos, políticos y militares tradicionales». «No es de extrañar –concluye– que surjan movimientos de contrapoder, sobre todo por la escasa presencia que, hoy por hoy, tienen los valores sociales en la actividad tecnocientífica». Pero el autor parece dejar el análisis de esta cuestión para otro momento, tal vez un próximo libro. Pues tan sólo dedica las páginas finales de su libro a suscitar los problemas axiológicos que plantea la tecnociencia, ya sea en el ámbito estético, religioso, ético en el campo de los valores básicos.

En suma, concluye J. Echeverría, «lo que se juega es la tecnificación de las personas, no sólo de su modo de vida, porque esto ya ha ocurrido. La salud y el placer cada vez están más mediatizados tecnológicamente, por no hablar del entretenimiento, la alegría, el dolor o los sentimientos, que tienen su mejor campo de expresión y desarrollo en la televisión, la publicidad, los teléfonos, los videojuegos e Internet». La convergencia de estas tecnologías de la información y la comunicación está creando un nuevo espacio social, una nueva identidad, la persona electrónica. «Tecnocientíficamente marcados por los chips y los códigos de acceso, el poder transformador de la tecnociencia está llegando a las componentes últimas de las sociedades... En el nuevo espacio social no hay un poder político constituido. Por ello lo consideramos como el espacio tecnocientífico por antonomasia. Al no haber *polis*, no hay ciudadanos, únicamente clientes, usuarios y consumidores».

La brillante exposición de J. Echeverría sobre la revolución tecnocientífica nos deja, pues, con la miel en los labios. Vale decir, con la identificación de los problemas que hay que analizar a partir de aquí.

Vicente Romano

WEGEMER, G. B.: *Tomás Moro*. Barcelona, Ariel, 2003, 307 pp. ISBN: 84-344-6692-9.

Tomás Moro es ya un clásico personaje del Renacimiento, de referencia en nuestros días. Es junto con Erasmo, del que por cierto fue gran amigo y confidente, una de las figuras clave en la Europa del siglo XVI. Moro supo dirigir su vida con gran rectitud y siempre basando sus acciones en lo que entendía era la voluntad de Dios, lo que no hizo de él un hombre cerrado a la formación, la cultura y los avances de todo tipo, sino que, al contrario, le proporcionó el

espíritu necesario para afrontar su vida familiar y profesional con gran coraje, integridad, fortaleza y justicia, entre otras muchas virtudes de las que su persona dio muestras a lo largo de toda su vida.

En su vida profesional como letrado y diplomático de reconocido prestigio siempre demostró un sentido claro de la justicia lo que le supuso ganarse en vida el respeto del pueblo que lo calificaba de hombre recto y justo pero también, de carácter muy cordial ya que hasta el día de su muerte Sir Tomas Moro siempre dio muestras de un sentido del humor excelente. Su reconocimiento profesional le llevó a servir a las órdenes del rey Enrique VIII, del que fue primer ministro en su gobierno. Si bien el monarca siempre le demostró afecto y respecto pues reconocía la capacidad de Moro para el cargo, su deseo de divorciarse de Catalina para contraer matrimonio con Ana Bolena y en consecuencia, querer erigirse en cabeza de la Iglesia en Inglaterra, hicieron que se enemistase hasta tal grado con Moro (el cual nunca reconoció la supremacía de Enrique VIII sobre el Papa, pues él sólo creía que podía existir una única Cristiandad), que lo mandó ejecutar después al imputarle el cargo de traición y desobediencia al rey.

Como marido y padre, Tomás Moro se nos presenta como un hombre muy familiar y cercano, que educó en igualdad de condiciones a sus hijos e hijas y que realmente creía que tan sólo en el conocimiento y en el diálogo se encontraban respuesta a todos los problemas. Su familia siempre le mostró mucho respeto y amor pero nunca llegó a comprender, a excepción de su hija Meg, por qué prefirió la muerte antes que renunciar a sus creencias religiosas. Moro, incluso ante esta situación de desamparo e incomprensión, no mostró flaqueza pues siempre vislumbró con claridad que su camino y su Dios eran los correctos.

La Iglesia Católica reconoció su heroica virtud y su santidad en 1935, elevándolo a los altares cuatrocientos años después de su muerte. Pero durante dicho lapso de tiempo su persona fue relegada al olvido. El presente libro brinda la oportunidad de conocer a Tomas Moro y más que sus acciones y logros, el por qué de su fortaleza, sus principios y el carácter ejemplar del que dio muestras a lo largo de su vida.

El autor del presente libro, Gerard B. Wegemer es profesor de literatura en la Universidad de Dallas y director fundador del Centro de Estudios Tomás Moro. Ha escrito diversos libros en torno a la figura de Tomás Moro, destacando entre ellos *Thomas More on Statesmanship* en 1996 y cabe destacar su colaboración en calidad de consultor de las comisiones que el 31 de octubre de 2000 proclamaron a Moro patrón de los estadistas.

Patricia Escuredo

RUÍZ TAGLE, A. M. (Coord): *Los Estudios de las mujeres en las Universidades Andaluzas*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2004, 148 pp. ISBN: 84-472-0818-4.

En un esfuerzo por apoyar la condición mujer en la igualdad con el hombre, el Consejo Social de la Universidad de Sevilla promueve esta publicación que tenemos entre manos. La edición recoge el trabajo de cuatro mujeres vinculadas a la Universidad en Andalucía: Cándida Martínez, Rosario Valpuesta, Antonia María Medina, Teresa Ortiz y la coordinadora Ana M. Ruiz así como la introducción del Presidente del Parlamento andaluz, Javier Torres Vela, que acogió en su institución las Jornadas de debate de las mujeres universitarias andaluzas del que surgieron las lecciones que aquí se recogen.

La Consejera de Educación de la Junta de Andalucía, Cándida Martínez centra su aportación en «Los estudios de las mujeres en las Universidades Andaluzas», una intervención claramente institucional, abordada desde el feminismo militante de una mujer que sabe todo lo que ya se ha conseguido y todo lo que queda por conseguir en el campo de la igualdad de género. Centrándose en las políticas que la Junta está desarrollando para la igualdad en temas de investigación, desarrollo de estudios de género, tercer grado, etc. destaca esta mujer la calidad del movimiento feminista. Un movimiento, según ella dice que «ha sido uno de los más pacíficamente subversivos que han existido en el mundo contemporáneo. Subversivo porque ha sido capaz de subvertir el paradigma tradicional, el orden establecido, el pensamiento que ha estado justificando durante tantos siglos la sumisión de las mujeres. El feminismo ha sido capaz de empezar a quebrar la lógica de la dominación y la exclusión de las mujeres, la lógica de su desigualdad y no consideración social. Y esta revolución se está llevando a cabo de forma pacífica, en sus métodos y en sus presupuestos». (p. 34).

Rosario Valpuesta Fernández se ocupa del papel de la mujer dentro de la sociedad contemporánea en lo que respecta al ordenamiento jurídico, marco en el que han de actuar las personas para la realización de sus derechos y también, los poderes públicos para cumplir con las funciones que tienen asignadas. Su propuesta pasa por la elaboración de nociones y el diseño de técnicas y soluciones que doten de eficacia a la normativa constitucional y que sean vinculantes para los ciudadanos, condiciones *sine quae non* será imposible desarrollar plenamente el Estado Social.

«Docencia e investigación en los estudios de las mujeres» es la ponencia de Antonia María Medina Guerra. En ella se destaca la dimensión comunitaria de los estudios sobre mujeres en los que está inmersa la universidad andaluza y tiene una valoración positiva y ascendente de la preocupación por los temas de género e igualdad en el ámbito universitario que nos ocupa.

La intervención de Teresa Ortiz Gómez cierra el libro y resume el bagaje de logros de los años setenta y la lista de retos que aún hay que enfrentar en el siglo XXI. En «Consolidación y visibilidad de los estudios de las mujeres en España: logros y retos» se aborda la consolidación institucional, científica y teórica de los Estudios de las Mujeres y de Género; de su visibilidad social, académica y extraacadémica.

Las cuestiones de discriminación por razón de género siguen siendo hoy día asuntos que hay que enfrentar necesariamente, incluso en los países desarrollados del primer mundo como es España. Esta aventura de mujeres andaluzas universitarias en un paso más hacia adelante. Siglos de actuaciones discriminatorias y de desigualdades no se borran de un plumazo, ni siquiera en el marco legal de unos valores democráticos sólidos, porque antes que las leyes está el interior de las personas. Como mujer, pienso que estos temas no sólo hay que abordarlos desde la visión institucional o legislativa, sino también desde una concepción más individual (y por ello no individualista) y humanista promoviendo la regeneración constante del alma de la mujer, de cada mujer, tan herida a través de siglos y tan rica en valores que aportar a nuestra sociedad actual carente de serenidad, valor, libertad y sencillez. Y promover a la par, la regeneración del alma masculina, herida también de tanto herir. Al fin y al cabo, en lo más profundo de nosotros mismos, hombres y mujeres, sabemos que la desigualdad no existe. La invitación a ahondar en nuestras propias identidades nos llevará a crear estados de igualdad y de justicia más armónicos.

Victoria Malvar Ferreras

HAYDON, G: *Enseñar en valores. Un nuevo enfoque*. Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Ediciones Morata, 2003, 224 pp. ISBN: 84-7112-485-8.

En nuestro contexto social actual, términos como *sociedad liberal, multiétnica, multiconfesional,* etc., adquieren una especial relevancia debido al uso generalizado y a veces indiscriminado de los mismos. Todo ello promueve un complejo mapa conceptual a la hora de definir determinados campos de estudio, como el de la educación moral o la educación en valores.

El término *valor* es algo tan extendido en su uso y magnificado en su importancia como complejo y frecuentemente ambiguo en su significado. Por ello, todas las aportaciones que desde la literatura se hacen a este ámbito de conocimiento no dejan de poseer un significativo interés, aunque a veces su contribución sea más para la confusión que para aportar algo de verdadera relevancia. No es éste el caso de la interesante obra que estamos tratando en esta ocasión, que además viene avalada por la obtención del Segundo Premio de la *Standing Conference on Studies in Education*.

Su autor, Graham Haydon, es profesor de Filosofía de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Su obra no es especialmente conocida en nuestro país; siendo ésta una de las primeras traducciones de las que tenemos constancia. El mismo Haydon reconoce en los agradecimientos que se ha basado para esta obra, de manera general, en diversos artículos publicados por él mismo durante la década de los noventa del pasado siglo XX.

De partida, el autor se marca como objetivos el dar respuesta a dos hechos claramente definidos. Por un lado, el público tiende a esperar que las escuelas defiendan y promuevan ciertos valores. Por otro, los docentes, que son los que ha de dar respuesta a las expectativas mencionadas, cuentan, según Haydon, con muy pocas orientaciones acerca de cómo hacerlo.

Para ello, la obra se estructura en seis partes perfectamente definidas que abarcan los trece capítulos en los que se divide.

En la primera parte (capítulos I y II), bajo el epígrafe *Niveles de análisis en la adquisición de conocimiento*, se presenta una contextualización alrededor de dos ejes fundamentales: la problemática del docente ante los valores desde la perspectiva «política» y, por otro lado, la educación y sus objetivos.

La segunda parte (capítulos III, IV y V) es tan sencilla en su epígrafe, *Valores*, como compleja, no podía ser de otra forma en su contenido. No obstante, el autor afronta con gran habilidad y claridad esquemática la complejidad innata que la cuestión conlleva. Primero establece la diferencia entre los *valores* y los *valores morales*, prestando especial atención a la colectividad o individualidad de los mismos, a los aspectos objetivos y subjetivos, para luego tratar de esbozar una particular definición de los *valores universales*. Repasa posteriormente un tema de capital importancia, el conflicto entre los valores, que se hace especialmente evidente cuando entran en juego la cultura y la religión. Concluye esta parte con un repaso a dos valores que el autor considera fundamentales a la vez que «difíciles»: el *compromiso* y la *tolerancia*. Haydon salva esta parte con muy buena nota; donde otros autores se diluyen en una mera colección de definiciones y citas o se pierden en un cúmulo de elucubraciones que no acaban de aterrizar en ninguna parte, él presenta un planteamiento claro, sencillo y asequible, al que si bien se le puede achacar poca profundidad o que omite cuestiones relevantes, no deja de poseer el punto justo de elaboración que los objetivos y el posterior desarrollo de la obra necesitan.

En la tercera parte (capítulos VI, VII y VIII) no enfrentamos a un tema tan ambiguo y subjetivo como pueda ser la *moralidad*. El autor afronta esta parte desde la perspectiva de los diversos aspectos de la vida cotidiana donde la moralidad tiene influencia en uno u otro sentido; desde la mera convivencia entre semejantes hasta los temas espirituales y religiosos, pasando por el eterno conflicto del sexo. Es ésta la parte más deslavazada, la menos firme de la obra.

La cuarta parte (capítulos IX y X) se presenta bajo el epígrafe *Algunas controversias de valores en y sobre las escuelas*. En ella se analizan someramente algunos tópicos relacionados con los valores de los más frecuentes en el aula: no violencia, aborto, medio ambiente, pluralidad religiosa, etc.; utilizando para ello un singular eje vertebrador, la condición animal frente a la condición humana. Esta parte resulta evidentemente incompleta debido a que solo toca una serie de temas muy puntuales que no abarcan todas las posibilidades que pueden presentarse en el aula; no obstante, el tratamiento de estas problemáticas concretas puede servir de valioso ejemplo.

La quinta parte (capítulos XI y XII) se centra ya en un elemento fundamental en nuestro actual marco curricular: *la educación en valores*. El tratamiento que se hace de la educación en valores es general, dando solo las directrices fundamentales. Obviamente el autor no puede centrarse en la educación en valores en un currículo concreto como el nuestro, primero porque podemos suponer que lo desconoce o al menos no lo conoce en profundidad, y segundo porque de hacerlo, la obra perdería el sentido universal que pretende.

La sexta y última parte (capítulo XIII) hace referencia a los valores en los propios docentes y a su formación y capacidad para educar en valores. Esta parte también está desarrollada de la misma forma que el resto de la obra, con puntualidad, concreción y abriendo siempre sugestivos interrogantes e interesantes cuestiones para la reflexión.

El libro se completa con dos apéndices en los que se listan las direcciones y otros medios de contacto con diversas instituciones y organizaciones implicadas en la presencia de los valores en diversos ámbitos de la educación (del Reino Unido en el primer apéndice y de España en el segundo –específico para la edición española-), una completa bibliografía y un índice de autores y materias, complemento que siempre supone un punto favorable en este tipo de obras.

La presentación formal de la edición está bastante cuidada y resulta práctica y atractiva. Tanto el índice normal como el de autores y materias facilitan especialmente el trabajo con el libro y su uso como documento de referencia.

En resumen, la principal virtud de este libro de Haydon es seguramente la capacidad de sugerir y plantear multitud de cuestiones que van apareciendo durante el transcurso de su lectura sin que ésta de en ningún momento la sensación de estar ante una obra difusa o incompleta. En definitiva, estamos ante un buen libro que sin lugar a dudas enriquecerá el panorama literario de los valores y su presencia en la educación.

Octavio Morales Castro

MURILLO TORRECILLA, F. J.:*Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003, 216 pp. ISBN: 84-369-3761-9.

En el año 2001 el Congreso de los Diputados con el apoyo de todos los grupos parlamentarios aprueba la puesta en marcha

del Plan de Fomento de la Lectura. Dicho Plan persigue como principal objetivo potenciar los hábitos de lectura, especialmente entre la población infantil y juvenil, siendo una de las principales líneas de actuación la elaboración de instrumentos de análisis que permitan conocer cuál es la realidad de la lectura en España. El presente estudio se enmarca, precisamente, en este línea de actuación.

El estudio presenta una doble finalidad: por un lado conocer cuáles son los hábitos lectores de los adolescentes españoles con edades comprendidas entre los 15 y 16 años y, por otro, analizar los factores personales, familiares y escolares relacionados con ellos.

Aunque de carácter especialmente empírico, la presente obra no elude la realidad teórica, ofreciendo un completo marco teórico en el que destaca, especialmente, una revisión sobre los estudios realizados en España en torno a dicho tema.

El grueso del trabajo lo conforma el estudio empírico realizado sobre una muestra de 3.580 alumnos de cuarto de ESO en todo el territorio nacional. Esta parte se subdivide, a su vez, en Metodología, resultados del estudio y conclusiones.

A lo largo del análisis se describe con gran rigurosidad y detalle todos los aspectos referentes al hábito lector. Por una parte, se tiene en cuenta la realidad del sujeto lector: sus hábitos de lectura, sus actitudes frente a ella y sus preferencias. Por otra, se profundiza especialmente en el principal agente transmisor de dicho hábito: la familia, analizándose precisamente cuáles son los hábitos lectores de los padres, cuáles son los recursos de lectura y ocio existentes en el hogar y qué estrategias para su fomento se practican dentro de él.

Además, se presta especial atención a otro de los ámbitos con una importante presencia en la vida de los jóvenes: la escuela. El estudio analiza el fomento de la lectura dentro del centro desde distintos ámbitos o dimensiones: por una parte, desde la escuela como organización; por otra, desde la actividad docente: teniéndose en cuenta el fomento de la lectura por parte de los profesores y, muy especialmente, el realizado desde el Área de Lengua y Literatura: tanto en los aspectos metodológicos como en la evaluación. Dentro del ámbito de los centros se analiza también la biblioteca escolar, procediendo a la descripción de sus recursos y servicios, así como al tipo de relación que con ella establecen los alumnos.

En la parte de conclusiones han de destacarse dos aspectos. En primer lugar una breve síntesis en la que se presentan las cuestiones más relevantes del análisis. Y en segundo, la sección en la que se exponen cuáles son los factores asociados a los hábitos lectores, donde se analiza cuáles son los factores que realmente influyen y explican el hábito lector, ya sean personales, familiares o escolares.

Metodológicamente son varios los aspectos a subrayar de esta obra. Uno de ello es el hecho de que son dos las fuentes de información empleadas en el trabajo empírico: los alumnos y los jefes de Departamento de Lengua y Literatura, lo que confiere un rico aporte al conocimiento de la realidad de los hábitos lectores, especialmente en lo referido a la promoción de la lectura en los centros.

Otra de las cuestiones metodológicas a resaltar es que frente a otros estudios que definen el hábito lector a partir de una única variable observable (por ejemplo, la lectura de libros por placer en el tiempo libre o el tiempo dedicado a la lectura a la semana), el presente trabajo define el hábito lector desde una perspectiva más rica y compleja. El punto de partida es que el hábito lector, lejos de ser aprehendido por vía empírica directa, es una dimensión, una estructura latente que subyace a ciertas actividades lectoras, por lo que para su definición y construcción conceptual se ha de tener en cuenta, precisamente tal conjunto de prácticas. El resultado final, tras el

proceso estadístico pertinente, es el constructo «hábito lector», concepto que recoge y refleja la multiplicidad de formas y maneras en las que el gusto por la lectura puede tomar forma.

Los resultados presentados en el libro hacen oscilar al lector desde pesimismo al optimismo. Así, frente al dato según el cual existe un 26% de los jóvenes que no leen nunca o casi nunca ha de anteponérsele otro: esta cifra es el doble en el caso de los adultos. Además, la mayoría de los jóvenes reconocen que les gustaría leer más de lo que ahora leen, lo que indica, al menos, la existencia de interés por la lectura en el colectivo de jóvenes.

Otra de las importantes aportaciones de la obra es que sus resultados van más allá del puro determinismo sociológico, según el cual los jóvenes que leen tienen padres que también leen. Los resultados muestran que, aunque, efectivamente, la promoción de la lectura en la familia juega un importante papel en la desarrollo del hábito lector del joven, este factor no explica por sí misma toda el fenómeno. Queda de este modo la puerta abierta a la explicación del hábito lector desde otras perspectivas en las que toman parte importante el propio sujeto y los agentes con los que éste interactúa, siendo la escuela un agente fundamental para conseguir tan recomendable hábito.

Una de las potencialidades fundamentales de esta obra es que, precisamente, la identificación de los factores asociados al hábito lector posibilita la definición de políticas destinadas a potenciar de un modo efectivo el gusto por la lectura.

La presente obra está destinada a investigadores, educadores, agentes políticos y a todos aquellos lectores que quieran saber qué subyace a los hábitos de lectura de nuestros jóvenes.

María Martínez López

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos trabajos deberán ser originales o inéditos. La extensión de los mismos no sobrepasará las 25 páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete) en cualquier procesador de texto (Word o WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección revista.educacion@ince.mec.es.

3. Se deberá acompañar de un breve resumen del artículo de 8 a 10 líneas. Opcionalmente podrá adjuntarse el resumen también en versión inglesa.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá adoptar la forma siguiente:

a) **Libros:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) **Revistas:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo, entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

5. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página. Si se cita al autor, el orden es: Nombre y Apellidos (al contrario que en la bibliografía). Y compuesto como el resto de la bibliografía.

6. Las citas textuales deberán separarse por una línea en blanco anterios y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas del apellido/s del autor texto, año de publciación y páginas/s de las que se han extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

8. Los originales recibidos serán evaluados anónimamente por expertos externos. Estos informarán acerca de la publicación de los artículos. A su vez podrán emitir sugerencias pertinentes a los trabajos publicables.

9. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082

SUMARIO

EDUCACIÓN Y DEPORTE

PRESENTACIÓN: VICENTE MARTÍNEZ ORGA.—GUILLERMO RUIZ LLAMAS Y DOLORES CABRERA SUÁREZ: *Los valores en el deporte.*—LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ: *Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte.*—ALFONSO MANDADO Y PINO DÍAZ: *Deporte y educación: pautas para hacer compatible el rendimiento y el desarrollo integral de los jóvenes deportistas.*—ARMANDO CALZADA ARIJA: *Deporte y educación.*—FERNANDO NAVARRO VALDIVIELSO: *Entrenamiento adaptado a los jóvenes.*—JUAN ENRIQUE VÁZQUEZ MENLLE: *Deporte adaptado, necesidad de desarrollo.*—JOAN GUÀRDIA OLMOS: *La actividad deportiva como instrumento y agente de formación académica en la Educación Superior Universitaria.*—MELCHOR GUTIÉRREZ SANMARTÍN: *El valor del deporte en la educación integral del ser humano.*—ÉLIDA ALFARO: *El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición.*—FRANCISCO MUÑOZ RAMÍREZ: *El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia.*—JESÚS VICIANA RAMÍREZ Y MIKEL ZABALA DÍAZ: *El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos. Una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición.*—JOSÉ LUIS AGUADO GARNELO: *La Federación Internacional del Deporte Escolar (ISF).*—LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ, JOSÉ LUIS GRAUPERA SANZ, MELCHOR GUTIÉRREZ SANMARTÍN Y TAMOTSU NISHIDA: *El Test Ampet de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española.*

MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO Y MIGUEL ANXO SANTOS REGO: *Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos.*—MANUEL ALVES RODRÍGUEZ, M.º DEL CARMEN ORTIZ GONZÁLEZ Y MARIAN SERRADAS FONSECA: *El método eduterapéutico como estrategia de apoyo al niño hospitalizado.*—VICENTE LLORENT BEDMAR: *Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea. El cheque escolar y la escuela en casa.*—JOSÉ MARIANO BERNAL MARTÍNEZ Y MARÍA ÁNGELES DELGADO MARTÍNEZ: *De excluidas a protagonistas: las mujeres en la construcción de las ciencias escolares en España (1882-1936).*—ALFREDO FIERRO: *Jalones psicoevolutivos para una educación moral.*—CARMEN PÉREZ ESPARRELLS: *La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad.*

MIGUEL AURELIO ALONSO GARCÍA: *Centralidad del trabajo y metas en el trabajo: dos variables claves en orientación laboral.*—JOSÉ MANUEL LAVIÉ MARTÍNEZ: *Micro-contextos para la colaboración docente: el caso de los equipos de ciclo.*—EDUARDO M. CERVELLÓ, DAMIÁN IGLESIAS, PERLA MORENO, RUTH JIMÉNEZ Y FERNANDO DEL VILLAR: *Aplicación de modelos de ecuaciones estructurales al estudio de la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física.*

SARA FERNÁNDEZ LÓPEZ Y EMILIO RUZO SANMARTÍN: *Los procesos de internacionalización y regionalización en la educación superior: un análisis de los países OCDE.*—MANUEL MONTANERO FERNÁNDEZ: *Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones.*—MERCEDES SUÁREZ PAZOS: *Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares.*—ÁNGEL BLANCO LÓPEZ Y TERESA PRIETO RUZ: *Un esquema para investigar el progreso en la comprensión de los alumnos sobre la naturaleza de la materia.*—RAMÓN MENDOZA BERJANO: *La escritura reflexiva como práctica cotidiana de los pre-adolescentes y adolescentes españoles: situación actual y características asociadas.*—ALFREDO ÁLVAREZ ÁLVAREZ: *Las TIC en el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE).*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA